

*Tidskrift för  
politisk filosofi*

Nº 2 2025 — årgång 29

Bokförlaget *Thales*

## ↓ Recension

OLLE UPPENBERG: *Filosofiämnets didaktik: En studie om det svenska gymnasieämnet filosofi och dess didaktik* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis), 2024.

DEN SVENSKA ALLMÄNHETENS förtroende för forskare, deras metoder och resultat är fortsatt hög. Det kan hjälpa beslutsfattare att agera utifrån den bästa tillgängliga evidensen, vilket behövs för att tackla de många och allvarliga samhällsproblem som vi står inför. Antibiotikaresistens och klimatkrisen är bara två exempel.

Samtidigt finns intressen av att sprida vetenskapstvivels. Vetenskapsteoretikern Naomi Oreskes beskriver (2021) en vanlig strategi: genom att använda sig av pseudovetenskapliga argument och falska experter ger vetenskapsmotståndare en bild av att forskare är oeniga i frågor där konsensus i själva verket råder. Målet är att skapa konstgjorda debatter och därmed få människor att tvivla på väletablerade vetenskapliga rön.

Denna strategi verkar dessvärre ha framgång. Det finns oroande indikationer på att förtroendet för forskare har minskat. I en nyligen publicerad rapport från föreningen Vetenskap och allmänhet (2024) framgår att unga (åldersgruppen 16–29 år) som har stort förtroende för forskning har sjunkit från 81% till 66% under den senaste femårsperioden. Dessutom uttrycker majoriteten av de 212 klimatforskare i en enkät från DN en oro över hur synen på forskningens metoder och resultat har utvecklats den senaste tiden (Röstlund 2023). En forskare skriver i enkäten: »Jag är orolig för att fakta nu har blivit en åsikt och inte en gemensam grund på vilken vi alla står. Jag är orolig för mina barns framtid».

Vetenskapligt grundad kunskap är något annat än åsikter och alla åsikter är inte lika rationella. Vissa är bättre underbyggda än andra.

Detta är dock något som har kommit att ifrågasättas allt oftare, också av ledande politiker. Flera expertmyndigheter och forskare på tekniska högskolor har exempelvis kritiserat ett förslag från regeringens utredare att finansiera ny kärnkraft med statliga lån. Energi- och näringsminister Ebba Busch avfärdade i Agenda (2024-12-15) den kritiken som både »missvisande och en åsikt». Hon verkar här ge uttryck för idén att experternas åsikt bara är en bland flera och att hon har en annan, lika välgrundad, åsikt. Varför skall vi då lita på expertutlåtanden snarare än Buschs åsikter i frågan?

Med hjälp av relativt enkla filosofiska distinktioner går det att ge rationella argument för att den relativistiska uppfattningen att alla åsikter är lika rationella är orimlig. Samtidigt är det många som anser att filosofi är flummigt och att argument handlar om att vinna diskussioner inför en publik. Filosofilärare står här för en rad utmaningar. Vad bör de ta upp inom ramen för sin undervisning? Vilka kunskaper och förmågor är det, mer precist, som undervisningen ska utveckla och på vilket sätt? Vilken förförståelse har åhörarna och hur påverkar den hur de tillägnar sig undervisningen? Frågor som dessa är filosofididaktiska till sin natur och är relevanta för alla som undervisar i filosofi.

Olle Uppenbergs noterar i sin avhandling *Filosofiämnets didaktik: En studie om det svenska gymnasieämnet filosofi och dess didaktik* (2024) att det inte finns någon systematisk, empirisk forskning som behandlar filosofiämnets didaktiska frågor i en svensk kontext.<sup>1</sup> Uppenbergs syfte är »att undersöka filosofiämnets ämnesdidaktiska begrepp och problem, med huvudsakligt fokus på gymnasieämnet i en svensk utbildningskontext.» (s. 18). Han söker uppnå syftet med hänvisning till svaren på fyra forskningsfrågor: Hur betraktar filosofiämnets företrädare sitt ämne vid reflektion över dess syfte och särart? Hur har det svenska filosofiämnet utvecklats historiskt i centrala styrdokument? Hur beskriver filosofilärare filosofiämnet på gymnasiet? Vilka uppfattningar har elever om filosofi, före och efter studerad kurs? (s. 21).

Uppenbergs avhandling utgör en viktig grund för fortsatt filosofididaktisk forskning. Med utgångspunkt från den kan intressanta, filosofididaktiska problem formuleras och olika sätt att tackla problemen undersökas närmare. Uppenberg ger också värdefulla bidrag till undervisande filosofilärare. Ett särskilt viktigt sådant bidrag är att filoso-

filärares åsikter om vad argument är och hur de utvärderas skiljer sig markant från elevers retorikorienterade åsikter om argument. Det är något som är värt att notera inte bara för gymnasielärare som planerar och genomför sin undervisning utan också för universitetslärare som undervisar nybörjare i filosofi. Vilka förväntningar studenterna har på sina studier påverkar inte bara vad de tar till sig av filosofiundervisningen utan också motivationen att fortsätta studierna.

Efter avhandlingens inledningskapitel följer tre kapitel som behandlar metodfrågor och aktuellt forskningsläge. I kapitel fem diskuterar Uppenbergs vad akademiska filosofer har sagt om den akademiska filosofins syfte och innehåll. I kapitel sex går han igenom hur det svenska skolämnet filosofi har vuxit fram i de svenska läroplanerna. Uppenbergs diskuterar i kapitel sju de åsikter om filosofiämnet som tolv filosofilärare på gymnasiet ger uttryck för i semi-strukturerade intervjuer. Med utgångspunkt från vad som där framkommer utmejslar Uppenbergs, i Max Webers efterföljd, idealtyper. Dessa gör anspråk på att fånga drag som är särskilt framträdande i filosofiundervisningen. Uppenbergs använder sedan idealtyperna som underlag för utformandet av den enkätundersökning som han låtit ca 200 elever som studerar filosofi på gymnasiet delta i. Uppenbergs behandlar elevernas enkätsvar i kapitel åtta. Det sista kapitlet utgör en sammanfattning.

Denna recension går inte in på alla detaljer i Uppenbergs innehållsrika avhandling som rymmer många utförliga resonemang och intressanta slutsatser. Istället kommer den att fokusera på olika aspekter av resonemangen kring idealtyperna.

Uppenbergs karakteristik av idealtyperna utgår från Max Weber. Weber hävdar, i ett nötskal, att idealtyper utgör en abstraherad beskrivning av vissa särskilt viktiga drag hos den verklighet som samhällsvetare studerar. Vad som är viktigt är i sin tur något som styrs av olika värdeomdömen eller intressen. Givet det och det intresset är det viktigt att undersöka det eller det fenomenet på det och det sättet. Uppenbergs ambition är att utmejsla en uppsättning begrepp som fångar typiska situationer eller problem som filosofilärare möter i sin undervisning. Med sådana begrepp som utgångspunkt är det sedan möjligt att exempelvis formulera rekommendationer om hur undervisningen bör struktureras för att undvika vissa filosofididaktiska problem eller för att uppnå vissa specifika mål. Uppenbergs antyder på sina ställen i

kapitel 9 sådana rekommendationer, men detta står inte i avhandlingens fokus.

I formulerandet av idealtyperna utgår Uppenberg från ett vardagspråkligt förhållningssätt (s. 35). Det har därför »funnits en genomgående ambition att låta meningen hos respondenternas utsagor som sådana utgöra den viktigaste struktureringsprincipen för resultatens framväxt [...]. Det är inte speciellt meningsfullt», fortsätter Uppenberg, att »försöka säkerställa vad respondenterna *egentligen* säger och menar» (s. 35, kursiv i original). Uppenbergs tanke är att i någon mening ta respondenterna på orden. Det är de fraser som de använder som ligger till grund för utformandet av idealtyperna. Om många respondenter i sina svar exempelvis använder en fras som »filosofi är ett innehållsrikt ämne», så är det en kandidat till en idealtyp. Det vardagspråkliga förhållningssättet är en rimlig utgångspunkt, men det vidhäftas med en del tolkningsproblem.

Uppenbergs tillämpning av förhållningssättet påverkar dels utformningen av idealtyperna (de filosofididaktiska begreppen), dels tolkningen av innehållet i de citat som Uppenberg åberopar som belegg för olika ståndpunkter. Idealtyperna »Hög grad av omformning», »Låg grad av omformning» (s. 110) handlar om hur lärare transformerar ett ämnesinnehåll, exempelvis som det framkommer i ämnes- eller kursplaner, till faktisk undervisning. Det är emellertid inte uttryck som går att finna bland citaten i avhandlingen. Det gör inte heller »Bildningsorienterad förmågeuppfattning», »Kompetensorienterad förmågeuppfattning» (s. 118). Det är i stället en klassifikation som Uppenberg hämtar från en beskrivning av idémässiga strömningar »som vi vet ligger till grund för svenska läroplaner och som de intervjuade lärarna är förbundna att följa.» (s. 116) och som vi får förmoda tillräckligt väl fångar vad informanterna egentligen menar med sina uttalanden.

Uppenberg kommenterar vidare ett citat från läraren Elisabeth som inte rymmer ordet »förstå» eller dess derivat, men »tolkar Elisabeths tal om ett alltäckande nät som ett slags kategorinät, eller ett förståelsenät» (s. 120). Uppenberg noterar vidare, i ett avsnitt som behandlar idealtyper om argumentation, att läraren Anna använder sig av argumentation för att tydliggöra tankestrukturer fastän hon »inte använder ord som argument eller argumentation under intervjun» (s. 125).

Detta är några exempel där Uppenbergs gör specifika tolkningar av respondenternas utsagor. Uppenbergs tolkning av Annas och andras utsagor kan mycket väl vara korrekta, men han ger inga specifika skäl för att tolkningarna är de rimligaste. Om uttalandena gavs andra tolkningar skulle de kunna motivera ytterligare eller andra idealtyper.

En idealtyp som Uppenbergs formulerar är »Filosofi som ett rikt innehållsämne» (s. 99). Det finns bland de återgiva citaten tacksägelse för denna karakteristik. Anta dock att informanterna också hade använt sig av en fras som »Filosofi präglas av djup och mångfald». Skulle Uppenbergs i så fall anse att det ligger till grund för ytterligare en idealtyp eller skulle han snarare säga att denna fras har samma innebörd som »Filosofi är ett rikt innehållsämne»? Svaret på den frågan spelar roll för bedömningen av de filosofididaktiska problemens karaktär och eventuella särart i jämförelse med andra skolämnen. Det hade varit önskvärt om Uppenbergs hade ägnat denna typ av tolkningsproblem lite större uppmärksamhet. Utan en sådan diskussion är det svårt att ta ställning till vilka idealtyper som citaten belägger och därmed lite svårt att bedöma ämnets särart.

Givet avhandlingens syfte och frågeställningar gör Uppenbergs idealtyper anspråk på att vara typiskt filosofididaktiska. Det är tveksamt om det stämmer. Ämnen som psykologi eller sociologi är, liksom filosofi, introduktionsämnen och innehållsrika (två av Uppenbergs idealtyper, s. 99). Det är första gången som gymnasister stöter på dessa som separata skolämnen. Alla ämnen kan också diskuteras i ljuset av idealtyperna »Intrinsikalt syfte» och »Nyttioorienterat syfte» (s. 103) och alla ämnen som gymnasielärare studerat inom ramen för sina lärarutbildningar måste omformas i »Hög grad» eller »Låg grad» (två idealtyper, s. 110). Idealtyperna »Bildningsorienterad förmågeuppfattning» respektive »Kompetensorienterad förmågeuppfattning» (s. 118); Idealtyperna »Elevs självständighet» respektive »Elevs osjälvständighet» (s. 132) och idealtypen »konkretisering genom exempel» (s. 135) kan inte heller sägas vara typiska för just skolämnet filosofi. Det är förvisso sant att om dessa är idealtyper för alla skolämnen, så är de idealtyper också för skolämnet filosofi, men det är då lite missvisande att hävda att de idealtyper som Uppenbergs utformar utgör »en serie begrepp och problem som är typiska för de ämnesbaserade dilemman, prioriteringar, svårigheter och det innehållsarbete som

en gymnasielärare i filosofi möter i sin undervisning av ämnet.» (s. 18)

Filosofins relation till sin egen historia kan på goda grunder sägas vara något som skiljer det från andra skolämnen och med utgångspunkt från den formulerar Uppenbergs två idealtyper »Filosofer som samtalspartners» respektive »Tona ned det idéhistoriska inslaget» (s. 111). Detsamma gäller filosofiämnets fokus på argument och med utgångspunkt från det konstruerar Uppenbergs idealtyperna »Filosofilärares uppfattning om argumentation» respektive »Filosofielevs retorikorienterade uppfattning om argumentation» (s. 126).

Andra idealtyper är svårplacerade. Det är många ämnen som behandlar andra människors sätt att tänka ur en rad olika perspektiv, men om det handlar mer specifikt om tolkningen av vissa av dessa tankar och hur rimliga de är kan kanske »Andra människors tänkande» (en idealtyp, s. 159) sägas vara en filosofisk idealtyp. Idealtypen åsiktsrelativism (en idealtyp, s. 129) är också svårplacerad. Möjligen kan den sägas vara särskilt framträdande i filosofiämnet? Mer om den idealtypen nedan.

Uppenbergs formulerar sammanlagt sjutton idealtyper. Med utgångspunkt av ovan nämnda tolkningsproblem är lite svårt att skaffa sig en rimlig bedömning av Uppenbergs val av idealtyper, hur pass framträdande olika drag är enligt de tolv filosofilärarna och om idealtyperna är typiska för filosofiämnet eller inte. Ibland är det oklart hur idealtyperna skiljer sig från varandra och man kan fråga sig om inte vissa idealtyper i själva verket är underavdelningar till, eller exempel på, andra idealtyper. Man kan också fråga sig om det verkar saknas någon eller några framträdande aspekter av skolämnet filosofi? I relation till den frågan är det potentiella temat flum intressant.

Åsikten att filosofi är flummigt återkommer i elevernas fritextsvar, men detta tema har, skriver Uppenberg (s. 163, not 110) »nedprioriterats och avgränsats bort» (s. 163, not 110). Anledningen är att temat »inte på ett naturligt sätt gått att relatera analytiskt till de andra delstudiernas resultat» (s. 163, not 110). Detta är en smula förvånande. Till att börja med är det, precis som framgår i avhandlingen, många elever (och andra) som anser att filosofi är flummigt. Det är ett viktigt resultat och dessutom en åsikt som, tror jag, utgör ett didaktiskt problem för snart sagt alla gymnasielärare i filosofi och för många som undervisar i filosofi på högskolan. Om flum som tema inte låter sig

analyseras i relation till Uppenbergs andra delresultat talar det starkt mot den analysmodell som Uppenberg använder. Men dessutom går väl temat (kanske med idealtyperna »Filosofi är flummigt» respektive »Filosofi ställer höga krav på precision»?) att relatera till andra idealtyper? Det finns rimligen kopplingar mellan idealtyperna filosofi är flummigt och åsiktsrelativism. Det att många elever uppfattar ämnet som flummigt utgör exempelvis en del av en möjlig förklaring till varför många elever anser att alla filosofiska åsikter är likvärdiga. Det finns också kopplingar mellan flum och argumentation. Analysen och bedömningen av argument (såsom filosofilärare uppfattar argument) handlar om att klargöra tankegångar och därmed råda bot på flum.

Ett av de mest intressanta resultaten i Uppenbergs avhandling handlar just om argument. Filosofilärarna uppfattar å ena sidan argument som redskap för att klargöra och utvärdera den rationella styrkan hos resonemang. Eleverna ger å andra sidan uttryck för en sofistisk, retorikorienterad syn på argument (s. 159). Enligt det senare synsättet handlar argument om att få andra att anse eller önska något, om att ha åhörare och om att ens påståenden utvärderas med hjälp av retorikbegrepp som ethos och pathos. (Dessa skillnader i synsätt ger upphov till två idealtyper, »Filosofilärares uppfattning om argumentation» respektive »Filosofielevs retorikorienterade uppfattning om argumentation» (s. 154).)

Frågan om argumentationens relation till retorik utgör grunden för ett ämnesdidaktiskt problem som lärare måste hantera (se kapitelavsnitt 9.2.4) Ett lösningsförslag på problemet skulle kunna vara att filosofiämnet utvecklar en tydlig, icke-sofistisk argumentationsapparat som gymnasieelever blir undervisade i så att elevernas sofistiska inställning utmanas. Till grund för detta skulle befintliga läromedel i argumentation i högre utbildning kunna ligga (exempelvis Björnsson et al., 2009). [... Men, om] vi underordnar eleverna studier av en uppsättning tekniska procedurer för argumentation, utan att de ges utrymme att förstå sin egen relation till detta tänkande och utan att öppna upp möjligheten till att kritisera metoden som sådan, så riskerar eleverna att forma en uppfattning om argumentation där syftet är ett personlöst, vetenskapligt framåtskridande. De riskerar vidare att vänja sig vid att kategorisera och sortera argument som om de vore objekt med egenskaper. Aspek-

ten hos filosofi som en grundläggande, kritisk självreflektion riskerar därmed att gå förlorad. (s. 192)

Det är lätt att hålla med om att det är viktigt att skilja filosofiämnets idé om argument från idén om att argument är redskap för att övertyga andra med hjälp av retoriska grepp. Det är inte lika lätt att sedan följa Uppenbergs resonemang. Vad är ett argument om inte ett objekt med vissa egenskaper? Många, men långt ifrån alla, argument är exempelvis rationellt övertygande, andra har premisser som är falska eller ogrundade. När vi uttalar oss om argument på det sättet, så förutsätter vi att de är just objekt. Om argument inte är en sorts strukturerade objekt, vad är det i så fall vi uttalar oss om? Vidare kommer i citatet ovan en delvis kritisk syn på traditionell argumentationsanalys fram. Den framställs som en teknisk procedur som riskerar att hota självreflektion. Denna kritiska hållning framkommer i en rad andra passager (exempelvis s. 156, s. 169, s. 183). Uppenberg klargör inte närmare vad han menar med »teknisk procedur», men den lärobok som han hänvisar till är exempelvis inte teknisk i den meningen att den formaliserar argument till sats- eller predikatlogik. Björnsson et al. (2009) beskriver istället en metod för hur argumentationer uttryckta i vardagsspråket kan analyseras, struktureras och utvärderas med hjälp av termer som »tes», »proargument» och »contraargument» »hållbarhet» och »relevans». Dessutom är det tydligt att författarna till läroboken anser att antagandena som ligger till grund för metoden mycket väl kan ifrågasättas ur ett filosofiskt perspektiv. Dessa ifrågasättanden måste dock, för att inte bara vara löst tyckande, på något sätt vara hållbara och relevanta. Ett ifrågasättande är således i normalfallet ett argument mot rimligheten eller användbarheten hos en ståndpunkt eller en metod. Vidare finns det ingenting i den metoden som utesluter att en elev (eller andra) tillämpar den på sitt eget tänkande. Tvärtom är metoden ett hjälpmedel för en elev att kritiskt reflektera över sina egna ställningstaganden. Det hade varit spännande för läsaren att få en klarare bild av Uppenbergs syn på argument och deras relation till kritisk självreflektion.

Uppenberg analyserar och diskuterar i kapitel åtta elevers åsikter om filosofi som de kommer till uttryck i två enkäter; en som eleverna fyller i innan kursen *Filosofi 1*, och en enkät som eleverna fyller i

efter att ha deltagit i den kursen. 290 elever fyllde i förenkäten, 171 fyllde i efterenkäten. Enkäterna innehåller såväl en kvantitativ komponent (flervalssvar) som en kvalitativ komponent (fritextsvar). Inom ramen för denna recension går det inte att fördjupa sig i alla de intressanta elevsvaren, men idealtypen »Elevers åsiktsrelativism» (s. 129) förtjänar lite utförligare uppmärksamhet. Den idealtypen relaterar Uppenbergs i såväl för- som efterenkät till påståendet »Alla åsikter är lika mycket värda» där eleverna ombeds att ange i hur hög grad de håller med om påståendet (1–4, där 1 = håller inte alls med och 4 = håller med helt och hållet). Uppenberg noterar »en viss minskning av grad av medhåll efter att en kurs i filosofi studerats. Dock kvarstår huvudresultatet, att eleverna tenderar att hålla med påståendet, både före och efter studerad kurs» (s. 141). Vad skall vi dra för slutsatser av detta? Uppenberg påpekar med rätta att påståendet som eleverna tar ställning till kan tolkas på olika sätt (s.140). Det kan förstås som att handla om åsiktsfrihet (alla människors lika rätt att hysa vilka åsikter som helst). Det kan också förstås som att handla om rationalitet (alla åsikter är lika välgrundade). Påståendet är under den första tolkningen rimligt, men knappast under den andra. Under vilken tolkning har eleverna tagit ställning till påståendet? Uppenberg fördjupar diskussionen om elevers åsiktsrelativism med utgångspunkt från elevernas fritextsvar.

Det är en klok strategi eftersom motiveringar kan tydliggöra vilken tolkning av åsiktsrelativism som elever har i åtanke. De citat (åtta stycken) som Uppenberg återger (s. 142) gör det rimligt att tro att somliga elever gör en tolkning av påståendet som har med åsiktsfrihet att göra. Andra citat (s. 145) tyder på att somliga elever förstår påståendet som att handla om rationalitet. Så vad visar då Uppenbergs data (såväl kvantitativ som kvalitativ) med avseende på filosofiundervisningens påverkan på elevers inställning till åsiktsrelativism? En möjlig (och lite deppig) slutats är att undervisningen inte har fördjupat elevernas kunskaper eller förmågor på denna punkt. Det är dock inte säkert att det är den rimligaste slutsatsen. Givet att påståendet kan tolkas som att handla om två helt olika saker, skulle undervisningen mycket väl kunna ha haft stor inverkan. Anta att eleverna innan filosofiundervisningen saknar analytiska redskap för att skilja de olika tolkningarna åt och att tämligen många elever efter filosofiundervisningen har till-

ägnat sig dem. I så fall skulle det kunna vara så att eleverna innan undervisningen tar oreflekterat ställning till påståendet och med en viss grad av genomsnittligt medhåll (s. 141). Det är oklart vad numeriskt värde egentligen säger i denna kontext, men efter undervisningen skulle värdet kunna genereras av antagandena att eleverna har distinktionen och att vissa elever tolkar påståendet som att handla om åsiktsfrihet (och sannolikt håller med om påståendet i hög grad), medan andra elever tolkar påståendet som att handla om åsiktsrationalitet.

Hur skulle vi kunna få en klarare bild av elevernas inställning till åsiktsrelativism och filosofundervisningens inverkan på den? Ett sätt vore att använda sig av innehållsrika fritextsvar som knyts till en och samma elev innan respektive efter deltagande i undervisningen. Ett annat sätt vore att i såväl före- som efterenkäten skilja mellan två olika tolkningar av påståendet »Alla åsikter är lika mycket värda». Gissningsvis kan såväl åsiktsfrihetstolkningen som rationalitetstolkningen klargöras tämligen enkelt, i alla fall om korta exempel används. Ett tredje sätt vore att genomföra semi-strukturerade intervjuer med ett urval elever. Uppenbergs avhandling är redan innehållsrik, men här finns mer att undersöka i alla fall om målet är att bättre förstå vilka attityder elever har till åsiktsrelativism, hur filosofundervisning påverkar dessa attityder eller om målet är att utforma rekommendationer till hur lärare lämpligen hanterar elevers attityder till åsiktsrelativism.

Förhoppningsvis kan Uppenberg ta sig an den eller liknande frågor framgent. Det skulle i så fall vara ett ytterligare välkommet bidrag till den filosofdidaktiska forskningen som också skulle ha bredare relevans i en tid då en omotiverad åsiktsrelativism tycks breda ut sig och vinna acceptans. →

*Håkan Salvén*

## Not

1. Samtliga referenser till Uppenberg hänvisar till denna avhandling, som Olle Uppenberg försvarade i början av december 2024 (jag satt i betygsnämnden).

## Referenser

- ORESQUES, N. (2021) *Varför ska man lita på vetenskapen?* Svensk översättning av Anna Petronella Foulter, Stockholm: Thales.
- RÖSTLUND, L. (2023) Miljöforskarnas oro: »Varför ska vi finnas om ingen bryr sig om oss?». *Dagens Nyheter*, 2023-02-26. Tillgänglig online på: <https://www.dn.se/sverige/miljoforskarnas-oro-varfor-ska-vi-finns-om-ingen-bryr-sig-om-oss/>.
- UPPENBERG, O. (2024) *Filosofiämnets didaktik: En studie om det svenska gymnasieämnet filosofi och dess didaktik*, Doctoral Dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Vetenskap & Allmänhet. (2024) *VA-barometern 2024/25*, VA-rapport 2024:4. Tillgänglig online på: [https://vetenskapallmanhet.se/wp-content/uploads/2024/12/varapport2024\\_4.pdf](https://vetenskapallmanhet.se/wp-content/uploads/2024/12/varapport2024_4.pdf).