



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# Att arbeta med kon- troverssiella frågor i en mångkulturell kontext

En intervjustudie med högstadielärare i de sam-  
hällsorienterade ämnena

**KURS:** *Examensarbete, 15 hp*

**PROGRAM:** *Ämneslärare inriktning sh/hi.*

**FÖRFATTARE:** *Arthur Bengtzelius*

**EXAMINATOR:** *Joakim Öberg*

**TERMIN:** *VT19*

# Innehållsförteckning

|   |    |
|---|----|
| 1. Inledning .....  | 1  |
| 2. Syfte och frågeställningar .....                                     | 3  |
| 3. Bakgrund .....   | 4  |
| 3.1. Mångkulturell kontext eller elever med utländsk bakgrund? .....    | 4  |
| 3.2. Definition av begreppet kontroversiella frågor .....               | 5  |
| 3.3. Stöd för undervisning i kontroversiella frågor i läroplanen.....   | 6  |
| 3.4. Rapporter om kontroversiella frågor .....                          | 6  |
| 3.5. Forskningsläge .....   | 9  |
| 3.5.1. Forskningsläget kring kontroversiella frågor.....                | 9  |
| 3.5.2. Forskningsläget kring undervisning i mångkulturella skolor ..... | 12 |
| 3.6. Sammanfattning .....   | 14 |
| 3.6.1. Skolan som en arena för elevernas politiska utveckling .....     | 14 |
| 3.6.2. Lärares roll i undervisningen av kontroversiella frågor .....    | 15 |
| 3.6.3. Ett ökat intresse för kontroversiella frågor .....               | 15 |
| 3.6.4. Effekterna av kontroversiella frågor i undervisningen.....       | 16 |
| 4. Teori.....   | 17 |
| 5. Metod, material och etiska överväganden.....                         | 20 |
| 5.1. Metod.....   | 20 |
| 5.2. Material.....  | 22 |

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 5.3.   | Urval .....   | 23 |
| 5.4.   | Validitet och reliabilitet .....  | 25 |
| 5.5.   | Etiska överväganden.....  | 27 |
| 6.     | Resultat.....   | 30 |
| 6.1.   | Hur och varför låter lärarna kontroversiella frågor ta plats i undervisningen?..... | 30 |
| 6.1.1. | Grävorna .....  | 31 |
| 6.1.2. | Taktikerna .....  | 36 |
| 6.1.3. | Undvikarna.....   | 40 |
| 6.1.4. | Sammanfattning .....  | 42 |
| 6.2.   | Att vara objektiv eller neutral som lärare .....                                    | 43 |
| 6.2.1. | Ett starkt objektivt och starkt neutralt förhållningssätt .....                     | 43 |
| 6.2.2. | Ett starkt objektivt och svagt neutralt förhållningssätt.....                       | 46 |
| 6.2.3. | Ett svagt objektivt och svagt neutralt förhållningssätt .....                       | 51 |
| 6.2.4. | Sammanfattning .....  | 55 |
| 7.     | Resultatdiskussion .....  | 57 |
| 8.     | Metoddiskussion.....  | 62 |
| 9.     | Slutord.....  | 64 |
| 10.    | Referenslista .....   | 65 |
| 11.    | Bilagor.....  | 68 |
|        | Bilaga 1, intervjumall .....  | 68 |

## Sammanfattning

---

Att arbeta med kontroversiella frågor i en mångkulturell kontext:

En intervjustudie med högstadielärare i de samhällsorienterade ämnena.

Antal sidor: 64

---

Detta arbete syftar till att bidra med kunskap om undervisning i kontroversiella frågor på skolor med en hög andel elever med utländsk bakgrund. Mer precist syftar arbetet till att synliggöra hur och varför lärarna låter kontroversiella frågor utgöra en del av undervisningen samt hur lärarna beskriver sin roll i undervisningssituationen och varför de väljer att göra på så sätt. För att svara på detta görs intervjuer med sex högstadielärare i de samhällsorienterade ämnena. Två utgångspunkter för undersökningen är att olika frågor upplevs som kontroversiella baserat på individens kultur, tro och identitet samt att lärarnas didaktiska överväganden påverkas av elevgruppens bakgrund och situation. Två analysverktyg nyttjas i syfte att sortera in lärarnas svar i olika kategorier där deras didaktiska överväganden behandlas. Resultatet pekar resultatet på att det inte finns någon generell preferens bland lärarna på dessa skolor att anta ett särskilt förhållningssätt till undervisning i kontroversiella frågor men att samtliga lärare delvis utgår från elevernas bakgrund i deras didaktiska överväganden kring undervisning i kontroversiella frågor.

Sökord: *Kontroversiella frågor, undervisning, mångkulturell, utländsk bakgrund, högstadiet, metoder, didaktik*

## Abstract

---

Working with controversial issues in a multicultural context:

A qualitative interview study with secondary school teachers in social studies.

Pages: 64

---

This paper aims to contribute with knowledge about teaching controversial issues in schools with students of foreign background. Concretely the aim is to showcase how and why teachers teach controversial issues as well as how and why teachers teach in a specific way when they teach controversial issues in the classroom. To answer this six interviews with secondary school teachers in the subjects of social studies, religion, history and geography is carried out. The premiss in this paper is that different issues are considered controversial by individuals of different age, culture, faith, and identity, and also that teachers make different considerations in their teaching based on the students background and situation. Two analytical tools are used to sort different answers in to categories where the teachers considerations are brought up. The result of the study shows that there are no clear preferences among the teachers as to how controversial issues should be handled. However, the result also shows that all teachers base many of their considerations on the students background and situation and there are some preferences as to why controversial issues should be handled.

**Keywords:** *Controversial issues, education, multicultural, foreign background, secondary school, methods, didactics*

# 1. Inledning

Den svenska skolan har en mängd uppdrag varav kunskapsuppdraget och värdegrundsuppdraget är de främsta. Dessa uppdrag kan upplevas som två mål, särskilda från varandra, men de sammanfaller också ofta. Ett sådant exempel är inom ämnet samhällskunskap där akademiskt ämnesinnehåll från flera olika vetenskapliga discipliner sammanfaller med en tydlig strävan mot medborgarfostran i demokratiska värden. Detta förhållande gör det naturligt att aktuella samhällsfrågor och konflikter tar plats i undervisningen i syfte att fostra eleverna till ett aktiva medborgare eftersom livet i samhället är fullt av konflikter, skilda perspektiv och olika värderingar. Frågor som rör upp starka känslor bland elever, föräldrar och lärare kan ofta benämnas som kontroversiella (Långström & Virta, 2016).

Kontroversiella frågor är ett svårfångat koncept där både vad som anses kontroversiellt och hur lärare och elever väljer att hantera sådana diskussioner i skolan varierar mellan olika verksamheter. Därför finns det också hel del studier som syftar till att belysa detta utifrån både lärar- och elevperspektiv. Kursplanen i samhällskunskap betonar undervisning i samhällsfrågor utifrån olika perspektiv (Skolverket, 2019c). Att lyfta kontroversiella frågor i undervisningen kan motiveras både utifrån kunskaps- och värdegrundsuppdragets mål då de kunskaper som eleverna utvecklar både anses förbereda dem för ett aktivt deltagande i ett demokratiskt samhälle och anses utgöra ett vetenskapligt förhållningssätt till kunskap där kontroverser angående frågan inte påverkar viljan att undersöka (Långström & Virta, 2016, s. 245).

Att Sverige allt mer har kommit att förknippas med ett mångkulturellt samhälle har flera orsaker. Den moderna kommunikationstekniken har gjort att världen har flyttat in i våra hushåll och möjligheter att hitta gemenskaper över gränserna ökar ständigt. Inte bara idéer flödar över gränser utan även människor rör sig över gränserna. Något som har varit tydligt i Sverige (Europarådet, 2017). Dessa förändringar sätter nya krav på den svenska skolan att anpassa sin undervisning (Långström & Virta, 2016) och det kan hävdas att kompetens i att bemöta en mångkulturell vardag är en avgörande förmåga för eleverna att tillägna sig inför framtiden (Lorentz & Bergstedt, 2016).

Forskningen visar att den mångkulturella aspekten är högst aktuell att beakta i anslutning till undervisning i kontroversiella frågor. Det finns många faktorer som påverkar vad individer och grupper upplever som kontroversiella frågor, där bland annat kultur, ålder och geografisk eller emotionell närhet kan räknas upp som exempel (Ljunggren, 2015). Att vara medveten om elevernas bakgrund kan därför vara av vikt vid undervisning i kontroversiella frågor. Utöver att elevernas bakgrund påverkar vilka konkreta frågor som upplevs kontroversiella måste frågan ställas om inte fler aspekter också påverkas. Långström och Virta (2016) resonerar om att undervisning som anpassas till en mångkulturell kontext inte enbart innebär att undervis-

ningens konkreta innehåll påverkas. Lärarnas didaktiska överväganden och val i anslutning till undervisning kan också komma att behöva förändras för att möta upp eleverna.

Här finns en tydlig kunskapsbrist om hur kontroversiella frågor i undervisningen hanteras av lärare som jobbar i skolor mångkulturella skolor, särskilt där andelen elever med utländsk bakgrund är mycket hög. Aktualiteten att belysa detta har dessutom under de senaste åren ökat eftersom mångfalden av kulturer, intryck och värderingar har ökat i Sverige på grund av tilltagande globalisering och invandring (Långström & Virta, 2016, s. 115f). Hur påverkas undervisning i och om kontroversiella frågor av elevgrupper där en hög andel har utländsk bakgrund, och hur väljer lärarna som jobbar på en sådan skola att hantera undervisning i kontroversiella frågor? Detta ämnar föreliggande uppsats svara på.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att bidra med kunskap om hur lärare förhåller sig till undervisning i kontroversiella frågor i skolor där en tydlig majoritet av eleverna har utländsk bakgrund. För detta krävs att synliggöra hur lärarna motiverar att lyfta kontroversiella frågor i undervisningen, hur lärarna ser på sin roll i undervisning i kontroversiella frågor samt hur de motiverar sina didaktiska val i undervisning i kontroversiella frågor. Frågeställningarna blir därav följande:

- Hur förhåller sig lärarna till att låta kontroversiella frågor utgöra en del av undervisningen?
- Vilka motiv och överväganden ligger bakom lärarnas förhållningssätt?
- Hur agerar lärarna när de undervisar i kontroversiella frågor?
- Vilka motiv och överväganden ligger bakom lärarnas agerande i undervisning i kontroversiella frågor?



### 3. Bakgrund

Varför är det intressant att undersöka hur lärare förhåller sig till undervisning i kontroversiella frågor i allmänhet? Mer specifikt uppstår frågan om varför det är intressant hur lärare på skolor med en hög andel elever med utländsk bakgrund förhåller sig till undervisning i kontroversiella frågor. Detta ska nedan försöka besvaras, men först bör nämnas om huruvida studien inriktas mot undervisning i en mångkulturell kontext eller mot elever med utländsk bakgrund, samt definition av begreppet kontroversiella frågor fastslås inom ramen för denna studie.

#### 3.1. Mångkulturell kontext eller elever med utländsk bakgrund?

I inledningen figurerar två olika begrepp kring denna studies strävan att undersöka kontroversiella frågor. Dels lyfts begreppet mångkultur och hur en mångkulturell skola sätter nya krav på undervisning i allmänhet och mer specifikt nya krav på undervisning i kontroversiella frågor. När studiens syfte ska specificeras har dock begreppet mångkulturell bytts ut i förmån för begreppet elever med utländsk bakgrund. Givetvis kan inte dessa två begrepp påstås vara synonyma med varandra eftersom mångkultur är ett begrepp som beskriver ett tillstånd där individer med olika kulturella bakgrunder är närvarande (Lorentz & Bergstedt, 2016, s 16f). Att påstå att den svenska skolan blivit mångkulturell i och med en ökad andel elever med utländsk bakgrund skulle inte heller vara korrekt eftersom den svenska skolan alltid till viss mån varit mångkulturell (Långström & Virta, 2016, s. 115). Däremot kan hävdas den mångkulturella verksamheten blivit ett allt vanligare inslag i den svenska skolan i och med denna ökade andel elever med utländsk bakgrund eftersom utländsk bakgrund som sådant är en heterogen grupp som utgörs av individer från flera olika nationaliteter, trosuppfattningar och etniciteter.

E mer praktisk anledning bakom att precisera syftet kring elever med utländsk bakgrund är att det är svårt att avgöra hur pass mångkulturell en skolverksamhet är, om det ens är möjligt att värdera graden av mångkultur. Lättare är det att avgöra elevernas bakgrund, något som bland annat görs av Skolverket i den löpande statistik de för över olika skolverksamheter (Skolverket, 2019a). Eftersom denna studie nyttjar Skolverkets elevstatistik för att säkerställa andelen elever med utländsk bakgrund följer att föreliggande studie också måste utgå från Skolverkets definition av *elever med utländsk bakgrund* vilket i detta fall innebär att eleven antingen är född utomlands, eller är född i Sverige till två föräldrar som är födda utomlands. Elever med minst en svenskfödd förälder räknas därmed inte till elever med utländsk bakgrund. Om en elev saknar personnummer räknas eleven i statistiken till elever med *okänd bakgrund* vilket innebär att de inte faller in under definitionen av *elever med utländsk bakgrund*. (Skolverket, 2019b).

### 3.2. Definition av begreppet kontroversiella frågor

Innebörden av begreppet kontroversiella frågor är givetvis av vikt för föreliggande studie. Vid första anblick förefaller begreppets innebörd uppenbar, men det uppstår lätt problem att avgränsa begreppet. Europarådets definition av kontroversiella frågor innebär att frågan måste väcka starka känslor och skapa spänningar i samhället. En bred definition där många konkreta frågor passar in. Detta förefaller medvetet då det understryks att olika frågor uppfattas som kontroversiella i olika samhällen. Europarådet lyfter samkönade äktenskap som ett exempel men pekar också på att vissa frågor är mer eller mindre kontroversiella på grund av fysiskt eller kulturellt avstånd till frågan (Europarådet, 2017, s. 9).

Ljunggren, Unemar Öst och Englund (2015) har problematiserat definitionen av begreppet kontroversiella frågor och pekar på att de kan förstås utifrån en politisk dimension och en intellektuell dimension. Liksom Europarådet (2017) pekar de på att frågorna bör ha en samhällspolitisk relevans där individer och grupper med olika perspektiv står mot varandra och även att olika frågor tillmäts olika stor betydelse av olika grupper. Ljunggren, Unemar Öst och Englund menar vidare att kontroversiella frågor kan förstås som bestående av tre olika aspekter. Dessa är att se kontroversen som en del av ett kontroversiellt *ämne*, som en del av ett kontroversiellt *problem* och som en del av en kontroversiell *fråga* (Ljunggren, Unemar Öst & Englund, 2015, s. 12–16). Denna uppdelning är teoretisk och i verkligheten är alla dessa tre aspekter närvarande vid diskussion av kontroversiella frågor i undervisningen.

Slutligen ska nämnas att Ljunggren, Unemar Öst och Englund också påvisar två betydande internationella tolkningar av begreppet kontroversiella frågor. Här framträder två olika synsätt på syftet med kontroversiella frågor som en del i undervisningen. I den ena tolkningen betonas en politisk förståelse av konceptet där syftet att diskutera kontroversiella frågor framförallt är att synliggöra en komplex verklighet där olika åsikter och perspektiv står mot varandra. I den andra tolkningen framhålls en intellektuell förståelse av konceptet där två eller flera perspektiv har legitimt grundade och logiska argument som inte står mot den fakta som finns tillgänglig. De kopplar dessa perspektiv till olika sätt att bedöma fördelarna med att lyfta kontroversiella frågor i undervisningen. Där den politiska förståelsen tenderar att betona utveckling av elevernas förståelse för sina egna åsikter och respekt för andras, medan den intellektuella förståelsen betonar utveckling av elevernas kunskaper i olika frågor (Ljunggren, Unemar Öst & Englund, 2015, s. 19f).

Som definition av begreppet inom ramen för denna uppsats lämpar sig Ljunggren, Unemar Öst och Englunds (2015) definition väl eftersom den betonar en politisk förståelse av kontroversiella frågor där olika individer och grupper kan tillmäta olika frågor en kontroversiell aspekt. Vidare innebär betoningen på en samhällspolitisk relevans att mellanmänniska konflikter som kan uppstå i skolan mellan elever och lärare kan borträknas. Den intellektuella förståelsen tonas här ned eftersom kontroverser kan uppstå mellan perspektiv den faktamäss-

iga grunden i diskussionen stödjer ena sidan. Anledningen till att tona ned detta i denna undersökning beror på att här eftersträvas en förståelse för lärares arbete med elever vilket innebär en kunskaphierarki mellan de aktörer som deltar i diskussioner om kontroversiella frågor. Att anta att elever och lärare därmed kan argumentera på lika villkor utifrån den intellektuella förståelsen kan därför vara riskabelt och kan förbise många kontroversiella frågor som uppstår inom skolorna som här undersöks.

### 3.3. Stöd för undervisning i kontroversiella frågor i läroplanen

Som konstaterat i inledningen har den svenska grundskolan ett brett uppdrag att både förmedla kunskaper till eleverna samt att förmedla värden och förhållningssätt. Båda dessa aspekter av läroplanen kan sägas syfta till att förbereda eleverna för en framtid som aktiva samhällsmedborgare. Även om läroplanen för den svenska grundskolan inte explicit nämner undervisning i kontroversiella frågor återfinns en mängd andra formuleringar som kan leda till att kontroversiella frågor uppstår i klassrummet. I kapitel två i läroplanen betonas olika normer och värden vars mål det är att eleverna tillägnar sig fram tills det att de avslutat grundskolan. Här konstateras bland annat att varje elev ska kunna göra etiska ställningstaganden baserat på kunskaper, grundläggande demokratiska värderingar och egna erfarenheter. Vidare betonas att eleverna ska kunna göra detta med hjälp av kritiskt tänkande och självständigt. Detta mål kan givetvis uppnås utan att läraren undervisar i kontroversiella frågor, men enligt riktlinjerna som anges senare i kapitel två hävdas att lärarna ska diskutera med eleverna om det svenska samhällets värdegrund och om olika uppfattningar på kvinnligt och manligt. Vidare ska läraren både öppet redovisa och diskutera med eleverna kring skilda värderingar, uppfattningar och problem (Skolverket, 2011, s. 5–7). De riktlinjer som anges för lärarens agerande i skolan kan därmed hävdas ge stöd för undervisning i kontroversiella frågor då diskussioner där det finns vitt skilda uppfattningar och värderingar kring ett problem faller in under den definition av begreppet kontroversiella frågor som ovan fastslogs.

### 3.4. Rapporter om kontroversiella frågor

Europarådet har producerat två texter där undervisning i kontroversiella frågor står i centrum. I den ena texten fokuseras på olika konkreta undervisningssituationer och strategier som lärare kan välja att använda (Europarådet, 2016, s. 7–10), medan den andra texten syftar till att synliggöra fördelarna med kontroversiella frågor i undervisning och visa på hur skolan bör arbeta för att underlätta sådan undervisning (Europarådet, 2017, s. 14). Dessa två texter kan ses som en sammanfattning av befintlig forskning kring undervisning i kontroversiella frågor och slutsatserna som dras allt för mångfacetterade för att här sammanfattas i sin helhet. Enligt Europarådet (2017) har kontroversiella frågor inom skolan blivit allt vanligare. Orsaker som lyfts är ett ökat intresse för identitetsfrågor, rättigheter och skyldigheter, jämlikhet och sociala klyftor idag. Vidare pekats på en ökad mångfald inom skolorna och nya kommunikationsvanor

i och med internet och sociala medier som tydliga påverkansfaktorer. Detta därför att barn och ungdomar kommer i kontakt med andra sätt att tänka och förstå verkligheten på. Kontroversiella frågor i skolan uppstår i en större samhällskontext och kulturskillnader kan vara pådrivande i vissa frågor men pekar också på att själva läroplanen också kan vara ett upphov till kontroverser skolans innehållsliga aspekt uppfattas mer eller mindre positivt av olika grupper (Europarådet, 2017, s. 9f). Några typiska exempel på kontroversiella frågor berör frågor om migration, kön och sexualitet, religion, terrorism och övergrepp mot barn (Europarådet, 2017, s. 53–55). En annan slutsats som dras är att undervisning i kontroversiella frågor leder till förbättrade utbildningsresultat och en mer öppen och tolerant skolmiljö. Orsakerna bakom denna förbättring var flera och innefattade bland annat att eleverna genom undervisningen tränades i förmågan kritiskt tänkande och argumentationsförmåga, förmågor som förekommer i flera skolämnen. Vidare lyftes att kontroversiella frågor utgör en innehållslig del av flera skolämnen som historia, där skilda tolkningar om historiska händelser väcker starka känslor hos många. att skolan beaktar elevernas ökade intresse i dessa frågor gör undervisningen mer meningsfull och relevant (Europarådet, 2017, s. 11). Vidare menar de att eleverna sällan sällan möter mer än ett perspektiv utanför skolan och därmed är i behov av undervisning i frågorna som sådana, samtidigt som det innebär att eleverna tränas i att se och acceptera olika perspektiv vilket motverkar extremism och gynnar demokrati (Europarådet, 2017, s. 55–57).

En framgångsrik undervisning i kontroversiella frågor innebär att skolan måste lyckas skapa en öppen och respektfull kultur bland eleverna på skolan. För detta krävs bland annat att lärarna på skolan har god kompetens att genomföra undervisning i kontroversiella frågor på ett konsekvent sätt. Särskilt viktigt är det att lärarna ser fördelar med att undervisa om kontroversiella frågor, har tydliga regler för diskussioner och beteende i klassrummet, är skickliga i att hantera både diskussioner och känslomässiga reaktioner samt kan bedöma olika frågars känslighet (Europarådet, 2017, s. 19–24).

Trots att lärarens kompetens är central för framgångsriks undervisning i kontroversiella frågor finns det ingen självklar didaktisk strategi för att hantera undervisningen. Det finns en mängd kunskapsluckor bland annat gällande om läraren bör eller inte bör avslöja sina egna åsikter, det saknas alltså konkreta rekommendationer för olika situationer som kan uppstå, och hur pass mycket kunskap om en fråga läraren behöver för att kunna hantera frågorna effektivt. Däremot har det utarbetats olika lärarstrategier som bär med sig olika för- och nackdelar och det har konstaterats att varje situation och fråga måste lösas individuellt vilket kräver flexibilitet från lärarens sida (Europarådet, 2016, s. 21f). Europarådet (2016) lyfter fram sex olika strategier som kan förenkla arbetet med kontroversiella frågor. Den första strategin *neutral ordförande* placerar läraren i bakgrunden som debattledare och låter elevernas argument stå i centrum. I den andra strategin *balans* betonar läraren olika åsikter i en fråga utan att förespråka någon. Läraren kan också agera *djävulens advokat* och alltid argumentera emot eleverna eller i motsatt ordning agera som *allierad* och ställa sig på någon elevs sida. Läraren kan också välja att leda med ett *uttalat engagemang* vilket innebär att läraren avslöjar sina egna

åsikter i frågan alternativt agera utifrån en *officiell linje* och förespråka myndigheternas eller läroplanens åsikter (Europarådet, 2016, s. 16). Strategierna uppvisar likheter med den modell Tryggvason (2015) utarbetade för att synliggöra hur lärare av didaktiska skäl väljer att hantera egna åsikter och olika perspektiv i undervisning av kontroversiella frågor, något som kommer behandlas mer genomgående i kapitel fyra, teoretiska utgångspunkter.

År 2016 genomfördes *International Civic and Citizenship Education Study*, eller ICCS, för andra gången i Sverige. ICCS syfte är att synliggöra hur väl elever förbereds för ett aktivt demokratiskt medborgarskap i skolan och riktar sig mot elever i årskurs åtta. Framförallt mäts kunskaper och attityder om demokratiska värden och grundläggande rättigheter men även intresset för politik och samhällliga engagemang uppmärksammas (Skolverket, 2017, s. 12–16). Många länder deltar i ICCS och därmed uppstår en komparativ effekt där attityder hos elever jämförs mellan olika länder. Nu finns också möjligheten att jämföra hur svenska elevers attityder, kunskaper och engagemang förändrats över tid i Sverige. Generellt kan sägas att svenska elever har goda kunskaper för ett demokratiskt medborgarskap internationellt sett och flickor presterar i regel bättre än pojkar. Jämfört med 2009 har svenska elever förbättrat sina kunskaper signifikant (Skolverket, 2017, s. 22). De svenska elevernas värderingar i frågor om allas lika värde är internationellt sett också högt och bland annat gav svenska elever stort stöd för idén om invandrades lika möjligheter även om nästan var sjätte elev inte ansåg att invandrare skulle få fortsätta tala sitt eget språk och fortsätta med sina egna seder. Stödet för andra etniska grupper samt kvinnor och mäns lika möjligheter bland svenska elever har ökat mellan 2009 och 2016. Flickor uppvisar ett större stöd i alla aspekter än pojkar men socioekonomisk status är också signifikant för toleranta värderingar (Skolverket, 2017, s. 38). I fråga om engagemang uppvisar studien att svenska elever är mer diskussionsbenägna i politiska frågor och samhällsfrågor 2016 än 2009 både med föräldrar och med kompisar, framförallt när det gäller vad som händer i andra länder. Sverige tillhör de länder där benägenheten att diskutera ökat mest internationellt.

Studien visar också att elevernas uppskattningar om sitt framtida valdeltagande ökat både jämfört med internationella elever och sedan 2009. Däremot uppger eleverna ett lågt engagemang i aktivt politiskt deltagande, exempelvis att organisera sig i ett parti och uppvisar även ett lågt engagemang i andra organisationer borträknat idrottsföreningar. Studien pekar på en tendens där flickor är mer engagerade än pojkar och att elever med utländsk bakgrund uppvisar ett stort personligt engagemang i politiska frågor och samhällsfrågor men uppskattar sitt framtida valdeltagande relativt lågt (Skolverket, 2017, s. 52). På många sätt finns en positiv trend angående elevernas aktiva medborgarskap. Inte bara uppger eleverna en större vilja att diskutera politiska och samhällsaktuella frågor utan uppger även en större tillit till sin förmåga att agera aktivt som medborgare. En trolig orsak bakom det ökade intresset är den digitala utvecklingen som skett mellan 2009 och 2016 vilket innebär att skolungdomar har mer kunskap om vad som händer både lokalt i globalt. Utvecklingen innebär att ungdomar lättare hittar information om, samt kan uttrycka sin åsikt i, olika politiska frågor och samhällsfrågor

(Skolverket, 2017, s. 55f). Samtidigt finns tydliga skiljelinjer mellan elever i både kunskap, engagemang och i stöd för värderingar som anses stå nära demokratiska värden. Kön, socioekonomisk bakgrund och migrationsbakgrund är de tre tydligaste skiljelinjerna och det framstår som en utmaning för skolan att motverka detta (Skolverket, 2017, s. 74f). Exempelvis är benägenheten att diskutera politik och samhällsfrågor utanför skolan högre hos elever som är utlandsfödda eller har utlandsfödda föräldrar än hos elever med minst en svenskfödd förälder. Elever med utländsk bakgrund har också högre självtillit i sin kompetens att diskutera det som händer i andra länder samt politiska frågor än elever med svenskfödda föräldrar (Skolverket, 2017, s. 69f).

### 3.5. Forskningsläge

Denna studie anknyter till två olika områden där forskningsläget är intressant att beakta. Till störst del är forskningsläget kring kontroversiella frågor i undervisningssammanhang aktuellt att lyfta fram, detta då denna studie framförallt riktas mot att synliggöra lärares upplevelser av kontroversiella frågor. Men forskningsläget kring mångkultur och interkulturalitet är också till viss del aktuellt att lyfta fram eftersom den mångkulturella skolan utgör en viktig inramning i denna studie kring kontroversiella frågor. Något som kan påverka både frågornas konkreta innehåll såväl som lärarnas didaktiska överväganden.

#### 3.5.1. Forskningsläget kring kontroversiella frågor

En antologi som är tongivande i den svenska forskningen kring kontroversiella frågor är *Kontroversiella frågor – om kunskap och politik i samhällskunskapsundervisningen*. Antologin tar ett brett grepp om kontroversiella frågor och sammanfattas därför inte i sin helhet här. Framförallt är tre kapitel aktuella att lyfta här på grund av en nära koppling till föreliggande uppsats. I första kapitlet av Carsten Ljunggren, professor emeritus (Örebro universitet, 2019a), hur undervisningen om kontroversiella frågor påverkas av vilka som deltar i undervisningen. Slutsatserna som dras av det första kapitlet är avgörande för denna studie då Ljunggren pekar på att lärarens arbete med kontroversiella frågor i undervisningen innefattar överväganden om både hur det valda innehållet relaterar till samhället och hur detta innehåll relaterar till deltagarna i undervisningen. Ljunggren menar att skolan, som en del av samhället, existerar i ett kontroversiellt sammanhang där frågor vissa frågor är mer aktuella och kontroversiella än andra och berör skolan och eleverna oberoende av lärarens intentioner. Vidare pekar han på att skolan som institution utgör en verksamhet med egna kulturella antaganden som påverkar vad lärare och annan personal tolkar som kontroversiellt och vad som anses eftersträvansvärt. Ljunggren menar också att deltagarnas egen kultur är avgörande i undervisningen därför att individens uppfattning om sin egen identitet, tillhörighet och förståelse för vad som är eftersträvansvärt i livet leder till att olika frågor uppfattas som kontroversiella. Sammanfattningsvis kan därför sägas att undervisning i kontroversiella frågor måste förstås i relation till sam-

hället, deltagarna, och till relationen mellan samhället och deltagarna (Ljunggren, 2015, s. 25–34).

Johan Liljestränd, lektor i pedagogik (Högskolan i Gävle, 2019), lyfter vilka aspekter av undervisning i kontroversiella frågor som läraren tycks ha särskilt stort inflytande på. Hans slutsats är att läraren har en avgörande betydelse för valet av innehåll som diskuteras men påpekar också, i likhet med de slutsatser Ljunggren drog, att valet måste ta hänsyn till elevgruppen för att upplevas som legitimt. Vidare pekar Liljestränd på att lärarens agerande i klassrummet har en tydlig påverkan på elevernas förmåga att argumentera och möjlighet att göra sig hörda, något som stundvis kan framstå som ett dilemma beroende på hur läraren väljer att agera. Slutligen pekar Liljestränd på att läraren också har en stor påverkan på hur den kontroversiella frågans sammanhang förstås av eleverna. Han menar att lärarens val av förberedelser och att eleverna förväntar sig att läraren ska erbjuda dem objektiva beskrivningar av "hur det är" samtidigt stöttar eleverna i utvecklingen av olika förmågor och begränsar deras möjligheter att diskutera fritt (Liljestränd, 2015, s. 138–147).

Tomas Englund, seniorprofessor inom pedagogik (Örebro universitet, 2019b), utforskar fördelarna med att bedriva undervisning i kontroversiella frågor inom ramen för samhällskunskapsundervisningen. Englund betonar att undervisningen på ett didaktiskt plan erbjuder eleverna en meningsfull undervisning där inte bara kunskaper tar plats utan också olika perspektiv, värderingar och starka känslor. Han pekar på att det är en central del av att leva i en demokrati att tvingas överväga olika alternativ och ta ställning efter egen övertygelse. Han menar dock att tillfällena att träna på detta är ovanligt under elevernas skoltid och att om skolan ska lyckas med sin uppgift att förbereda eleverna för ett aktivt medborgarskap i samhället måste detta ändras. Han menar att skolan som sådant bör utgöra ett litet samhälle som går hand i hand med, och präglas av det samhälle och de kontroverser som finns utanför, för att skapa en genuin lärandemiljö. Vidare pekar Englund på att kontroverser på samhällsnivå kan vara effektiva ingångar i undervisning i olika innehållsliga aspekter av ämnet. Genom att skapa en känsloladdad situation där eleverna får uttrycka sin övertygelse kan läraren sedan lyfta dessa resonemang vidare till andra innehållsliga, närliggande områden och behålla elevernas engagemang (Englund, 2015, s. 195–197).

Artikeln *Controversy over controversial issues* är skriven av Jonathan Zimmerman, professor i utbildningshistoria och Emily Robertson, professor emerita (Zimmerman & Robertson, 2017, s. 8). Här tecknar Zimmerman och Robertson en kort historik över de kontroversiella frågornas plats inom utbildning i det amerikanska skolsystemet och pekar på att debatten huruvida kontroversiella frågor ska utgöra en del av skolan ingalunda är ny. Vidare pekar de på att även om de konkreta frågorna förändras över tid på grund av att olika saker uppfattas som kontroversiellt i olika tider, finns det riktlinjer för vilka frågor som är lämpliga att diskutera inom skolans ramar. Zimmerman och Robertson argumenterar för att lämpliga kontroversiella frågor berör aktuella samhällsrelaterade brännpunkter som inte enbart kan "besvaras" med

hjälp av fakta. Särskilt viktigt är det att inte skapa diskussion om frågor där det finns vetenskaplig konsensus eftersom det enbart riskerar att befästa faktaresistens i en tid där alla kan hitta sina egna ”experter” (Zimmerman & Robertson, 2017, s. 9–11). Skolan hamnar därför i en situation där de både bör uppmuntra till debatt och diskussion och samtidigt erbjuda all tillgängliga fakta. Zimmerman och Robertson menar att det är viktigt att skolan skapar utrymme för kontroversiella frågor i undervisningen och pekar på att antalet individer som diskuterar politik med någon som har en annan åsikt har minskat och polariseringen ökat. Skolan utgör därmed en av ett fåtal platser där möjligheter att diskutera frågor fortfarande finns. Rädslan för att diskutera kontroversiella frågor menar Zimmerman och Robertson delvis kommer utifrån då läraryrkets låga status ofta leder till att lärarna upplever stor press från föräldrar och olika intressegrupper. Däremot pekar de också på att rädslan också är självförvållad till viss del då de noterar att, särskilt yngre, lärare censurerar sig själva därför att de tror sig inte kunna lyfta kontroversiella frågor antingen på grund av föreställningar om omgivningens reaktioner eller på grund av att de inte känner sig skickliga nog att ta tag i frågorna (Zimmerman & Robertson, 2017, s. 11–13).

Christer Mattsson, lektor i pedagogik vid Göteborgs universitet (Göteborgs universitet, 2019), skrev *Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet* i en publikation av Dembra vid namn *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen nr 2*. Med en socialpsykologisk utgångspunkt skiljer Mattsson på två aspekter i en elevs identitet, Jaget och Mig:et. Mattsson menar att en elevs Jag förvärvas hemifrån och där bär eleven med sig värderingar och språk medan det är en elevs Mig som den medvetna förmågan till reflektion återfinns (Mattsson, 2019, s. 25–27). Mattsson hävdar att problemet när en lärare förbjuder en elev från att tycka eller uttrycka en sak är att insatsen är riktad mot en elevs Jag och att elevens Mig griper in i syfte att skydda eleven och bygger en identitet som rättfärdigar elevens åsikter (Mattsson, 2019, s. 28). Istället bör lärare rikta sina insatser mot elevens Mig och försöka hjälpa eleven att förstå varför hen tycker på ett visst sätt, stötta elevens kunskapsutveckling så att eleven utvecklar en komplex förståelse av verkligheten, och hjälpa eleven utveckla ett sätt att kommunicera sina åsikter och funderingar på ett sätt så att eleven blir förstådd så som hen önskar (Mattsson, 2019, s. 32f). Därmed inte sagt att läraren inte måste sätta stopp för hur en elev uttrycker sig ibland, men Mattsson är tydlig med att för långsiktiga förändringar i en elevs åsikter krävs mer än kortsiktiga insatser och ett långsiktigt arbete som stimulerar elevens förmåga att reflektera (Mattsson, 2019, s. 28–33).

Licentiatuppsatsen *Didaktiska dilemman i undervisning utifrån samhällsdilemman* av Christian Rydberg syftar till att synliggöra olika utmaningar och didaktiska dilemman som lärare upplever i samband med ämnesövergripande undervisning i komplexa samhällsdilemman och utforma en modell för att stötta lärare i detta arbete (Rydberg, 2018, s22f). En utgångspunkt för vilka frågor som kan räknas till komplexa samhällsdilemman var att frågorna skulle vara av kontroversiell art där elever kunde ta ställning i frågorna utifrån olika värde-



ringar och etiska modeller och sedan diskutera med andra elever och alla ställningstaganden kunde medföra potentiella negativa konsekvenser för någon (Rydberg, 2018, s. 27–31). Alla slutsatser som Rydberg drar ska inte här behandlas, men några av slutsatserna anknyter väl till föreliggande studie. Rydberg kunde identifiera flera spänningsfält i samband med undervisning i kontroversiella samhällsdilemman som bland annat innefattade spänningar i förhållande till rådande religiösa och politiska åsikter i samhället, lärarnas ämnesövergripande samarbete, och genomförandet av undervisningen. Vidare identifierade Rydberg flera didaktiska dilemman som lärare upplevde att det saknades fullt tillfredställande handlingsalternativ, exempelvis huruvida arbetsformerna skulle vara elevcentrerade eller lärarcentrerade och om läraren skulle vara objektiv, neutral eller ta ställning (Rydberg, 2018, s. 245–248). En annan slutsats Rydberg drar är att lärare som undviker en öppen och elevaktiv undervisning i anslutning till kontroversiella frågor om samhällsdilemman inte gör det på grund av en övertygelse om att traditionell faktaförmedlande undervisning är överlägsen utan snarare gör det på grund av en osäkerhet kring de utmaningar som uppstår i en sådan undervisning, exempelvis hur läraren ska hantera känsloladdade diskussioner eller elever som känner obehag för moment i undervisningen (Rydberg, 2018, s. 263). Rydberg konstaterar att det finns flera faktorer som lärare måste ta ställning till när undervisning ska ske i komplexa samhällsdilemman. Liksom Europarådet (2016) pekar Rydberg på att lärarens val att agera vara objektiv, neutral eller ta ställning fyller olika funktioner och måste variera beroende på vilket undervisningssyfte läraren har (Rydberg, 2018, s. 260f). Vidare pekar han på att skolans organisationsform måste uppmuntra arbete i ämnesövergripande moment genom att skapa möjligheter för eleverna att arbeta längre arbetspass där flera lärare finns tillgängliga och att sådana strukturer måste planeras noggrant, förslagsvis genom att dela upp undervisningen i en traditionellt ämnesuppdelad undervisning och en ämnesövergripande undervisning med annat schema där undervisning i samhällsdilemman får ta plats (Rydberg, 2018, s. 262f).

### 3.5.2. Forskningsläget kring undervisning i mångkulturella skolor

Sture Långström, doktor i historia och Arja Virta, doktor i pedagogik, skriver i ett kapitel i sin bok *Samhällskunskapsdidaktik* om hur samhällskunskapen knyter an till den kulturella mångfald som kan återfinnas i svenska skolor. Här konstateras att svenska samhället alltid till viss mån varit mångkulturell, men att globalisering och invandring har bidragit till att ämnets innehåll måste granskas mer kritiskt och fler perspektiv måste beaktas (Långström & Virta, 2016, s. 115). Vidare lyfter de att en fostran in i ett mångkulturellt samhälle måste stödja elever att bygga sin identitet vilket för en elev med invandrarbakgrund betyder att hjälpa eleven identifiera sig både med sitt ursprungsland och med det svenska samhället. Skolan i stort, och samhällskunskapsämnet mer precist, har tydliga mål i att fostra elever med en viss värdegrund och i demokratiska förhållningssätt för att därmed uppmuntra till samhällets kohesion. Detta leder i mångkulturella klassrum till en balansgång mellan pluralism och kohesion (Långström & Virta, 2016, s. 116f, 120). Långström och Virta (2016) skriver också att det finns olika sätt för en skola att ta hänsyn till mångfald i undervisningen där bland annat ett mer utförligt ar-

bete med att lyfta in olika perspektiv ingår. Detta kan ge upphov till många kontroversiella situationer eftersom mångkulturella klasser ofta har stora skillnader i grundvärderingar som annars anses självklara. Några exempel kan vara synen på familj och jämställdhet (Långström & Virta, 2016, s. 124). En grundprincip enligt Långström och Virta är att olika perspektiv och värderingar som är etiskt hållbara såvida de inte bryter mot lagstiftningen i samhället ska accepteras. Vidare måste lärarna beakta hur olika faktorer i samhället kan upplevas olika av elever med olika bakgrund och därmed lyfta samhällsproblem kritiskt. Detta därför att ämnet annat riskerar att upplevas icke trovärdigt (Långström & Virta, 2016, s. 120–122). Sammanfattningsvis kan sägas att Långström och Virta (2016) pekar ut sex situationer då mångkultur är särskilt aktuellt i samhällskunskapsundervisningen, tre av dessa berör särskilt denna studie och dessa är (1) olika uppfattningar om grundläggande värden mellan svensk kultur och andra kulturer, (2) kontroversiella frågor och samhällsproblem som berör invandrare särskilt och (3) begreppsmässiga och innehållsmässiga svårigheter (Långström & Virta, 2016, s. 125).

I antologin *Interkulturella perspektiv – pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* återfinns vi tre kapitel som är särskilt intressanta att lyfta inom ramen för denna studie. Det första kapitlet är skrivet av Hans Lorentz, doktor i pedagogik, och Bosse Bergstedt, professor i pedagogik, tillika bokens redaktörer (Lorentz & Bergstedt, 2016, s. 279–281), och här problematiseras begreppet mångkulturell och interkulturell pedagogik. Författarna menar att begreppet mångkultur beskriver ett tillstånd där flera kulturer tar plats i skolan medan begreppet interkulturalitet används för att beskriva processen när kulturer möts (Lorentz & Bergstedt, 2016, s. 16f). Lorentz och Bergstedt menar att mångkulturell utbildning uppmuntrar interkulturell kompetens hos eleverna och att sådan kompetens är viktig i dagens samhälle. Slutligen lyfter de också att mångkulturell utbildning gynnar fördjupad inläring på det traditionella stoffet eftersom det innebär fler perspektiv i undervisningen (Lorentz & Bergstedt, 2016, s. 32–35). I det sjätte kapitlet utvecklar Lorentz (2016) konceptet interkulturell pedagogisk kompetens. Som utgör en av fem allmänna kompetenser som anses viktiga för framtiden (Lorentz, 2016, s.167f). Med interkulturell kompetens åsyftas förmågan att kommunicera med andra utan etnocentriska perspektiv på värderingar, beteenden eller kommunikativ förmåga i Sverige och i andra länder. Han menar att skolan fortfarande i första hand lär ut hur det är att leva i det svenska samhället istället för hur eleverna ska kunna leva i det svenska mångkulturella samhället och att det finns lite stöd för interkulturell kompetens i svensk skola (Lorentz, 2016, s.161f). Lorentz menar att interkulturell kompetens innebär en samverkan mellan social kompetens, kommunikativ kompetens och medborgerlig kompetens och handlar framförallt om att lärare och elever kan kommunicera med- och respektera varandra oberoende av kulturell bakgrund och att det leder till förståelse för olika perspektiv och värderingar och förbättrat samarbete (Lorentz, 2016, s. 177–180).

I kapitel nio diskuterar Elisabeth Gerle, professor i etik (Lorentz & Bergstedt, 2016, s. 280), hur globaliseringen har satt frågan om etiska och moraliska värden i centrum eftersom mångkulturella klassrum ofta speglar en hel värld där olika värdegrunder tar plats (Gerle, 2016, s.

235f). Gerle pekar på att demokrati antingen kan innebära ett samhälle fyllt av en förståelse för hur kulturer samverkar och påverkar varandra eller ett fyllt av essentialistiska strävanden av enskilda kulturgrupper att "bevara" sin särart trots att det motverkar olika kulturgruppers möjlighet att mötas och acceptera varandra (Gerle, 2016, s. 239f, 244f). Gerle menar att den svenska skolans arbete med mångkultur liknar den senare strävan där ökande segregation leder till att skolan upprättar olika åtskilda "rum" där olika tankesätt och värderingar sällan möts vilket därmed undergräver förändring i samhället. För att möta framtidens utmaningar menar Gerle att skolan istället måste utgöra en plats där elever av olika bakgrunder och värderingar kan mötas. Skolan måste enligt Gerle omfamna tanken på att kulturer och värderingsmönster är i ständig förändring och kombinera detta tanken om mänskliga rättigheter och allas lika värde och ta ställning i olika värdefrågor. Att acceptera alla åsikter är enligt Gerle inte hållbart därför att det legitimerar att kulturella skillnader får vara så stora att individer från olika kulturella bakgrunder inte kan acceptera varandras tankesätt. Skolan måste slå en balans mellan att respektera individen som tillhör en kultur och en kritik mot kulturella uttryck som gör olika kulturer svåra att förenas och acceptera varandra (Gerle, 2016, s. 247–249).

### 3.6. Sammanfattning

Nationella såväl som internationella myndigheter och organisationer publicerar material som pekar på elevers intressen, kunskaper och förutsättningar i undervisning i kontroversiella frågor. Vidare pekar forskningen på liknande förhållanden. Här framkommer några linjer som går att urskilja kring kontroversiella frågor i undervisningen. Dessa sammanfattas nedan.

#### 3.6.1. Skolan som en arena för elevernas politiska utveckling

Även om Zimmerman och Robertsons (2017) framförallt syftade till att beskriva det amerikanska samhället kan deras slutsatser appliceras i en svensk kontext. Detta gäller särskilt om resultatet i ICCS 2016 beaktas. Zimmerman och Robertson pekar på att skolan utgör en av få platser där elever får chans att möta, diskutera, och få ett utbyte med individer som har andra politiska åsikter. ICCS 2016 påvisar ett liknande mönster i det svenska samhället. Svenska elever har ett förhållandevis lågt engagemang i organisationer och politiska partier trots att de uppvisar ett starkt intresse för att diskutera politiska och samhällsrelevanta frågor. Därmed utgör svenska skolan en viktig arena för elevernas politiska liv och utveckling.

Utifrån Englund (2015) går det också att se bristande möjligheter för elever att delta i diskussioner kring kontroversiella frågor. Englund pekade också ut, som vi sett ovan, på att det finns positiva konsekvenser för arbetet med skolans demokratiska uppdrag i att lyfta in samhällets kontroverser för diskussion i klassrummet. Gerle (2016) är dock kritisk till hur många skolor väljer att bemöta denna utmaning och menar att skolan måste slå en balans mellan att respektera kulturella skillnader och samtidigt arbeta för att överbrygga dem.

### 3.6.2. Lärarens roll i undervisningen av kontroversiella frågor

Kraven på lärare i samband med undervisning i kontroversiella frågor är hög och betonar flexibilitet, kunskap i sakfrågan, samt förmåga att leda diskussion och hantera elevers känslor. Lärarna, som är avgörande vid valet av innehåll, förberedelser och syfte, har en viktig roll i elevernas möte med kontroversiella frågor (Liljestrand, 2015). Som ovan påvisat saknas riktlinjer för lärarna när det kommer till arbetet med kontroversiella frågor. Lärarna måste beakta elevgruppen såväl som individen, erbjuda relevant fakta och goda förberedelser, skapa en öppen och tolerant miljö för att främja diskussion, samt uppvisa en hög grad av flexibilitet i fråga om att själv ta plats i klassrummet eller våga ta ett steg bakåt och släppa fram eleverna. Flera strategier med olika för- och nackdelar har utarbetats där olika svar ges angående lärarens deltagande i diskussionen, samt lärarens strävan efter balans mellan olika perspektiv och åsikter (Europarådet, 2016, s. 15–23). Eftersom kultur och bakgrund påverkar både intresset för politiska och samhällsfrågor samt uppfattningen om vad som är rätt och fel i dessa ställs lärarens arbete som kunskaps- och värdeförmedlare på sin spets. Här saknas det alltså kunskap om lärare väljer att prioritera de värden läroplanen förmedlar eller betonar elevernas rätt att ta en ställning i olika frågor.

### 3.6.3. Ett ökat intresse för kontroversiella frågor

Som ICCS från 2016 visade har svenska ungdomar ett ökat intresse att diskutera politiska frågor och samhällsfrågor jämfört med ICCS från 2009. Studien påvisar en ökning i att diskutera vad som händer i andra länder både med kompisar och med föräldrar. Studien visar också att intresset för att diskutera politiska frågor och att svenska elevers självförtroende i att diskutera politiska frågor, konflikter i andra länder, och skapa förändring har ökat från 2009 till 2016. Som ovan framgick är en orsak bakom detta att ungdomar allt oftare möter vuxenvärldens händelser och kontroverser genom internet och de förbättrade kommunikationsmöjligheterna.

Som tidigare påtalades har även Europarådet (2017) noterat ett ökat intresse för kontroversiella frågor i undervisningen. Europarådet pekar därmed liksom ICCS (Skolverket, 2017) på den digitala utvecklingen som en avgörande orsak. Sociala mediers stora spridning och ungdomars möjlighet att kommunicera med människor över hela världen med en mängd olika redskap från mobil till dator. Detta leder till att ungdomar möter tidigare och över större avstånd. En annan orsak som lyfts fram är en ökad mångfald i skolorna, vilket innebär en ökad mångfald av perspektiv och åsikter ofta med en grupp- eller individbaserad identitetsaspekt. Detta stärks vidare av den av ICCS påvisade diskussionsbenägenhet hos ungdomar som är utlandsfödda eller har utlandsfödda föräldrar. Den sista orsak som Europarådet lyfter är en ökad medvetenhet om identitetsfrågor både på grund av en växande oro för våldsdåd och oroligheter i samhället och på grund av växande sociala klyftor och bristande jämlikhet i samhället. (Europarådet, 2017, s. 10).

### 3.6.4. Effekterna av kontroversiella frågor i undervisningen

Som framgick av Europarådet (2017) kan en fördelaktig effekt av undervisning i kontroversiella frågor hävdas vara förbättrade resultat. De orsaker som angavs berörde hur undervisningen i sådana frågor tenderar att beröra innehåll i redan befintlig ämnesundervisning samtidigt som kontroversernas mångsidighet innebär möjligheter att utveckla en mängd förmågor som ingår i kursplanernas målsättning. Att elevernas resultat förbättras kan också förklaras av det Andersson pekar på i sin studie om hur sociala medier bidrar till att förändra hur undervisning i politiska frågor. Han lyfter att ungdomar spenderar mycket av sin tid på sociala medier och blir intresserade av vuxenvärldens kontroverser. Elevernas intresse i SO samvarierar med deras prestation och betyg samtidigt som de efterfrågar fler tillfällen att diskutera med vuxna (Andersson, 2015, s. 88f). Även Englund (2015), som vi sett ovan, stämmer in i detta.

Europarådet pekar också på att undervisningen ökar elevernas tolerans gentemot varandra och minskar mängden kränkningar på skolan. Detta då eventuella problem och kontroverser mellan grupper lyfts och behandlas. Något som delvis sammanhänger med en tredje konsekvens av undervisning och diskussion i kontroversiella frågor. Nämligen att eleverna får träning i sina medborgerliga och demokratiska kompetenser genom att byta åsikter och möta andra perspektiv på ett respektfullt sätt läggs grunden för ett ansvarsfullt medborgarskap (Europarådet, 2017, s. 11). Något som vi ser att Englund (2015) också lyfter fram som en viktig aspekt av undervisningen.

## 4. Teori

I denna studie används två analysverktyg för att synliggöra och systematisera lärarnas förhållningssätt till, och agerande i, undervisning i kontroversiella frågor. Det ena verktyget används i syfte att synliggöra hur lärarna beskriver sin inställning till att hantera kontroversiella frågor i undervisningen. Långström och Virta (2016) pekar på att lärare kan delas in i tre olika grupper beroende på hur de väljer att hantera kontroversiella frågor. Den första kategorin benämns *undvikaren*. Lärare som passar in i denna grupp väljer att tona ned kontroversiella frågor i undervisningen och styra samtalet i en annan riktning, ofta på grund av en rädsla för att samtalet ska spåra ur. Den andra kategorin, *grävaren*, väljer att ta tag i eller skapa möjligheter att föra diskussioner i kontroversiella frågor i undervisningen. Det uppskattar debatt och svåra frågor. *Taktikern* är den sista gruppering som Långström och Virta lyfter. De reflekterar i förväg över eventuella fördelar och nackdelar med att olika frågor väljer bort vissa samtal och betonar andra beroende på faktorer som, sin egen kunskap i frågan och elevgruppens reaktion på frågan. Även föräldrars reaktioner beaktas och de försöker förankra ett arbetssätt eller ett innehåll hos skolläring och kollegor (Långström & Virta, 2016, s. 241f).

Tabell 1 Tre strategier i anslutning till undervisning i kontroversiella frågor

| Undvikaren   | Grävaren  | Taktikern  |
|--|---|--|
| Negativt inställd till undervisning i kontroversiella frågor. Försöker styra bort sådana diskussioner i rädsla att det ska spåra ur. | Positivt inställd till undervisning i kontroversiella frågor. Tar tag i, eller skapar möjligheter att diskutera sådana inom ramen för undervisningen. | Reflekterar över eventuella fördelar och nackdelar med undervisning i kontroversiella frågor. Planerar medvetet för att minska sprängkraften i vissa frågor. |

Det är av vikt att understryka dessa kategorier är *grova* indelningar i hur lärare förhåller sig. Få lärare kommer antagligen passa in perfekt i en kategori. Exempelvis kan det vara möjligt att lärarna agerar *undvikare* i vissa frågor och *grävare* i andra.

Det andra verktyget används i syfte att synliggöra lärarnas konkreta undervisningsmetod i kontroversiella frågor. Ásgeir Tryggvason utformade en modell för att synliggöra hur lärarna hanterar olika åsikter, inklusive sina egna, i undervisning i kontroversiella frågor. Tryggvason pekar på att de olika strategierna lärarna väljer uppfyller olika didaktiska behov (Tryggvason, 2015, s. 67–73). Hur lärarna väljer att agera påverkar elevernas uppfattning om läraren, om öppenheten i klassrummet och därmed påverkar det elevernas uppfattning om undervisning i kontroversiella frågor.

Två parametrar är i denna studie avgörande för att bedöma lärarens strategi i arbetet med kontroversiella frågor. Dessa är *objektivitet* och *neutralitet*. *Objektivitet* och *neutralitet* kan betonas starkare eller svagare beroende på lärarens didaktiska val och utifrån hur läraren väljer att agera kan fyra förhållningssätt synliggöras och det ska betonas att dessa olika val kommer med olika för- och nackdelar. Med *objektivitet* avses lärarens strävan efter att synliggöra olika sidor i en kontroversiell fråga och stark objektivitet innebär att alla åsikter och perspektiv framställs likvärdigt för eleverna som därefter kan göra övervägda val för att forma självständiga uppfattningar. Svag objektivitet innebär att läraren väljer att lyfta fram en åsikt eller ett perspektiv i frågan framför andra. Ett exempel på svag objektivitet är då läraren väljer att gå i polemik med en elev för att, till exempel träna elevens argumentationsförmåga och kritiska tänkande (Tryggvason, 2015, s. 69–71). Med *neutralitet* avses lärarens inställning till att förorda vissa åsikter i en kontroversiell fråga. Stark neutralitet innebär att läraren väljer att inte ta ställning i en fråga oberoende av elevernas åsikter. Valet att inte ta ställning kan exempelvis bero på att läraren vill att eleverna ska forma självständiga uppfattningar i olika frågor eller att eleverna kan tro att de är ofria att uttrycka sina egna åsikter i klassrummet om det går emot lärarens åsikt. Svag neutralitet innebär att läraren antingen hänvisar till egen övertygelse eller styrdokument för att ta ställning i frågan. Ett sådant didaktiskt val kan bero på att läraren strävar efter att vänja eleverna att diskutera frågor så som de kommer att möta dem i verkligheten, med personer som har åsikter. Ett annat argument som ibland förs fram är att lärarens auktoritet inte tar skada av att läraren är ärlig såvida läraren i övrigt agerar objektivt (Tryggvason, 2015, s. 67f). I tabellen nedan synliggörs hur *objektivitet* och *neutralitet* kan kombineras för att skapa fyra skilda förhållningssätt till att leda ett kontroversiellt samtal i undervisningen.

Tabell 2 Tabellen visar hur parametrarna objektivitet och neutralitet kan leda till fyra olika förhållningssätt till kontroversiella frågor beroende på hur stor vikt läraren lägger vid dem

|                   | Svag objektivitet   | Stark objektivitet  |
|-------------------|---|---|
| Svag neutralitet  | Förespråkar en sida i en fråga och försöker inte uppnå balans mellan olika perspektiv     | Förespråkar en sida i en fråga och försöker uppnå balans mellan olika perspektiv    |
| Stark neutralitet | Förespråkar ingen sida i en fråga och försöker inte uppnå balans mellan olika perspektiv. | Förespråkar ingen sida i en fråga och försöker uppnå balans mellan olika perspektiv |

Det bör nämnas att Tryggvason i sin ursprungliga modell behandlade *neutralitet* som lärarens förhållningssätt till egna åsikter, där stark neutralitet innebär att läraren inte tar ställning i frå-

gan och svag neutralitet innebär att läraren tar ställning (Tryggvason, 2015, s. 71–73). Men i denna studie expanderas denna förståelse av *neutralitet*. Som tidigare beskrivet pekar Europarådet på att en vanlig strategi är den så kallade *offentliga linjen* vilket innebär att läraren tar ställning i en fråga baserat på myndigheternas ställningstagande (Europarådet, 2016, s. 16). Exempelvis att läraren väljer att ta ställning för allas lika värde i en diskussion på grund av läroplanen. Även i detta fall bryter läraren mot neutralitetens innebörd om än inte på grund av lärarens egen åsikt. Inom denna studie inbegriper parametern *svag neutralitet* både fall där läraren står för sina egna åsikter och fall där läraren står upp för den *officiella linjen*.

Långström och Virta (2016) pekar på att det finns flera aspekter av undervisningen som kan påverkas av i en mångkulturell kontext. En hypotes i denna studie är att lärarna åtminstone delvis kommer anpassa sina didaktiska överväganden och ageranden i anslutning till undervisning i kontroversiella frågor på grund av elevernas bakgrund. Därför ska också nämnas att det inte enbart är av intresse att synliggöra hur lärarna väljer att agera utifrån dessa två analysverktyg. För att förstå varför lärarna väljer att agera på ett visst sätt är det nödvändigt att förstå hur de motiverar sina didaktiska val. Därför kommer också dessa förhållningssätt att kombineras med lärarnas förklaringar bakom sina val i syfte att synliggöra hur elevernas bakgrund påverkar lärarnas didaktiska överväganden och val i undervisning i kontroversiella frågor. Förhoppningsvis kan fler orsaker bakom att uppvisa stark eller svag objektivitet respektive neutralitet synliggöras, möjligen knutna till elevernas bakgrund.



## 5. Metod, material och etiska överväganden

### 5.1. Metod

Eftersom det framförallt är en förståelse av lärarnas val och motiv som ska synliggöras i denna undersökning följer att metoden för datainsamling betonar personliga upplevelser, val och motiv. Hartman konstaterar att intervjuer är lämpliga för att synliggöra information som lättast förmedlas genom berättelser och pekar på att frågor om kunskaper, beteende och attityder skulle kunna utgöra lämpliga motiv bakom att välja intervju som metod. Att synliggöra hur lärarna förhåller sig till kontroversiella frågor som en del av undervisningen samt hur läraren väljer att agera i den specifika undervisningssituationen kan hävdas ligga närmast *beteendefrågor* (Hartman, 2004, s. 235). Svar på detta skulle visserligen kunna uppnås genom observation men några aspekter gör intervju mer fördelaktig som metod. I första hand skulle en observation av detta vara mer tidskrävande då det är en mycket specifik undervisningssituation som efterfrågas. Detta förstärks vidare av att initiativet att diskutera olika frågor som väcker starka känslor inte alltid kommer från läraren. Den snabbhet som intervjun erbjuder innebär vidare att fler lärares beteenden och motiv kan synliggöras inom ramen för denna studie. Slutligen erbjuder också intervjun en möjlighet för läraren att förklara och motivera sina val i kontrast till en observation utan efterföljande intervju. Frågeställningen om vilka syften lärare anger för att diskutera kontroversiella frågor kan sägas utgöra en attitydfråga där lärarnas värderingar är centrala. I intervjumallen (Bilaga 1) framkommer även att lärarnas kunskaper om vilka frågor som vanligtvis är kontroversiella. Även om inte syftet med studien är att undersöka detta drogs slutsatsen att detta var en viktig fråga för att leda in i vidare frågor om lärarnas beteenden. Detta därför att det både erbjöd en naturlig ingång i frågor om lärarnas beteenden eftersom lärarna då kunde utgå från konkreta frågor istället för en abstrakt förståelse för konceptet kontroversiella frågor. Men denna fråga gjorde det också möjligt att testa lärarens förståelse för begreppet kontroversiella frågor och säkerställa att de pratade om samma sak som efterfrågades utifrån denna studies syfte.

Hartman pekar på att intervjuer kan variera i grad av standardisering och strukturering. En intervju med en hög grad av standardisering innebär att samma frågor ställs till alla intervjudeltagare och i samma ordning. Tanken är att frågornas ordalydelse och följdordning påverkar svaren och att alla som intervjuas bör ha samma förutsättningar från början. Med strukturering menar Hartman hur pass öppna intervjufrågorna är. En öppen fråga har en låg grad av strukturering medan en fråga som begränsas i tid, rum eller kräver ställningstaganden får en högre grad av strukturering (Hartman, 2004, s. 232f). Intervjuerna med lärarna inför denna studie hade en hög grad av standardisering då en intervjumall följdes, alla lärare fick samma frågor i samma ordning under 30 minuter. Vidare var de flesta frågor öppna, och i de fall då respondenterna tvingades ta ställning i en fråga fanns öppnare följdfrågor istället. Därav kan hävdas att intervjuerna som genomfördes inom ramen för denna studie enligt Hartmans uppdelning

skulle kunna klassas som *halvstrukturerad intervju*, alltså en intervju med hög grad av standardisering men låg grad av strukturering (Hartman, 2004, s. 234).

Kvale och Brinkmann hävdar att en intervjustudie kan delas upp i sju stadier för att synliggöra hur arbetet att samla in och analysera data har skett (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118). I det första stadiet, *tematisering*, ska studiens syfte klargöras, förkunskap om ämnet som sådant samt olika intervjutekniker samlas in. I det andra stadiet, *planering*, utvecklas och klargörs den intervjuteknik som ska användas för att samla in den data som är intressant utifrån syftet. I detta stadie planerades också för hur olika situationer skulle hanteras som exempelvis att olika personer pratar olika mycket och att intervjuaren själv blir kunnigare i sitt arbete allt eftersom fler intervjuer görs (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 120–131). I det tredje stadiet, *intervju*, genomförs själva datainsamlingen. Kvale och Brinkmann pekar på flera aspekter som är värda att beakta. En aspekt som är särskilt gällande för föreliggande studie är att intervjuaren måste vara öppen och flexibel i genomförandet av intervjuerna för att kunna fånga de potentiella möjligheterna i ett svar med hjälp av följdfrågor. Detta då standardiserade frågor som presenteras i intervjumallen i Bilaga 1 inte nödvändigtvis ger standardiserade svar eftersom de intervjuade tolkar samma frågor olika (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 139–154). I denna studie har också stundom tolkande frågor använts i syfte att klargöra vad en intervjudeltagare menar. Kvale och Brinkmann lyfter också att en intervju av god kvalitet innefattar korta intervjufrågor och långa intervjusvar, att intervjuaren försöker tolka och klargöra svaren under genomförandet, att den intervjuades svar är relevanta och specifika utifrån det som frågades (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 180). Något som eftersträvats i denna studie. I det fjärde stadiet, *utskrift*, påbörjas det mer enskilda arbetet i en intervjustudie där muntligt språk ska transkriberas till skriftligt språk. Transkriberingen kan variera i genomförandet och hur detta genomförts i föreliggande studie behandlas under rubriken *material* vilket också gäller för det femte stadiet, *analys*. Det sjätte stadiet, *verifiering*, innebär att en process där resultatet verifieras utifrån studiens validitet och reliabilitet, en mer utförlig genomgång av detta inom ramen för föreliggande studie sker nedan under rubriken validitet och reliabilitet. Det slutgiltiga stadiet, *rapportering*, innebär att studiens resultat och metoder presenteras i en form som motsvarar vetenskapliga kriterier och beaktar eventuella etiska aspekter (Kvale & Brinkmark, 2009, s. 118). Rapporteringen av denna studies resultat sker inom ramen för detta arbete och de etiska överväganden som gjorts presenteras under rubriken etiska överväganden.

Två saker som påverkade standardiseringen av dessa intervjuer var variation i hur intervjuerna genomfördes samt variation i följdfrågor. Gällande variation i intervjuernas genomförande ska nämnas att tre intervjuer genomfördes över telefon medan de andra tre genomfördes i person. Detta gjordes på grund av geografiskt avstånd till vissa av lärarna och beror på att urvalsprocessen gjorde det svårt att hitta tillräckligt med material annars. Bedömningen är att detta inte påverkade resultatet nämnvärt eftersom samma frågor, ordningsföljd och tidsbegränsning på intervjuerna var aktuella oavsett om intervjun hölls över telefon eller i person. En naturlig konsekvens av relativt öppna frågor är att personen som intervjuas har stort utrymme att driva

frågan själv. Detta är leder ofta till rikare svar kring personers attityder, motiv, beteenden och mer eftersom det kan vara svårt att fånga bredden av en sådan fråga på i förhand givna svarsalternativ (Hartman, 2004, s. 234) Det är också en avgörande orsak bakom valet av metod för denna studie. Med detta följer dock att följdfrågorna varierade något mellan intervjuerna. Följdfrågorna kom framförallt att fylla två syften, att fördjupa ett resonemang som den intervjuade läraren varit inne på, och för att styra den intervjuade läraren om resonemanget som fördes gick utanför den grundläggande frågan. Även i detta fall anses inte att resultatet påverkats nämnvärt av variation i följdfrågorna då den övergripande intervjumallen följdes i samtliga intervjuer, förutom i ett fall då en lärare självmant svarade på en av de förberedda frågorna tidigt i intervjun.

## 5.2. Material

Materialet som analyseras i föreliggande studie framkom under intervjuer med sex lärare i de samhällsorienterade ämnena från fyra skolor i Sverige. För att komma i kontakt med lärarna kontaktades först rektorerna på skolorna som sedan meddelade lärarnas kontaktuppgifter. Valet att intervju lärare i samhällsorienterade ämnen föll på att ämnesinnehållet i dessa ämnen på många sätt berör frågor som kan upplevas som kontroversiella. I samhällskunskap är mycket av ämnesinnehållet sådant som kan upplevas kontroversiellt av olika individer, något som bland annat kan bero på att samhället i sig är fyllt av kontroverser (Långström & Virta, 2016, s. 240). Vidare betonar kursplanen i samhällskunskap för grundskolan att syftet med samhällskunskap i skolan är att eleverna i undervisningen ska ges möjlighet att pröva sina ställningstaganden i möte med andra uppfattning i anslutning till aktuella händelser eller personliga erfarenheter (Skolverket, 2019c). En formulering som nästintill konstaterar att eleverna ska komma i kontakt med kontroversiella frågor i undervisningen.

Samhällskunskap utgör enbart ett ämne i blocket SO, som även består av ämnena historia, religion och geografi. Valet att bredda denna undersökning från samhällskunskap specifikt till SO mer generellt föll på två anledningar. Den första anledningen är att många lärare på högskolan, och samtliga lärare vars intervju svar utgör materialet för denna studie arbetar med samma elever i alla fyra ämnen som utgör SO-blocket. För dessa lärare blir det därför naturligt att se hur kontroversiella frågor framkommer och berör olika ämnen. Något som var tydligt under intervjuerna var att många kontroversiella frågor var ämnesövergripande, särskilt mellan religion och samhällskunskap. Det är inte ovanligt att kontroversiella frågor är ämnesövergripande och vidare har frågor med en religiös eller etnisk bakgrund ofta en kontroversiell aspekt (Långström & Virta, 2016, s. 244f). Den andra anledningen är att även de andra ämnena som utgör SO har ämnesinnehåll som kan uppfattas kontroversiellt. I religion ingår undervisning om identitet, sexualitet, etik och moral (Skolverket, 2019d). Ämnen som bland annat Europarådet (2017) och Långström och Virta (2016) har lyft fram som potentiellt kontroversiella. I undervisning om historia ska också förståelse för nutiden skapas genom att belysa historiska händelser (Skolverket, 2019e). I sig kan detta inte anses kontroversiellt, men

beroende på vad det är för historiska händelser som ska belysas kan detta vara mer eller mindre kontroversiellt. Israel–Palestinakonflikten behandlas inom historia men knyter också an till dagsaktuella konflikter präglade av allt från religiösa och etniska till nationalistiska och ekonomiska aspekter. I föreliggande studie kan nämnas att bland ämnena inom SO var det framförallt frågor som berör samhällskunskap och religion som lyftes fram. Enstaka exempel på att undervisning i historia berört kontroversiella ämnen uppkom också, medan kontroversiella frågor i anslutning till geografiundervisning inte lyftes av någon lärare.

Bland de sju stadier som Kvale och Brinkmann lyfter som centrala i en intervjuundersökning utgör stadierna *utskrift* och *analys* de två stadier där den huvudsakliga bearbetningen av materialet som insamlats sker. Transkriberingen av en intervju kan variera till sin form beroende på syftet med studien vilket därmed också gör utskriften av en intervju nära sammanbunden med analysen av en intervju. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 193–197). I denna studie lades fokus främst på innehållet i deltagarens svar, men de enskilda individernas sätt att svara har försökt bevarats för eftersom sådant påverkar intervjuens gång. Analyser av intervjuer i syfte att förstå meningen kan göras på flera sätt enligt Kvale och Brinkmann. Meningskoncentrering är den huvudsakliga metoden som använts i syfte att bearbeta transkriberingarna. Det innebär att intervjupersonernas yttranden dras samman till kortare formuleringar där huvudinnebörden bevaras. Detta görs genom en läsning av transkriptionerna i sin helhet varvid meningsenheterna fastslås. När meningsenheterna är tydliggjorda tematiseras intervjupersonernas uttalanden i anslutning till dessa och de knyts till undersökningens specifika syfte (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 223f). I denna studie utgörs meningsenheterna av lärarnas berättelser om kontroversiella frågor, hur och varför de låter kontroversiella frågor utgöra en del av undervisningen, samt hur och varför de väljer att agera på vissa sätt i sin roll som lärare i anslutning till undervisning i kontroversiella frågor. Vidare tematiserades lärarnas uttalanden kring dessa meningsenheter för att synliggöra likheter och skillnader i lärarnas utsagor och möjliggöra för en mer omfattande tolkning av materialet. Tolkningen av intervjupersonernas utlåtanden har gjorts utifrån vad Kvale och Brinkmann beskriver som *självförståelse* men också utifrån en *teoretisk förståelse*. Detta innebär att lärarnas egen förståelse beaktades men också att de intervjuade lärarnas tolkades från en vidare förståelsekontext än deras egna (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 231f). Kortfattat kan hävdas att lärarnas inställning till kontroversiella frågor och deras agerande i undervisningen gjordes utifrån en *teoretisk förståelse* genom att använda analysverktygen som presenterades i kapitel fyra för att inordna och tolka lärarnas beskrivningar av sitt agerande. Däremot användes lärarnas egen tolkning och förståelse i fall där de uppgav vilka syften och motiv som låg bakom deras val.

### 5.3. Urval

För att uppnå syftet med studien krävdes ett urval bland svenska skolor. I denna studie har urvalet gjorts i två steg. Först gjordes ett urval bland skolorna utifrån skolornas elevprofiler vilket beskrivs i nästkommande stycke. Sedan gjordes ett urval bland de lärare som arbetade

på sådana skolor. Det andra steget kan framförallt beskrivas vara ett *bekvämlighetsurval*, vilket innebär att lärarna som intervjuades för denna studie valdes på grund av tillgänglighet och frivilligt deltagande (Hartman, 2004, s. 243f). En risk med detta är att representativiteten i urvalet blir något lägre i utbyte mot en större möjlighet att hitta deltagare. Däremot finns många aspekter av denna studie där representativitet inte nödvändigtvis är avgörande. Eftersom delar av denna studie syftar till att synliggöra hur lärare väljer att motivera sitt förhållningssätt och sitt agerande i förhållande till kontroversiella frågor kan enskilda lärares insikter och upplevelser vara viktig kunskap oberoende av om den är representativ eller ej. Tre av de deltagande lärarna kom dock från samma skola. Detta kan potentiellt påverka resultatet utifall att lärarna på den specifika skolan har ett speciellt förhållningssätt till arbetet med kontroversiella frågor. Även här ska påpekas att det inte nödvändigtvis är problematiskt om så är fallet eftersom det är ett resultat i sig, men i sådana fall är det önskvärt att det i intervjuerna framgår om sådana gemensamma förhållningssätt finns förankrade i verksamheten. Av denna anledning behandlar de två sista frågorna av intervjun (se Bilaga 1) eventuella samarbeten och gemensamma förhållningssätt i verksamheten.

På grund av studiens syfte var det av vikt att andelen elever med utländsk bakgrund utgjorde en betydande majoritet för att påverka lärarens didaktiska överväganden. De fyra skolor som valdes för denna studie återfinns i fyra olika kommuner och andelen elever med utländsk bakgrund utgjorde mellan 89 till 100 procent under oktober 2018 (Skolverket, 2019b). Statistiken från Skolverket samlas in av Statistiska Centralbyrån som också säkerställer kvaliteten på uppdrag av Skolverket och omfattar bland annat uppgifter om personal, elever, och terminsbeslut (Skolverket, 2019a). Skolornas elevprofiler har med hjälp av skolverkets statistik säkerställts (Skolverket, 2019b). Tillsammans med 39 andra skolor utgör de fyra skolorna de enda högstadieskolorna i Sverige som uppvisar så pass hög andel elever med utländsk bakgrund i Skolverkets statistik borträknat enheter som riktas till nyanlända enbart.

Det bör nämnas att nästan alla av dessa skolor kontaktades för att undersöka intresset av att delta i föreliggande studie. Sammanlagt kontaktades 30 skolor runt om i Sverige. I majoriteten av fall (24 gånger) gav rektorn sitt godkännande till att studien genomfördes förutsatt att lärarna på skolan visade intresse att delta. I resterande sex fall nekade rektorn med hänvisning till lärarnas arbetsbörda. Många lärare uppgav inget intresse att delta. Den stora diskrepansen mellan kontaktade skolor och deltagande skolor kan vara problematisk eftersom en möjlig orsak till att lärarna, och skolorna, som deltog i denna studie visade intresse var för att de kände sig trygga i att hantera sådana undervisningssituationer. Däremot ska här poängteras att föreliggande studie är av en kvalitativ art och att representativitet som sådant inte nödvändigtvis är vad som eftersträvas, något som dessutom hade krävt ett större antal deltagare. Istället är det förståelsen för lärarens didaktiska överväganden som här eftersträvas och i dessa fall kan det till och med vara fördelaktigt att komma i kontakt med lärare som har reflekterat mer gediget över sin undervisning i kontroversiella frågor.

Av de fyra skolor som deltagarna arbetade på marknadsfördes två som mångkulturella och i intervjuerna framgick det att det fanns en stor spridning bland eleverna i förhållande till deras tro, med en blandning av kristna och muslimer. En skola marknadsfördes med en kristen profil och det framgick i intervjun att eleverna framförallt såg sig som katolskt kristna eller ortodoxa kristna. Den fjärde skolan marknadsfördes med muslimsk profil och i intervjun framgick också att majoriteten av elever bekände sig som aktivt troende muslimer. Tre av skolorna var mindre skolor medan en av skolorna var större. Nedan följer en tabell för att tydliggöra från vilken skola de olika lärarna kom ifrån och hur stor andel av eleverna som hade utländsk bakgrund. Skolorna får i tabellen fingerade namn för att upprätthålla konfidentialitet. När enskilda lärares svar lyfts fram benämns lärarna L1 till och med L6 baserat på ordningen som intervjuerna skedde där L1 är den första läraren som intervjuades för studien och L6 är sista läraren i ordningen.

Tabell 3 Översikt av urvalet på skolor och de intervjuade lärarna

|                                  | Lärare och ämnen         | Andel elever med utländsk bakgrund |
|----------------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| Fyrskolan, kristen profil.       | 1, benämns L1            | 89%                                |
| Torpskolan, muslimsk profil      | 1, benämns L5            | 97%                                |
| Daggskolan, mångkulturell profil | 1, benämns L6            | 100%                               |
| Norrskolan, mångkulturell profil | 3, benämns L2, L3 och L4 | 92%                                |

#### 5.4. Validitet och reliabilitet

Validitet och reliabilitet är två begrepp som är nära förknippade med en positivistisk forskningstradition vilket denna studie, med sin mer kvalitativa individfokuserade ansats, inte kan sägas ingå i. Däremot finns det, som Kvale och Brinkmann (2009) hävdar, goda anledningar att ändå diskutera dessa två begrepp inom ramen för intervjuforskning. Inom positivistisk forskning begränsas validitet framförallt till det mätbara. Detta är dock inte möjligt i en kvalitativ intervjustudie och därmed måste begreppet som sådant vidgas. Validitet kan då komma att syfta till hur pass giltiga slutsatserna är utifrån sina premisser.

En generell utgångspunkt är att en undersökning är valid inom samhällsvetenskapen när den undersöker vad den syftar till att undersöka (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264). Men validitet

kan också förstås som en process som genomsyrar hela undersökningen och inte enbart görs i samband med att resultatet jämförs med syftet. Utifrån de sju stadierna i en intervjumetod kan validiteten i undersökningen beskrivas. I det första stadiet, *tematisering*, kan validiteten bekräftas genom att undersöka hur väl underbyggda studiens teoretiska antaganden är och hur studien logiskt härleder teori till forskningsfrågor och i det andra stadiet, *planering*, handlar validiteten om hur adekvat intervjudesignen och metoden är i anslutning till studiens syfte (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 267). I denna studie lyfts både rapporter och tidigare forskning fram om hur undervisning i kontroversiella frågor påverkas av kontext och elevernas bakgrund och kultur, men också hur det inte finns en självklar didaktisk lösning på hur lärare bör agera i undervisning i kontroversiella frågor vilket därmed understryker denna studies utgångspunkt att lärare som arbetar med elever med utländsk bakgrund bör göra didaktiska överväganden kring hur de väljer att agera. Som tidigare beskrivet är också frågorna i intervjumallen specifikt framtagna i syfte att synliggöra lärarnas syn på hur kontroversiella frågor får plats i undervisningen, hur de väljer att agera i sin roll som lärare och hur de motiverar sina val och utifrån resultatet nedan dras också slutsatsen att intervjuerna gav svar på detta.

I den tredje fasen, *intervju*, bygger validiteten i en intervjustudie på att genomförandet av intervjun omfattar en noggrann utfrågning om vad deltagarna menar och kontroll av intervjuvaren under intervjuens gång och i det fjärde stadiet, *utskrift*, handlar god validitet om en väl vald metod för att överföra muntligt språk till skriftligt språk utan att förlora meningen i det som sägs (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 267). Under intervjuerna i denna studie ställdes, som ovan konstaterat, tolkande frågor i syfte att klargöra vad deltagaren menade och under intervjuens gång återkom många resonemang som kunde bekräfta vad deltagaren ville få berättat. Transkriberingsmetoden valdes på grund av att den lämpade sig väl med syftet av studien vilket innebär att ett bevarande av innebörden av lärarnas svar betonades. Det innebär att bland annat kroppsspråk, tonlägen och lärarnas emotionella inställning under intervjuens gång inte prioriterades (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203). Pauser och upprepningar lyftes markerades och ett bevarande av den svarens språkliga struktur i eftersträvades också eftersom det påverkade hur intervjun fortskred.

I det femte stadiet, *analys*, gäller validitet huruvida logiken i tolkningarna av svaren är hållbara (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 267). I samtliga av intervjuerna beskrev lärarna sina val och sin roll som lärare, och sina överväganden och motiv. Kategoriseringen av lärarna med hjälp av de analysverktyg som denna studie hade till hands var därför relativt enkel och vidare var det tydligt vilka överväganden lärarna gjorde på grund av elevernas bakgrund och inte. I det sjätte stadiet, *validering*, innebär en god kvalitet att valideringsmetoden är väl vald för att verifiera undersökningens resultat. Kvale och Brinkmann pekar på att intervjupersoner inte nödvändigtvis berättar "sanningen" men att uttalandet ändå kan avslöja vad som är sant för den enskilda personen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 267–270). Denna studie eftersöker lärarnas resonemang och motiv kring hur de väljer att hantera kontroversiella frågor i undervisningen. I denna strävan efterfrågas dock inte nödvändigtvis en sanning som sådan. Lärarna

uppger visserligen svar på hur de väljer att agera i klassrummet, ett påstående som inte kan verifieras inom ramen för denna studie, men för att förstå lärarnas motiv bakom sitt handlande är det mer lärarnas egna sanning som är intressant att nå och som tidigare konstaterat verifierades lärarnas utsagor löpande under intervjun.

I det sista stadiet, *rapportering*, är god validitet att studien som sådan ger en god redogörelse för resultatet och är tydlig inför läsaren hur resultatet kan förstås (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 267). Resultatet som nedan presenteras kommer presenteras tematiskt och följa samma ordning som frågeställningarna ovan för att göra läsningen av resultatet enklare. Vidare kommer resultatet stödjas av citat från intervjuerna som kan bekräfta de slutsatser som dras.

*Reliabilitet* kan hänföras till flera olika aspekter i undersökningen. Reliabilitet innebär att samma resultat skulle kunna uppnås vid andra tidpunkter och av andra forskare (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 263). Särskilt tre aspekter är viktiga att beakta inför föreliggande studie, reliabiliteten i genomförandet av intervjun, reliabiliteten i omvandling från muntligt till skriftligt språk, samt reliabiliteten i kategoriseringen av svaren. I anslutning till reliabilitet i genomförandet av intervjun är en av de främsta faktorerna förekomsten av ledande frågor. Kvale och Brinkmann är tydliga med att ledande frågor inte kategoriskt är negativt och menar att de stundvis kan vara nödvändiga i syfte att pröva tillförlitligheten i den intervjuades svar. För en hög reliabilitet kan därför förekomsten av ledande frågor vara nödvändigt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). I denna studie har ledande frågor undvikits i intervjumallen och i den övervägande strukturen på intervjun i syfte att inte leda deltagarnas resonemang åt något särskilt håll men tillämpats i följdfrågor för att pröva den intervjuades svar.

I omvandlingsfasen från muntligt till skriftligt kan enligt Kvale och Brinkmann flera personer vara inblandade i att transkribera i syfte att stärka transkriptionens reliabilitet. Med detta uppkommer dock en mängd utmaningar där olika personer kan göra olika tolkningar av svaren där det kanske inte finns något självklart svar på var en mening slutar eller hur den emotionella aspekten av en intervju ska förmedlas (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200f). På samma sätt kan flera personer vara delaktiga i analysen och kategoriseringen av intervjusvaren för att stärka reliabiliteten men bär också med samma risk med multipla tolkningar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224f). I denna studie har endast en person varit inblandad i transkriptionerna av intervjuerna såväl som analysen, detta av resursskäl. Det kan däremot nämnas att Kvale och Brinkmann pekar ut att en brist med för stark tonvikt på reliabiliteten är att den kan motverka de kreativa aspekterna av att genomföra en studie där intervjuarens personliga intervjustil och möjlighet till flexibilitet är viktigt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 263f).

## 5.5. Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet finns framförallt fyra huvudkrav angående forskningsetiska överväganden att beakta inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning i syfte att skydda



individ. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 6).

Informationskravet innebär att deltagarna, som i detta fall utgörs av de intervjuade lärarna, ska informeras om deras uppgift i studien, att deltagandet är frivilligt och att deras uppgifter inte kommer användas i annat syfte än för studiens syfte. Informationen om studien gavs skriftligen genom ett mejl i samband med en förfrågan om eventuellt intresse att delta. Det finns aspekter av denna studie som berör andra individer utöver de som är aktivt deltagande, i detta fall utgörs de av personal och elever på skolorna där lärarna arbetade. Vetenskapsrådets rekommendation är att informationskravet ska bedömas från fall till fall men hänsyn ska tas till eventuella konsekvenser för verksamheten om olägenheter skulle uppstå på grund av den information studien publicerar och praktiska omständigheter för verksamheten som studien kan orsaka (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7f). I denna studie kontaktades lärarna först efter att kontakt och godkännande från rektorn erhållits i samband med att studiens syfte beskrivits.

Samtyckeskravet innebär att samtliga aktiva deltagare frivilligt ska samtycka till att delta i studien, att hänsyn ska tas till eventuella faktorer som kan upplevas påtryckande för deltagarna att tacka ja samt att särskild hänsyn ska tas till individer som är omyndiga (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9f). De aktiva deltagarna i denna studie var alla myndiga, och för att undvika att lärarna upplevde påtryckningar att delta kontaktades lärarna direkt via mejl efter rektorns godkännande, därmed minskades risken att rektorn kunde utöva otillbörliga påtryckningar på deltagarna.

Konfidentialitetskravet innebär att alla uppgifter som kan användas för att identifiera deltagare i studien ska hanteras så att enskilda individer inte kan identifieras av utomstående. Vidare innebär det att åtgärder bör vidtas för att garantera att detaljerad data inte blir avslöjande (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12f). Inom ramen för denna studie har åtgärder för att garantera konfidentialitet åtagits bland annat genom att undvika att publicera namnet på skolorna som lärarna arbetar på, undvika att publicera namn på de deltagande lärarna, och vid behov byta ut namn på personer och orter som nämns i intervjuerna. Som tidigare konstaterat utgör skolorna som figurerar i denna studie en minoritet bland grundskolor i Sverige. Detta bedöms dock inte påverka studiens konfidentialitet nämnvärt då skolorna fortfarande utgör några enstaka bland drygt 40 skolor i Sverige.

Nyttjandekravet innebär att inga uppgifter insamlade får användas för annat än forskning och att personuppgifter som insamlats inte får användas för beslut eller åtgärder som påverkar den enskilde (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14). I denna studie insamlades inga personuppgifter från deltagarna och insamlad information har inte använts i andra syften för att svara på denna studies syfte och frågeställningar.

Denna studie ämnar, som ovan klargjort, att undersöka flera aspekter av undervisning i kontroversiella frågor i skolor med en hög andel elever med utländsk bakgrund. Detta urval kan i

sig vara kontroversiellt och därmed är det aktuellt att problematisera något kring detta. Som tidigare påpekat finns en kunskapsbrist i hur lärare på skolor med en hög andel elever med utländsk bakgrund arbetar med kontroversiella frågor i undervisningen. Även om arbetet inte nödvändigtvis skiljer från hur lärare på mer genomsnittliga skolor arbetar kan de didaktiska övervägandena som ligger bakom det konkreta arbetet vara annorlunda. En utgångspunkt för forskning är att den ska ”göra gott”, vilket innebär att summan av fördelarna för deltagarna eller med den kunskap som kan erhållas i allmänhet ska överväga de potentiella risker som studien kan medföra (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89f).

Som bland annat Europarådet (2016) visar finns olika fördelar med olika strategier i att hantera kontroversiella frågor i undervisningen. Däremot lyfts inte hur elevernas bakgrund kan påverka valet av olika strategier. De eventuella vinster en studie om hur lärarna motiverar att hantera och hur de hanterar kontroversiella frågor på skolor med en hög andel elever med utländsk bakgrund är sådana faktorer bättre kan belysas för att i framtiden hjälpa lärare att göra informerade val kring de strategier som finns tillgängliga.

## 6. Resultat

Resultatet kommer nedan att presenteras i två delar. Först, i kapitel 6.1 sker en redogörelse för hur och varför lärarna låter kontroversiella frågor utgöra en del av undervisningen, varvid lärarnas svar kommer analyseras med hjälp av det första analysverktyget från Långström och Virta (2016). Resultatet här berör framförallt de två första frågeställningarna. Sedan, i kapitel 6.2 följer lärarnas konkreta arbete med kontroversiella frågor i undervisningen att lyftas. Här kommer lärarnas syn på sin roll och hur de beskriver sitt arbete med kontroversiella frågor att analyseras med hjälp av det andra analysverktyget lånat från Tryggvason (Tryggvason, 2015). Men även lärarnas motiv bakom deras val, de didaktiska övervägandena som de lyfter för att motivera sina val kommer att lyftas. Därmed behandlas i 6.2 huvudsakligen de två sista frågeställningarna.

Även om inte syftet med studien är att synliggöra hur elevernas bakgrund påverkar vilka frågor som är kontroversiella bör några generella drag som framkom i intervjuerna lyftas eftersom lärarna ofta diskuterade sina förhållningssätt i anslutning till konkreta kontroversiella frågor. Flera frågor lyftes av lärarna men de vanligast förekommande kontroversiella frågorna gällde, aktuella konflikter (särskilt Israel–Palestina och Syrienkonflikten), homosexualitet, HBTQ och sex och samlevnad, tro och religion, evolutionsteorin och Sverigedemokraterna. Orsaken bakom dessa frågars kontroversiella status kommer framgå nedan i resultatet.

### 6.1. Hur och varför låter lärarna kontroversiella frågor ta plats i undervisningen?

Här ska försöka synliggöras hur lärarna väljer att hantera en kontroversiell fråga inom ramen för undervisningen, vilka didaktiska överväganden de gör och hur de motiverar sina val. Under intervjuerna var det framförallt tre frågor som berörde lärarnas syn och förhållningssätt till att låta kontroversiella frågor ta plats i undervisningen. I teoridelen presenteras hur analysverktyget kan användas för att skilja på tre olika taktiker som lärare kan välja att använda sig av där tydliga skillnader i lärarnas förhållningssätt går att urskilja. I praktiken är dock dessa olika taktiker inte lika entydiga eftersom lärare kan gå emellan olika taktiker. I resultatet nedan presenteras lärarnas svar inom ramen för varje enskild taktik och vilka motiv som driver dem att välja en viss taktik. När lärarna ger uttryck för undantag från deras mer allmänna strävan behandlas det inom ramen för den taktik som analysen av intervjun placerade dem inom vilket innebär att om en lärare generellt passar in hos *grävorna* men gör undantag i vissa frågor behandlas det under rubriken *grävorna*.

### 6.1.1. Grävorna

Tre av de intervjuade lärarna kunde generellt sägas välja taktiken *grävaren* men tydligt är att de tre lärarna gjorde detta till olika grad. De tre lärare som placerades i denna grupp är L2 och L4 från Norrskolan samt L5 från Torpskolan.

Samtliga av de tre lärarna som placerades bland *grävorna* gav uttryck för att de låter kontroversiella frågor utgöra en del av sin undervisning i sina ämnen därför att de ser det som en självklar del av ämnet. Det framkommer i intervjuerna att det är två olika faktorer som gör att de drar denna slutsats. Dels lyfter lärarna att det ingår som en del av uppdraget att diskutera svåra frågor med eleverna, dels lyfter de också att innehållet i ämnet som sådant kan vara kontroversiellt och skapa diskussioner. Särskilt lyfts ämnena samhällskunskap och religion som ämnen där kontroversiella frågor diskuteras därför båda ämnena innehåller moment där eleverna ska möta och förstå olika perspektiv och åsikter.

Lärarna går olika långt i sin strävan att låta kontroversiella frågor utgöra en del av undervisningen. L2 och L5 ger uttryck för att de främst planerar diskussion i kontroversiella frågor som en del av undervisningen i diverse ämnesinnehåll. Exempelvis i undervisning om Israel–Palestinakonflikten. L2 framträder som mest restriktiv angående vad hon tycker eleverna bör diskutera och lyfter homosexualitet som något hon inte diskuterar därför att hon inte ser det som en fråga som bör diskuteras utan accepteras. L4 ger uttryck för en gedigen strävan att låta diskussion i kontroversiella frågor utgöra en central del av hans undervisning eftersom han själv upplever att det är diskussionsaspekterna i ämnet som lockar honom.

L2 och L5 konstaterar att det varierar till vilken grad de fångar upp kontroversiella frågor från elevernas håll. Även här ger L2 uttryck för den mest restriktiva hållningen och lyfter flera aspekter, exempelvis hur mycket tid hon har och var eleven ställer frågan. L5 konstaterar att frågor som berör andra ämnesområden, till exempel sex och samlevnad tar emot att ta tag i och hänvisar där gärna till biologiläraren. Däremot är han tydlig med att frågor som berör hans ämnen alltid fångas upp och särskilt frågor som kan upplevas stötande eller kontroversiella. L4 ger det tydligaste uttrycket för att fånga upp frågor som kommer från eleverna och betonar att det är viktigt att vara flexibel i de sammanhangen därför att möjligheterna för meningsfulla samtal är stora när eleverna själva brinner för något.

När lärarnas motiv bakom att låta kontroversiella frågor utgöra en del av undervisningen efterfrågas ger samtliga av lärarna som placerats bland *grävorna* att det finns en viss strävan att integrera sina elever i det svenska samhället. Ett sådant exempel går att se i citatet nedan:

L2: [...] Men när det kommer till religion och trosuppfattning då kan jag säga... Men då pratar vi också om, mycket liksom om... Hur ska man säga... Man måste också prata om det svenska samhället, de [eleverna, min anm.] ser ju också det här som en invandrarskola och här går det bara invandrare. Och då får man ändå ibland jämföra med... Nu ser man ju inte citationstecknen i kame-

ran här, men i ett svenskt klassrum. Där är det inte alls lika troligt att du möter 20 religiösa elever som det är här liksom, och då får man gå in och ge en annan bild och liksom... [...]

L2 lyfter att det är viktigt för eleverna att se och förstå hur svenskar ställer sig i olika frågor som tro och homosexualitet och pekar på att eleverna har en relativt begränsad kontakt med det svenska samhället utanför skolan. Även L4 lyfte integration som en viktig aspekt. Särskilt betonade han diskussioner kring religion. L4 tog upp exempel på när elevers tolkningar och utövning av sin religion påverkar deras liv negativt därför att det inte passar in i det svenska samhället.

L4: [...] Den svenska skolan och Ramadan fungerar inte ihop jag är klassföreståndare och det eleverna bara droppar av nu... Så blir det ju sen också, det svenska samhället är inte byggt för Ramadan och eleverna måste lära sig hantera det på ett bra sätt. [...]

Som framgår av citatet ovan ser L4 det som en del av integrationsarbetet att hjälpa eleverna hitta en medelväg där de kan utöva sin tro i samspel med hur det svenska samhället ser ut. Även L5 lyfter intergrationssyfte i anslutning till religion som en orsak bakom att diskutera kontroversiella frågor i undervisningen något som tydligt framgår i detta citat:

L5: [...] Och då får man ju till en diskussion kring det här och som bottnar i att eleverna tänker "Okej, det finns många olika saker och jag kan inte alltid tänka religionen i första hand" [härmar elevresonemang, min anm.] och då har man ändå kommit rätt långt för det här med att vara en delaktig medborgare i Sverige. [...]

Utöver en strävan att integrera eleverna i det svenska samhället gav lärarna uttryck för att det också utgjorde en del av deras kunskapsuppdrag och värdegrundsuppdrag i stort. Som ovan konstaterat såg alla tre kontroversiella frågor som en integrerad del av ämnet. Därmed är det tydligt att de ser kontroversiella frågor som en del av kunskapsuppdraget. I anslutning till värdegrundsuppdraget gav samtliga av de tre lärarna uttryck för att diskussionerna kunde utgöra en del av arbetet med värdegrundsuppdraget. L4 var tydlig med att värdegrundsuppdraget för honom var övervägande vilket framgår av följande citat:

L4: [...] Betyg är ju en aspekt här förstås och kunskapsaspekten... Men mitt mål är ju att få dem att... Att de ska fatta samhället. De ska ju bli samhällsmedborgare och de ska ju veta rätt och fel. De ska ju finnas där, tillsammans. Mitt mål är nog någonting att... Jag känner att jag känner dem, jag betygsätter dem och prövar dem och det är kunskapsmål och bedömningar hit och dit och dit. Men att få ut dem så att de är vettiga, det är mycket det som det handlar om.[...]

Han ansåg också att det är viktigt att ta tag i diskussioner kring homosexualitet när det dyker upp. Det framgick i intervjun att L4 såg det som en del av värdegrundsuppdraget där allas lika värde måste betonas. I likhet med L4 uttryckte L2 att diskussioner i kontroversiella frågor kunde vara viktigt utifrån värdegrundsuppdraget. L2 uttryckte detta i samband med sina resonemang om hur diskussionerna kan fungera integrerande och kopplade det till värdegrunden som skolan ska förmedla vilket framgår av detta citat.

L2: [...] De [eleverna, min anm.] vet ju typ vad Sverige har för inställning, vad en gemene man har för inställning, liksom att det [homosexualitet, min anm.] är okejstämplat. Men det är många som har med sig, liksom från andra länder och andra värderingar som inte stämmer överens med det här [...].

Hon betonade att diskussion innebär bättre möjligheter att ändra en elevs åsikt i frågor om exempelvis lika rättigheter och att det därför är viktigt att ta diskussionen. Även L5 pekade på värdegrundsuppdraget och konstaterade att han aldrig skulle låta en elev lyfta en kontroversiell fråga utan att han fångade upp den, även om han var tydlig med att han inte försökte tysta elevens åsikter. Under intervjuens gång framgår det att det har funnits ett problem med extremism på skolan och även att det finns en relativt utbredd antisemitism.

L5 [...] Vi har ju antisemitism på skolan, det vet jag ju... Judehat existerar tyvärr i den muslimska världen. Och det är svårt för att... De [eleverna, min anm.] är väldigt inkörda på det, att det är judarnas fel... Och där har vi ett problem. För vi har ju elever från Palestina och de anser ju att allt som judar gjort det är fel och sånt... Och då får man ju lägga fram fakta om vad som är skillnaden mellan vad som faktiskt hände och det de påstår och oftast köper de ju inte det. Där och då, sen vet jag inte om det förändrar deras syn på det eller om det fortsätter. [...]

L5 konstaterar att om inte han tar tag i kontroversiella frågor eller påstående från eleverna därför att det kan vara jobbigt riskerar han att deras synsätt rotas djupare, något som han tidigare i intervjun nämnt gör det svårt att bemöta med fakta och diskussion. Han pekar därmed på att kontroversiella frågor i undervisningen för honom också är ett sätt att förebygga extremism, rasism och antisemitism.

En tredje aspekt som L4 och L5 gav uttryck för var att skolan måste ta tag i kontroversiella frågor därför att det alltså saknas möjligheter för eleverna att diskutera sådana frågor utanför skolan. Denna aspekt kopplade de framförallt till att eleverna inte bara måste få diskutera frågorna utan att det är viktigt för dem att diskutera frågorna med någon som tycker annorlunda.

L4: [...] De vet ju att det är kontroversiellt och om jag inte tar fighten, då tappar jag ju dom... Jag får ökad respekt även om jag går emot dem i en motsatssituation. Och hemifrån, på fritiden får de ju medhåll... Så om jag inte står upp för det här, då kommer de ju aldrig att få chansen att höra någonting annat. [...]

Som citatet ovan visar uttryckte L4 att han såg det som viktigt att ta tag i frågor därför att skolan är en av få platser där eleverna får chans att möta motsatta åsikter. Han konstaterar att de får medhåll hemma och att eleverna väljer att umgås med likasinnade, vilket gör skolan till en av de få platser där eleverna får chansen att diskutera. L5 betonade i liknande mening att undervisningen egentligen handlar om att eleverna behöver lära sig att det finns olika sätt att tänka på och konstaterar att det är viktigt för alla elever, men upplever det som särskilt viktigt för hans elever. Ett annat tydligt syfte som framgår av citatet nedan är att eleverna måste få chans att möta olika synsätt på skoltid därför att det finns relativt få situationer i övrigt där eleverna får chans att bemöta olika perspektiv.

L5: [...] Just nu går eleverna på en skola med majoritet muslimer, men i framtiden kommer de gå på skolor med en massa olika etniciteter, religioner och människor och grejer och då måste de vara beredda på allting. [...]

Senare i det resonemanget betonas att eleverna har få chanser utanför skolan där de kan diskutera med människor med andra åsikter. Även här finns tydliga kopplingar till skolans kunskapsuppdrag där lärarna L4 och L5 ser skolan som en plats där eleverna får chans att möta andra perspektiv och åsikter i olika frågor och därmed öka sin kunskap i dessa frågor.

Intervjuerna visade att två av lärarna, L2 och L4, reflekterade över lämpligheten att lyfta olika frågor inför eleverna. L2 uttryckte också en undvikande taktik i en fråga. L2 och L5 uttryckte att de agerade olika beroende på elevgruppen där vissa elever fick diskutera mer och vissa fick en mer lärarledd undervisning. Följande citat visar på ett sådant övervägande:

L2: [...] Det har ju att göra med våran grundplanering, vi har olika kurser i olika årskurser och då ligger det ju att politiken och etiska dilemman ligger i åttan och nian. Men jag tror inte heller att eleverna skulle kunna hantera att diskutera de här frågorna lika bra i till exempel sjuan. De har ju inte haft den här grundundervisningen. [...]

Som framgår av citatet ovan gör L2 denna prioritering av diskussioner i senare åldrar på grund av två orsaker. Dels är det en fråga om en övergripande planering på skolan, där ämnen som innehåller med diskussioner faller på de senare årskurserna. Men L2 uttrycker också en tro på att det är bäst så, att yngre elever inte kan hantera kontroversiella frågor lika bra. L2 pekar på att detta beror på att yngre elever är mer influerade av sina föräldrars åsikter men också att de inte har hunnit vänja sig vid att acceptera olika perspektiv. Hon betonar att det är först i de senare åren som eleverna har fått tillräcklig träning i att förstå olika perspektiv i frågor att de är redo att diskutera kontroversiella frågor med sina klasskompisar utan att det skadar deras relation. L5 lyfte inte elevernas ålder som en avgörande faktor utan betonade istället hur pass nyanlända eleverna var vilket framgår av följande citat:

L5: [...] Men är det elever som är nyanlända till Sverige då får man jobba mycket med faktabaserat lärande, försöka förklara lite mer, begrepp och sånt. Är det elever som är födda i Sverige men med en utländsk bakgrund, då kan man kanske jobba lite mer med större begrepp, en större förståelse och en större begreppsapparat. [...]

Det framgår också i intervjun att han också överväger hur eleverna är som grupp när det kommer till att diskutera olika frågor, särskilt kring religion.

L2 och L4 gav olika orsaker bakom sina överväganden i lämpligheten att lyfta olika kontroversiella frågor i undervisningen. L2 påpekade att det framförallt är en fråga om tid som driver hennes överväganden då vissa frågor kan skjutas på ibland därför att hon vet att det då kommer bli mycket diskussioner och ta tid som hon egentligen inte har. L4 överväger stundvis hur han ska presentera en fråga och exemplifierar med Sverigedemokraterna. Anledningen till detta är att han inte känner sig säker på hur eleverna ska reagera på alla frågor, särskilt när han möter nya elever. L5 gav inga uttryck i intervjun för att överväga lämpligheten att disku-

tera olika frågor förutom i samband med att han uttryckte en ovilja mot att diskutera frågor som berör andra ämnesområden än sina egna.

L2 gav också uttryck för en viss undvikande taktik i frågor kring homosexualitet. Detta då det är ett ämne som läraren upplever att det alltid blir mycket diskussion kring och att det ibland kan vara en fråga om bekvämlighet att välja mer normativa filmer om exempelvis ung kärlek ska diskuteras. Hon uttryckte också en motvilja mot att diskutera homosexualitet i klassrummet därför att hon inte ansåg det som en fråga som borde diskuteras, utan att det mer är något hon ska lära eleverna att acceptera. Vilket framgår av följande citat:

L2: [...] Och att alla saker inte är värda att diskutera tycker jag... Är det rätt eller fel med homosexualitet, det är väl kanske inte en fråga i sig tycker jag, utan det är väl mer en fråga för dem. Där tappar jag kanske dem lite, jag är lite av den läran att det finns saker som är rätt och det finns saker som vi ska följa, demokratiska värderingar till exempel. [...]

L4 och L5 konstaterade båda att de aldrig undviker några frågor i sin undervisning. L4 lyfter att det finns en relationsskapande aspekt i att vara principfast och inte undvika frågor som upplevs obehagliga eller tidskrävande och menar att elever respekterar lärare som inte viker sig bara för att eleverna säger emot. L5 hänvisar till sitt kunskaps- och värdegrundsuppdrag som avgörande i att inte undvika frågor.

Ovan har synliggjorts hur lärarna ser på kontroversiella frågor inom ramen för undervisningen, vilka motiv de anger bakom att lyfta kontroversiella frågor specifikt och om de undviker vissa frågor. Samtliga lärare ger uttryck för att medvetet planera för diskussioner i kontroversiella frågor och ser det som sammanbundet med deras ämne om än till något olika grad. Samtliga lärare ger också uttryck för att fånga upp kontroversiella frågor när de kommer från elevernas håll. Här fanns dock en markant variation där L4 gav uttryck för att alltid fånga upp elevernas frågor och pekade på flera orsaker till detta medan en L2 beaktade var frågan lyftes, hur mycket tid de hade, och om frågan passade in i vad de arbetade. Det fanns många likheter i de motiv som lärarna angav bakom att låta kontroversiella frågor utgöra en del av undervisningen. Alla lärare gav uttryck för att diskussioner i kontroversiella frågor kunde utgöra en del av deras arbete med skolans värdegrund och vidare såg alla det också som en del av deras arbete med skolans kunskapsuppdrag. En aspekt som har tydlig koppling till skolornas mångkulturella elevprofiler är lärarnas uttryckta strävan att integrera eleverna i det svenska samhället. Samtliga av lärarna placerats i gruppen *grävorna* uppgav att de använde diskussioner i kontroversiella frågor för att uppnå denna strävan även om de gjorde så på olika sätt från att försöka förmedla ett ”typiskt svenskt” perspektiv i en fråga till att försöka få eleverna att hitta en balans mellan sin identitet som religiös och invandrad och sin identitet som svensk medborgare. Ett annat motiv gällde elevernas begränsade möjligheter att diskutera kontroversiella frågor med människor av andra åsikter utanför skolan. Detta är givetvis inget som är förbihållit skolor med många elever med utländsk bakgrund, men de två lärarna som lyfte detta betonade att det var särskilt viktigt på deras skolor därför att eleverna tillhörde segregerade grupper som sällan fick chans att möta andra perspektiv. Slutligen kan också skönjas en generell



hållning där alla frågor accepteras att diskutera. Däremot skiljde sig en lärare i detta fall då hon uttryckte en ovilja att diskutera homosexualitet med eleverna om det inte var syftet med arbetsområdet därför att det tar tid från undervisningen. I övrigt gjordes överväganden kring elevernas ålder, hur pass mycket förkunskap de hade som möjliggjorde diskussion, och om någon specifik fråga låg särskilt nära någon elev i klassen. Dessa överväganden gjordes dock främst i syfte att vara väl förberedd snarare än i syfte att undvika att diskutera frågan som sådan.

### 6.1.2. Taktikerna

Två lärare placerades inom gruppen *taktikerna*. Dessa två var L1 från Fyrskolan och L3 från Norrskolan. Liksom för lärarna som placerades i gruppen *grävvarna* gav de två lärarna i denna grupp uttryck för att de diskuterade kontroversiella frågor inom ramen för undervisningen. Det som skiljer dem från lärarna i gruppen *grävvarna* i denna fråga är att båda dessa lärare uppgav att de framförallt diskuterade kontroversiella frågor när det dök upp inom ramen för ämnesundervisningen och därmed inte planerade specifikt för att eleverna skulle diskutera olika kontroversiella frågor med varandra. L1 beskriver att diskussioner kring kontroversiella frågor dyker upp inom ramen för ordinarie ämnesundervisning eller i läroboken. Han lät kontroversiella frågor ta plats i undervisningen trots att det inte var huvudsyftet. Något som framgår av citatet nedan:

L1: Många gånger är det utifrån läroboken, och då är det planerat exempelvis. Men det beror nog mest på att det ingår i själva ämnesundervisningen, jag planerar nog inte specifikt för att det ska vara kontroversiella frågor över lag. [...]

L3 beskriver liknande att hon inte att hon medvetet planerar för att eleverna ska diskutera kontroversiella frågor, men att det är en naturlig konsekvens av ämnesundervisningen. Vidare konstaterar hon att hon gärna lyfter in verkligheten i sitt klassrum och diskuterar dagens konflikter i exempelvis Israel eller angående IS i samband med undervisning.

L3: [...] Jag tänker nog inte utifrån att det är kontroversiellt, däremot försöker jag lyfta in verkligheten i det vi jobbar med och då blir det kontroversiellt. [...]

När elever kommer med kontroversiella frågor beskriver L1 att det finns flera faktorer som han beaktar innan han tar tag i frågan, men att det finns en tydlig strävan att försöka ta tag i den vilket framkommer av citatet nedan:

L1: [...] Skulle den passa in skulle jag försöka få in den. Skulle den passa in i slutet av lektionen? Eller så tar vi den och diskuterar den klart. Försöker i alla fall hitta någon rätsida i det, försöker i alla fall. Ibland har jag inte tiden. Jag kanske har ett prov som ska skrivas eller så har jag något annat. Men om tiden finns tar jag det ofta, när det finns fräscht i tankevärlden. [...]

L1 ser fördelar med att ta frågor när de dyker upp, framförallt i syfte att fånga frågan medan den är aktuell. Men många andra faktorer beaktas, hur väl frågan passar in i vad de håller på med och hur mycket tid läraren upplever att de har.

L3 påpekar att hon upplever det som att eleverna försöker provocera med kontroversiella frågor men att det sällan fungerar. Hon beskriver dock att hon brukar försöka ta tag i frågorna när eleverna lyfter dem därför att hon då har en möjlighet att behandla den frågan.

De motiv som L1 och L3 lyfter bakom undervisning i kontroversiella frågor skiljer sig relativt mycket emellan. L1 beskriver arbetet med kontroversiella frågor utifrån sitt kunskapsuppdrag vilket hänger ihop med att han främst behandlar sådana frågor när de dyker upp inom ramen för ordinarie ämnesundervisning. Utöver kunskapsuppdraget beskriver också L1 att det finns en aspekt kopplat till värdegrundsuppdraget i dessa frågor. Generellt ger han uttryck för en syn att dessa två uppdrag hänger ihop vilket går att se i följande citat:

L1: [...] Då tar vi och pratar mycket om... Den kommer naturligt i hela skolan när man pratar om människovärdet, om judar, om förintelse, om slavar i Afrika, om Indianerna i Nordamerika och hur människor har behandlats... Då kommer det där med människovärdet in. Då får man dra det tillbaka till ursprunget, varför tycker du så här? Om någon uttrycker sig extremrasistiskt... Du får tycka det... Men varför, hur tänker du? [...]

Ovan citat visar, utöver lärarens syn på värdegrundsuppdraget som ett långsiktigt arbete, att läraren också är tydlig med att inte förbjuda elevens åsikt utan istället försöka få eleven att förstå varför hen har en viss åsikt. I intervjun framgick också att L1 kände en stor osäkerhet kring att hantera diskussioner när elever uttryckte saker som gick emot skolans värdegrund. L1 ansåg att det var balansen mellan att låta eleven tycka som hen vill samtidigt som läraren har i uppdrag att förmedla en värdegrund som var svårt i situationen.

L1: [...] Sverige är ju ett fritt land och du tycka som du vill, absolut... Det är ju en svår roll man har som lärare, när man stöter på en eller flera elever som har extremrasistiska åsikter eller vad gäller nått annat... Abort eller så, som är svårt att deala med. Jag vet faktiskt inte vad jag skulle göra. [...]

Även L3 ser kontroversiella frågor i undervisningen som en del av kunskapsuppdraget och betonar att hennes strävan att lyfta in verkligheten i undervisningen är erbjuda eleverna en större helhetsförståelse i olika frågor och exemplifierar med att om undervisningen om judendomens historia kombineras med en förståelse för dagens konflikt i Israel kan förhoppningsvis eleverna få en större förståelse för både judar, palestinier och judendomen. L3 beskriver också en vinst för värdegrundsuppdraget att diskutera kontroversiella frågor. Under intervjuens gång framkom två exempel på hur hon agerade när elever tog upp frågor som de upplever som kontroversiella. I båda fallen gällde att eleverna uppvisade hånande attityder mot andra människor och enligt hennes beskrivningar tog hon tag i frågan och försökte sätta det i ett sammanhang som eleverna kunde känna igen. Däremot betonar L3 att hon, liksom L1, är tydliga inför eleverna att de får tycka vad de vill

I: Du betonade här lite i förbigående att eleverna får tycka vad de vill. Brukar du vara tydlig med det för eleverna?

L3: Ja, det behöver man vara tycker jag. Speciellt på en sån här skola... Nu läser vi religion i alla våra klasser på olika sätt och då sitter vi ju där med många religiösa elever och jag vill inte att de

ska förkasta den här undervisningen. Utan de måste få den förståelsen från början att det här är inget vi ska tvinga dig att tycka, utan vi vill att du ska förstå vad andra personer tycker, tror och förstår. Så ja, det försöker jag vara tydlig med. [...]

Ett motiv som L3 men inte L1 lyfte gällde kontroversiella frågor i syfte att träna eleverna i självständigt tänkande. Följdfrågor på detta påstående avslöjade att läraren upplever en markant skillnad mellan elever som nyligen kommit till Sverige och elever som har gått på skolan ett tag. Hennes upplevelse är att elever som nyligen kommit hit ofta saknar en egen åsikt som de tydligt har övervägt och tagit ställning till och istället upprepar vad deras föräldrar sagt eller vad som sagts i de länder som de kommit från och menar att det är ganska ovanligt att vuxna är intresserade av ungdomars åsikter medan det finns många som vill berätta för ungdomar vad de ska tycka. Hon beskriver vidare att det finns en svårighet i att avgöra när eleverna uttrycker saker som de verkligen tror på eller saker som någon annan sagt åt dem att tro på men att det inte får avskräcka från att ändå lyfta sådana frågor. Det framgick dock att L3, precis som L1, upplevde en svårighet att balansera värdegrundsuppdraget och elevernas rätt till en självständig åsikt

I: Vad händer om eleven bara blir mer fast i en åsikt när du börjar problematisera då?

L3: Det är svårt... Om det gör så att eleven blir mer fast för att han blir mer övertygad och verkligen tycker så, då är det ju egentligen bra. Men det beror ju på... Om det är en åsikt som går emot, homosexuella eller allas lika värde då kanske man får arbeta ännu mer med den eleven, även om det är hans egna övertygelse. Skolan ska ju inte gärna bidra till fler som är emot allas lika värde. [...]

L3:s strävan att eleverna ska lära sig tänka själv utifrån fakta såg hon också som en del av elevernas integration i det svenska samhället då hon jämförde svenska skolans syfte med syftet med skolor eleverna gått på i andra länder. Denna strävan för integration blev tydligare senare i intervjun vilket framgår av citatet nedan:

L3: [...] Sen så är det alltid bra när eleverna får träffa andra personer än vi som alltid är här. Annars blir ju vi på skolan lätt den enda kontakt de har med det svenska samhället så och det kan kanske vara lätt att acceptera att våra åsikter avviker från dem, men de måste ju se att våra åsikter inte avviker så mycket från resten av samhället. [...]

Det ska också nämnas att läraren inte enbart såg det som en integrationsfråga utan också ansåg att det fanns en brist på möjligheter för hennes elever att komma i kontakt med andra perspektiv annars.

Både L1 och L3 ger uttryck för att de försöker göra likadant i när de undervisar i kontroversiella frågor oberoende av vilken fråga det handlar om. Båda lyfter bekvämlighet och personlig stil som orsaker bakom detta men poängterar att det är ett sätt som fungerar för dem och deras elever. Den främsta anledningen till att dessa lärare placerades i gruppen *taktikerna* är på grund av att de försöker förekomma eventuella problem som kan vara för kontroversiella och planerar för att på något sätt minska risken med den specifika frågan. Innan dessa behandlas ska dock några generella resonemang om varianter i att lyfta kontroversiella frågor pekas ut.

L1 betonar att det finns en stor skillnad mellan åldrarna och menar att det framförallt är elever i nian och möjligtvis åttan som har glädje av att diskutera sådana frågor. Detta beror enligt läraren på att yngre elever tar det personligt när oenigheter uppstår men också att äldre elever är mer intresserade av att diskutera. L3 pekar på att hon kan variera specifika detaljer baserat på om klassen har många pratglada eller tysta elever, om klassen har många elever som har en nära koppling till frågan som diskuteras och beroende på när på dagen lektionen infaller. Hon hävdar exempelvis att när hon har syriska flyktingar i klassen lägger hon extra stort fokus på att skapa förståelse mellan olika sidor och undviker medvetet att sätta elever med samma bakgrund i samma grupp.

L1 upplever att det finns frågor som är för kontroversiella för att diskutera i hans klasser. Det framgår att han dragit dessa slutsatser på basis av erfarenhet där elever blivit illa berörda. I intervjun framgår att det finns två faktorer bakom detta ställningstagande. Dels väljer läraren att undvika frågor som kan skapa dålig stämning bland elever av olika tro och pekar på att det finns en risk att elever som annars är kompisar känner sig dömda av varandra. Dels väljer läraren att undvika frågor som riskerar att omkullkasta eller ifrågasätta elevernas tro och livsvärld, exempelvis frågan om personer som inte tror på gud hamnar i helvetet, och pekar på att många av hans elever är starkt påverkade av föräldrarnas syn på religion. Han jämför med abortfrågan och pekar på att viss distans till en kontroversiell fråga är viktigt.

L1: [...] Förhoppningsvis har ingen begått en abort och en sådan fråga blir ju mer diskuterbar, i så fall [om ingen har gjort abort, min anm.], jämfört med det [teologiska frågor, min anm.] för det ställer livet på sin spets om det är så att min tro och övertygelse omkullkastats av någon annans övertygelse när man tittar över olika frågor. Det blir supersvårt.

I: Förstår jag dig rätt om du menar att det krävs en viss distans i diskussioner om kontroversiella frågor för att det ska gagna eleverna?

L1: Ja, så är det nog faktiskt.

L3 konstaterade att hon inte väljer att undvika några frågor i den mening som L1 gör. Däremot avväger hon ibland lämpligheten att diskutera vissa frågor. Hon konstaterade att om hon exempelvis inte gått igenom med eleverna vad de ska se och varför innan filmen och inte har någon klar plan för hur de ska hantera diskussionen efter filmen kan det hända att hon väljer bort vissa filmer och scener, framförallt gällande homosexualitet. Hon betonar att det framförallt är med hänsyn för eleverna därför att hon inte vill att de ska uppleva ett obehag i att de bryter mot sin tro och syndar. Däremot understryker hon att om syftet är att lyfta frågan om homosexualitet, då förbereder hon klassen och undviker inte frågan. Citatet nedan är ett exempel:

L3: [...] Men i sådana fall, eller om vi ska diskutera homosexualitet eller ung kärlek eller abort eller nått. Då har jag sett till att vi tar tid både före och efter filmen. Här kan jag inte bara lämna sådana scener i luften för då sitter det några i klassrummet och tänker "Det här är haram" [härmar elev, min anm.], alltså fel enligt koranen och andra kanske tänker "Det här får jag inte ens titta på" [härmar elev, min anm.]. Och då måste jag ju kunna motivera för mig själv varför vi ska titta på just det här. [...]

Utifrån ovan redogörelse går det att se att båda lärarna som placeras inom gruppen *taktikerna* låter kontroversiella frågor utgöra en del av deras undervisning men sällan som huvudsyfte. Det sker snarare därför att lärarna ser kontroversiella frågor som en del av samhället, verkligheten och ämnesinnehållet som de undervisar i. Båda konstaterar också att de tar tag i kontroversiella frågor när eleverna för fram dem i undervisningen, men L1 uttrycker att den måste passa in tidsmässigt eller tematiskt med undervisningen. Det finns tydliga kopplingar mellan lärarnas förhållningssätt till att låta kontroversiella frågor utgöra en del av undervisningen och deras betoning på att kontroversiella frågor kan användas för att uppfylla skolans kunskapsuppdrag eftersom lärarna främst behandlar sådana frågor när de dyker upp inom ordinarie ämnesundervisning. Båda lärarna ger till visst månt uttryck för undervisning i kontroversiella frågor som ett sätt att arbeta utifrån skolans värdegrundsuppdrag. L1 beskriver ett mer försiktigt förhållningssätt där målet framförallt är att försöka hjälpa eleven förstå varför hen tycker som hen gör, medan L3 försöker skapa en större förståelse bland eleverna för oliktankande i samband med kontroversiella frågor. Båda lärarna gav dock uttryck för att de var tydliga inför eleverna att de fick tycka vad de ville. L3 lyfter två fler motiv än L1 i att hantera kontroversiella frågor i undervisningen. Första betonar hon en strävan att lära eleverna tänka självständigt och göra övervägda beslut, vilket visserligen också kan uppnås inom L1:s strävan att försöka få eleverna att förstå sina egna åsikter. Den andra strävan L3 ger uttryck för är integrationssträvan som samtliga av de tre lärarna i gruppen *grävorna* gav uttryck för.

Slutligen ser vi också att båda lärarna skapar viss varians i sin undervisning i kontroversiella frågor baserat på elevernas ålder, koppling till frågan, tidpunkt på dagen och hur klassdynamiken ser ut. Vidare gör båda medvetna val kring särskilda kontroversiella frågor i syfte att minska sprängkraften i den enskilda frågan. L1 skulle, om den specifika frågan om tro beaktas, kunna placeras i kategorin *undvikaren*. Men det framgår också att det framförallt beror på att läraren ser frågan som allt för personlig för att diskuteras i skolan och i övrigt inte undviker kontroversiella frågor. L3 uttrycker att det finns frågor som hon vet på förhand är kontroversiella och i dessa fall planerar gediget förarbete och efterarbete för att göra det lättare för eleverna att hantera utifrån bland annat tro och övertygelse.

### 6.1.3. Undvikarna

Endast en av lärarna som intervjuades för denna studie placerades i gruppen *undvikarna*. Detta var L6 från Daggskolan. Detta innebär dock inte att läraren kategoriskt avfärdade alla kontroversiella frågor vilket framgår nedan.

Intervjun visade att L6 inte gärna höll diskussioner med elever, särskilt inte i frågor som kunde upplevas kontroversiella. L6 betonade dock att han ändå höll diskussioner i ämnen där det ingick, exempelvis i samhällskunskap. I historia upplevde han inte att det fanns mycket att diskutera innehållsmässigt och i anslutning till religion konstaterade han att han själv har en religionshistorisk ansats i sin undervisning vilket innebar motverkade diskussion. Vid frågan

om varför läraren inte gärna har diskussioner i klassrummet framkommer att han inte känner sig särskilt trygg att leda diskussioner. Citatet nedan visar också att det delvis beror på att det finns en stor spännvidd bland eleverna i hans klass:

L6: [...] Jag är nog lite rädd för att de ska börja stängas. Och jag vet att de är, asså, det finns folk med olika tillhörigheter i varje klass och det är liksom som att... det ska dras till sin spets varje gång och det är väldigt påfrestande. [...]

I samhällskunskap hände det, som ovan konstaterat, att L6 höll värderingsövningar men där betonade han att han försökte tilldela eleverna på i förhand bestämda åsikter som de skulle diskutera vilket följande citat kan visa:

L6: [...] asså jag har testat att köra det där med att de får välja själva vilken ställning de vill ta i olika frågor och då blir det lite polariserat... Det blir lite som att man tvingar dem att ta ställning och det kan ju skapa grupperingar, kanske... Asså det blir en ny grupp och de delar upp sig utifrån de här ställningstagandena och det kan ju bli lite trist för man kan ju tänka sig att alla ska vara med alla liksom. [...]

L6 motiverade att tilldela eleverna åsikter med två aspekter. I citatet ovan framgår att det finns en risk att elevernas relationer med varandra tar skada om de börjar uttrycka sina egna åsikter i olika frågor. Men den främsta orsaken enligt läraren själv är att eleverna måste få träna på att förstå andra perspektiv. Utifrån ovan redogörelse framgår att läraren lägger stor tonvikt vid skolans kunskapsuppdrag där fokus ligger på att träna eleverna i förmågor och erbjuda kunskaper inför framtiden. L6 upplevde det som ganska ovanligt att elever uttryckte saker som gick emot skolans värdegrund men i de fall det hände berättade han att han brukade hänvisa till lagen som stöd och påminna eleven om att det kunde vara straffbart. Vilket tyder på att även i dessa fall såg L6 främst som sin uppgift att förmedla kunskap om vad som är rätt och fel enligt lag, snarare än att lyfta det till en diskussion om värderingar.

Även om L6 inte själv planerade för diskussioner i någon större utsträckning konstaterade han att han gärna fångade upp diskussioner när elever kom med kontroversiella frågor. Orsakerna till detta är att han upplevde det som effektivt därför att eleverna redan hade påbörjat en tankeprocess som därför lätt kunde upprätthållas. Vidare ansåg han det som viktigt att ta tillvara på situationer när eleverna visar intresse.

Slutligen ska sägas att han inte ansåg att han undvek några specifika frågor. Han ansåg att det tillhörde skolans uppgift att rätta ut alla funderingar eleverna har och menade att det finns en brist på situationer där eleverna kan diskutera olika frågor utanför skolan.

Av de tre taktiker som det första analysverktyget erbjuder faller denna lärare närmast kategorin *undvikaren*. Men som ovan redogörelse har visat betyder inte det att läraren undviker alla diskussionssituationer. Som intervjun visat ansåg han att eleverna måste diskutera olika frågor i samhällskunskap eftersom det ingår i ämnet och vidare ansåg han det viktigt att ta tag frågor när eleverna kom med dem.

#### 6.1.4. Sammanfattning

Det går inte att se någon självklar preferens bland lärarna som intervjuades i denna studie för någon av de tre kategorierna. Endast en lärare gav uttryck för något som självklart kan placeras i kategorin *grävaren* medan två andra lärare kan sägas stå närmare den kategorin än de andra två. Två lärare placerades i kategorin *taktikern* därför att det framgick tydligt att de båda övervägde lämpligheten med vissa frågor och förberedde eleverna i syfte att minska kontroverserna. Endast en lärare kunde utifrån intervjumaterialet placeras i kategorin *undvikaren* och det gjordes därför att han medvetet planerade för att inte hålla diskussioner.

Lärarna som placerades inom gruppen *grävarna* räknade upp fler motiv bakom att låta kontroversiella frågor utgöra en del av undervisningen än lärarna som placerades i gruppen *taktikerna*. Vidare hade *grävarna* en större betoning på värdegrundsuppdraget och pekade på hur undervisning i kontroversiella frågor kunde användas för att uppnå flera aspekter av kunskaps- och värdegrundsuppdraget. Lärarna som tillhör gruppen *taktikerna* lade störst betoning på skolans kunskapsuppdrag och såg det som ett sätt att uppnå skolans värdegrundsuppdrag. Läraren som placerades i gruppen *undvikarna* motiverade undervisning i kontroversiella frågor endast genom att hänvisa till styrdokumentens krav och att det är viktigt att fånga upp elevernas intresse. Vidare kunde läraren som placerades i den gruppen också lyfta fram flera motiv bakom att inte diskutera kontroversiella frågor i undervisningen, exempelvis risken att skapa dålig stämning och att det inte främjade samarbete.

Bland de motiv som lärarna uppgav som orsaker till deras val angående att låta kontroversiella frågor utgöra en del av undervisningen eller ej berörde vissa motiv inte elevernas bakgrund medan det i andra fall tydligt går att peka på att elevernas bakgrund har påverkat hur lärarna motiverar sin undervisning i kontroversiella frågor. Bland mer generella överväganden kan bland annat nämnas lärarnas vilja att agera likadant oberoende av fråga eftersom det ofta motiverades med att lärarna själva var bekväma med ett visst arbetssätt. Likadant kan lärarnas anpassningar beroende på fråga ibland beror på mer generella överväganden som hur klassdynamiken ser ut eller när på dagen lektionen infaller. En mängd överväganden som gjordes har i sig ingen koppling till elevernas bakgrund, men lärarna i denna studie pekade på att elevernas bakgrund spelade in. Exempel på detta är lärarnas arbete med kunskaps- och värdegrundsuppdraget inom ramen för kontroversiella frågor. Det beror på att några lärare kopplade elevernas brist på kunskap eller åsikt i enlighet med skolans värdegrund till elevernas bakgrund, exempelvis elevernas inställning till homosexualitet och tro eller elevernas förståelse för Israel–Palestina konflikten. Lärarna lyfte också diskussioner om evolutionsteorin som en del av deras kunskapsuppdrag och kopplade det till elevernas bakgrund. Ett annat exempel gällde lämpligheten att lyfta olika kontroversiella frågor, ofta på grund av att de inte ville skapa obehag för elever i sina klasser. Brist på arenor att diskutera med olik tänkande passar också in här eftersom lärarna också gav uttryck för att den bristen är större i segregerade områden, något som fyra lärare lyfte som ett problem. Slutligen återfanns också motiv och över-

väganden som har tydlig koppling till elevernas bakgrund. Här kan bland annat nämnas lärarnas vilja att diskutera kontroversiella frågor i syfte att bättre integrera eleverna i det svenska samhället.

Fyra av sex lärare uttryckte en strävan att diskutera kontroversiella frågor i intergrationssyfte. Detta motiverades med att eleverna ofta hade andra åsikter i diverse frågor än vad lärarna ansåg som en typiskt svensk åsikt men kunde också handla om fall där elevernas åsikter gick emot skolans värdegrund. I de mindre extrema fallen betonades att det inte handlade om att ändra elevernas åsikt i en fråga så mycket som det handlade om att skapa förståelse bland eleverna för andra åsikter och perspektiv, särskilt gällde detta förståelse för svenskars åsikter i frågorna. Av dessa fyra arbetade tre på samma skola vilket givetvis väcker funderingar kring om det fanns något gemensamt förhållningssätt på den skolan. Men utöver att de tillämpar ett tvålärarsystem på skolan och profilerar sig som en mångkulturell skola framgick inte i intervjuerna att det fanns något sådant förhållningssätt på plats. Tre av dessa lärare placerades också in i gruppen *grävorna* där det generellt gick att se en större betoning på hur kontroversiella frågor kan användas i syfte att uppnå skolans kunskaps- och värdegrundsuppdrag vilket kan antyda ett mönster.

Samtliga av de sex lärarna gav uttryck för att det ingick i deras ämne att diskutera kontroversiella frågor, men bara tre av lärarna att det låg i skolans uppdrag generellt att erbjuda eleverna möjligheter att dryfta olika åsikter och perspektiv i svåra frågor och endast en lärare uttryckte att det fanns ett samhällsuppdrag att låta eleverna diskutera.

## 6.2. Att vara objektiv eller neutral som lärare

Nedan kommer lärarnas syn på sin roll i klassrummet i samband med diskussioner om kontroversiella frågor att analyseras. Framförallt var det fem frågor med följdfrågor i intervju-mallen som syftade till att synliggöra detta. De fem frågorna fokuserades på att synliggöra lärarens tankar om sin roll i förhållande till motstridiga åsikter, sin roll i diskussionerna i stort, hur läraren hanterar att elever frågar om deras åsikter och när elever uttrycker saker som går emot skolans värdegrund, samt huruvida lärarna väljer att anpassa sitt agerande beroende på frågan som diskuteras. Detta kommer göras med hjälp av det andra analysverktyget som lyftes i teorikapitlet. De olika förhållningssätten lärarna gav uttryck för kommer nedan att presenteras tematiskt.

### 6.2.1. Ett starkt objektivt och starkt neutralt förhållningssätt

Två lärare, L1 och L6, beskrev i intervjuerna sin strävan att vara objektiva i klassrummet. L1 menade att alla åsikter måste få komma fram i klassrummet. Han anser att hans roll som lärare i klassrummet är att visa respekt för alla åsikter och uppmana eleverna att respektera andra



åsikter. L1 beskriver sig själv som en moderator i klassrummet vars uppdrag är att hålla diskussionen på en hanterbar nivå för eleverna.

L1: [...] Men sen vill jag ju egentligen vara... jag försöker vara moderator många gånger och ställa motfrågor för att få fram en diskussion. Jag tänker att det är i min roll som moderator som jag deltar i diskussionen utan att eleverna tänker på det eftersom jag för diskussionen framåt. Jag bollar frågan, jag ställer följdfrågor, jag lyfter oss tillbaka till ursprungsfrågan eller försöker hitta en annan vinkling på det. [...]

Som framgår ovan anser läraren att han deltar genom sin roll som moderator genom att fördela ordet, ställa följdfrågor, erbjuda fakta och försöka leta efter andra perspektiv. Det händer att han deltar mer aktivt i diskussioner men mer för att han glömmer bort sig.

L6 uttrycker också en tydlig strävan att vara objektiv och faktabaserad i sin undervisning i kontroversiella frågor. Liksom L1 uppger L6 att han försöker skapa en balans mellan olika perspektiv och även vara en jämkande kraft mellan elever som tycker olika. Han beskriver en övertygelse om att samarbete är mer givande än konkurrens och polemik och att han i sin undervisning försöker förmedla detta. Det ska nämnas att läraren själv uppger att han ogärna håller diskussioner i klassen och särskilt i anslutning till kontroversiella frågor och ämnen.

Både L1 och L6 beskrev också en strävan att vara neutrala inför eleverna i samband med diskussioner i kontroversiella frågor. L1 betonar att han aldrig avslöjar sina åsikter inför eleverna eller tar ställning. Detta gäller även om elever uttrycker åsikter som går emot skolans värdegrund. Läraren lyfter att han istället försöker förmedla värdegrunden genom långsiktigt arbete inom ordinarie undervisning. Vidare konstaterar läraren att om han skulle bemöta en elev som uttrycker något som går emot skolans värdegrund i en diskussion skulle han vara tydlig med att eleven får tycka så och att strävan skulle vara att förstå varför eleven tycker så. När han som lärare är orolig för att en elevs åsikter kan riskera elevens framtid betonar han att det går utanför hans roll som lärare och därmed skulle göra en orosanmälan, koppla in andra organisationer och samarbeta med föräldrarna om möjligt. L6 berättar också att han är tydligt neutral i sin undervisning. Något som framgår av citatet nedan:

L6: [...] jag brukar försöka vara noga med att inte själv avslöja mina egna partitillhörigheter, preferenser eller så... Jag brukar inte ens säga vilket fotbollslag jag håller på faktiskt. [...]

L6 upplevde att det var ganska ovanligt att eleverna i hans skola uttryckte saker som gick emot skolans värdegrund men berättade att när det händer är han fortfarande tydlig med sin objektiva framtoning. Han försöker därmed vara tydlig med att eleven får tycka så, men varnar eleven för att det är olagligt att uttrycka sig som eleven gjorde och att eleven kan riskera att bli dömd om hen uppnått straffmyndig ålder.

Båda såg i sin roll som lärare en uppgift att skapa förståelse för olika perspektiv bland eleverna. Som objektiv moderator menar L1 att han har möjlighet att kontrollera diskussionen rent känslomässigt så att ingen av eleverna i klassen ska bli illa berörd i undervisningen. Vidare

betonar läraren att han också försöker kontrollera riktningen på diskussionen för att undvika att grundfrågan går förlorad under diskussionens gång. L1 anger också att det finns en praktisk anledning till att vara mindre delaktig i diskussionerna och hävdar att han ofta sitter och antecknar vad eleverna säger och vilka som är delaktiga i diskussionerna i bedömnings syfte, vilket han upplever hade varit svårt att göra om han varit mer delaktig i diskussionen. L6 beskriver också att han arbetar objektivt i syfte att eleverna ska förstå och respektera olika perspektiv och åsikter och i de fall han hanterar motstridiga åsikter i undervisningen berättar han att han eftersträvar att eleverna ska förstå varandras perspektiv.

L6: [...] Om du läser val och partier så ska de redovisa om varsitt parti så kanske det är någon som är vänster och någon annan som är höger och de ger uttryck för det här. Och då kanske jag inte så mycket försöker ställa dem mot varandra utan jag kanske snarare försöker få den ena sidan att förstå... Alltså att jag fungerar som en moderator emellan där jag försöker få dem att se förklaringen bakom varför den här eleven ser det så. [...]

Därmed framträder tydligt att båda lärarna utgår från att ett starkt objektivt förhållningssätt är positivt för klassrumsklimatet och relationen mellan eleverna men också för deras kunskapsutveckling där förståelse för olika perspektiv premieras.

Både L1 och L6 uttryckte en övertygelse om att läraren bör vara neutral i sitt uppdrag. L1 uppgav att huvudmotivet till neutraliteten är att hans åsikt annars riskerar att påverka elevernas åsiktsbildning, något som han uttrycker en ovilja mot att göra.

L1: Det är för att jag som deras lärare inte ska påverka dem i någon riktning egentligen... Jag vill ju att de ska skapa sin egen uppfattning av historiska händelsen, om förintelsen eller nazism eller om främlingsfientlighet eller abort, eller om det är rätt att döda tio personer för allas välbefinnande... Egentligen för att de ska hitta sin ståndpunkt i olika ställningstaganden, därför säger jag inte min egen ståndpunkt. [...]

L6 berättar i liknande mening att skolan i Sverige ska vara icke-konfessionell och att han som lärare därmed inte ska berätta för eleverna vad de ska tycka. Han anser att hans makt att påverka elevernas åsikter är stor och att det vore orätt av honom att utnyttja det.

L6: [...] Och sen att lärarens makt är så stor att påverka... Jag skulle kunna indoktrinera dem om jag ville de... Och om jag skulle avslöja vad jag skulle ha för partitillhörighet så skulle det kanske påverka elevers vilja att uttrycka sig eller tänka själva och såna där saker. [...]

L1 uppger att han alltid strävar efter att hantera diskussioner på samma sätt medan L6 pekar på många faktorer som påverkar hur han väljer att agera. L1 anger att orsaken till att göra likadant är en fråga om vana och bekvämlighet men framförallt beror det på att han har hittat en roll som han anser fungerar bra. L6 pekar på att kontext spelar en avgörande roll i hur frågan behandlas. Om eleverna i klassen har stora åsiktsskillnader, var skolan är belägen, elevernas bakgrund, och vilket material som finns att tillgå. Men i övrigt eftersträvar läraren alltid samma objektiva och neutrala förhållningssätt.

Som framgår av ovan redogörelse visar båda lärarna en tydlig preferens och strävan mot objektivitet och neutralitet i diskussioner. Detta gör att lärarnas förhållningssätt kan beskrivas som *starkt objektivt* och *starkt neutralt* enligt analysverktyget. Båda lärarna uppvisar stora likheter i sina motiv bakom sitt agerande trots att ena läraren uttrycker en motvilja mot diskussioner i kontroversiella frågor medan andra läraren uttrycker att diskussioner är roligt. Likheterna i motiv bakom deras objektivitet är att båda eftersträvar en faktabaserad undervisning där olika perspektiv ska belysas. Båda hävdar att eleverna måste tränas i att förstå olika perspektiv och båda uppger också att det är en fråga om klassrumsklimat och relationer mellan eleverna i att presentera olika perspektiv balanserat och jämbördigt. Det är tydligt att båda lärarna uppfattar det objektiva förhållningssättet som en del av lärarens kunskapsuppdrag. Likheterna i motiv bakom deras neutralitet är en övertygelse om vad en lärare bör vara. L6 hänvisar till styrdokumentet som stöd. Men båda lärarna anser också att deras makt att påverka elevernas åsikter är stor vilket därmed förordar ett neutralt förhållningssätt.

### 6.2.2. Ett starkt objektivt och svagt neutralt förhållningssätt

Två av de intervjuade lärarna, L3 och L5, gav uttryck för ett *starkt objektivt* men *svagt neutralt* förhållningssätt.

L3 gav uttryck för en objektiv strävan i sitt arbete med kontroversiella frågor och betonade att hennes roll är att skapa förståelse bland eleverna för olika sidor i en konflikt. Det framgick i intervjun att hon ansåg sig själv vara tydlig inför eleverna med att de inte behövde hålla med den andra sidan men att de behövde förstå den, men också att de behövde förstå sig själva och var deras åsikter kom ifrån, och utifrån den premissen byggde hon sitt förhållningssätt i diskussionerna vilket framgår av citatet nedan.

L3: [...] Nu läser vi religion i alla våra klasser på olika sätt och då sitter vi ju där med många religiösa elever och jag vill inte att de ska förkasta den här undervisningen. Utan de måste få den förståelsen från början att det här är inget vi ska tvinga dig att tycka, utan vi vill att du ska förstå vad andra personer tycker, tror och förstår. [...]

L3 betonade också att hon ofta deltog i diskussionerna men att hon framförallt deltog i syfte att ställa följdfrågor för att eleverna skulle tänka till och förstå varför de tycker som de gör.

L5 beskriver också i intervjun att han har en strävan efter objektivitet i sin undervisning i kontroversiella frågor. Även L5 beskriver att han deltar i diskussioner och beskriver att hans brukar sträva efter att vara vad han beskriver som en klassisk samtalsledare. Han betonar att det innebär ett stort pedagogiskt ledarskap där det är viktigt att lyssna på eleverna, ställa följdfrågor och fördela ordet. Han beskriver också att han i rollen som samtalsledare kommer med den fakta som behövs i diskussionen och även delger sina egna åsikter. Utöver detta pekade även L5 på en strävan att belysa olika perspektiv för eleverna främst i syfte att skapa förståelse för olika perspektiv även om det inte alltid är lätt vilket framgår av citatet nedan:

L5: [...] Är han eller hon palestinier, då är det svårt. Då får man acceptera att de har den åsikten, men säga att vi i skolan måste undervisa om båda sidor och betona att eleven måste läsa om båda sidor och kunna hitta en objektiv bild. [...]. Så då gäller det ju att vara saklig och betona att man, just nu, ska se båda sidorna. Och oftast då så upplever jag att eleverna, de lyssnar i alla fall. Kanske inte alltid att de köper det, eller tror på det, men de lyssnar i alla fall och då har man kommit så långt som man kan komma inom ramen för påverkan på eleverna. [...].

L5 uppger att han anser det som mycket viktigt att inte bara vara moderator utan att rollen som samtalsledare måste inbegripa aktivt deltagande i samtalet. Han upplever annars att han snabbt tappar eleverna vilket gör det svårt att få diskussionen att vara givande.

L5 betonar sin objektivitet även i fall då eleverna uttrycker åsikter som går emot skolans värdegrund och berättar han att han framförallt väljer att tillsammans med eleven kolla på vilken fakta som finns. En specifik diskussion han valde att lyfta gällde antisemitism och där poängterade han att han ofta försöker belysa vad som hänt i en situation och ställer det emot vad eleven eventuellt påstår. Läraren beskriver att det kan vara effektivt innan sådana tankar har rotat sig hos eleverna men att det är svårt att vinna över en elev med fakta när de väl är övertygade. Läraren är också tydlig med att respektera elevens rätt till en egen åsikt och att han måste ha förståelse för att elever kan ha en bakgrund som gör det svårt för dem att se båda sidor i en konflikt. Han menar att om han kan få en elev som är fientligt inställd till Israel att se fakta och förstå hur det finns andra som kan tänka annorlunda har han nått så långt det går inom ramen för tiden de går i skolan. Läraren berättar också att de har ett starkt samarbete med andra organisationer, specifikt den muslimska stiftelsen som driver skolan, för att hantera situationer när elever befinner sig i riskzonen att radikaliseras och att pedagogerna på skolan sällan är särskilt inblandade i det. Det fanns också andra situationer då läraren uttryckte ett engagemang, och det gällde frågan om evolutionsteorin. Där upplevde läraren inte ett behov att lyfta fram fakta i värdegrundssyfte men tydligt var att han upplevde ett behov av att lyfta fram fakta utifrån sin uppfattning om kunskapsuppdraget. Även här betonade han främst en strävan för att eleverna skulle få förståelse för evolutionsteorin, inte nödvändigtvis tro på den.

Båda lärarna gav uttryck för att de är öppna med sina åsikter inför sina elever. Det framgick att L3 inte är lika öppen inför sina elever som L5 och att L3 tidigare varit *starkt neutral* men ändrat sig med åren medan L5 alltid varit *svagt neutral*. L3 avslöjar sina åsikter i frågor om religion och politik men också frågor där skolans värdegrund är tydlig som exempelvis allas lika värde. Att vara ärlig om vad hon tycker i politik är svårast men när det kommer till Sverigedemokraterna berättar hon dock att det inte är svårt att vara ärlig.

Ovan nämndes att L5 deltar i diskussioner med sina egna åsikter. Han betonar att han inte enbart berättar vad han tycker utan att han också är tydlig inför eleverna med att det är hans åsikt och att de får tycka något annat och att det finns andra som tycker annorlunda än honom.

L3 beskriver att hennes syfte med sitt objektiva förhållningssätt som lärare är att eftersträva en förståelse för olika perspektiv och åsikter bland eleverna vilket citatet nedan kan visa på:

I: Hur ser du på din roll som lärare i klassrummet att hantera motstridiga åsikter i sådana här frågor?

L3: Mm. Jag tror min stora roll är att ge perspektiv och skapa förståelse för saker de inte förstår. Om vi tar Israel–Palestinakonflikten till exempel, så blir det ju mycket att prata om var konflikten kommer ifrån utifrån båda sidors perspektiv. Om man är palestinier och är på våran skola så kan jag tycka att man ändå ska förstå den andra sidans perspektiv och tankar utan att man för den delen ska hålla med dem. Förståelsen tycker jag är jätteviktig där. Det är nog lite av en käpphäst för mig. [...]

Detta stärks under intervjuens gång då läraren betonar en strävan av att förmedla en helhetsbild till eleverna genom undervisningen och att lyfta in verklighetens konflikter i undervisningen. En annan viktig orsak bakom sin objektiva framställning är L3:s uttryckta strävan att få eleverna att formulera egna självständiga åsikter i olika frågor. Hon betonar att hon eleverna måste få fakta i olika frågor och en förståelse för helheten. Citatet nedan visar på att L3 ser fakta som grundläggande för självständiga åsikter men också som en träningsfråga:

I: Skulle du vilja utveckla hur du ser på att eleverna börjar formulera sina egna åsikter?

L3: Ja, det där är ju en tränings sak. Våra elever är inte alltid vana vid att ha en egen åsikt som vuxna lyssnar på. Speciellt inte dem som inte varit här [I Sverige, min anm.] särskilt länge men ändå gått i skolan där man ska upprepa vad andra säger. Här [I Sverige, min anm.] ska allt vara väldigt faktabaserat, de tycka saker själva och ha åsikter... Det är ganska ovanligt, det blir verkligen en tränings sak och man måste nästan smyga in det allt eftersom [...]

Läraren resonerar både kring hur skolor utomlands är uppbyggda och hur hemmet påverkar elevernas åsikter och menar att eleverna måste tränas i att reflektera över sina egna åsikter och inte bara upprepa vad andra tycker. Utifrån intervjun framstår att träning i att formulera självständiga åsikter framförallt bygger på att eleverna utmanas reflektera över varför de tycker en viss sak. Något läraren strävar att uppnå genom problematiserande följdfrågor.

Även L5 uttryckte att hans objektiva förhållningssätt i klassrummet syftar till att skapa en förståelse för olika perspektiv. Han ser det som en aspekt av att vara en medborgare i Sverige

L5: [...] för att de ska se att det finns så många människor och att människor ser olika saker som viktigt och att man måste acceptera alla människor alldeles oavsett åsikt. Det är väl det som är grunden i allting. Accepterande av andra människor, för det är inte alltid de har det.

Utöver att skapa förståelse för olika perspektiv rent kunskapsmässigt pekar L5 också på att objektivitet från hans sida är viktigt därför att det visar för eleverna att alla åsikter och perspektiv är okej att diskutera. Något som framgår av citatet nedan:

I: Skulle du säga att du deltar själv i sådana här diskussioner?

L5: Absolut, det är viktigt att man är med. Objektivt. Att man låter eleverna säga sin sak, låter alla elever tala till punkt och ser till att det blir en miljö där alla vågar yttra sig. För att alla har olika åsikter och det är viktigt att man som lärare står och tar emot ordet, lyssnar, ser till att allt funkar. [...]

Liksom L3 uttryckte L5 också en vilja att problematisera elevernas åsikter i olika frågor genom undervisningen. L5 uttryckte att det är viktigt att utmana eleverna och ställa fördjupande följdfrågor, erbjuda fakta i frågan eller erbjuda andra perspektiv i syfte att ge eleverna möjligheter att formulera självständiga åsikter. Nedan citat visar också att L5, liksom L3, upplevde att det som att föräldrarnas åsikter har en stor påverkan på eleverna och att hans mål är att de ska lära sig formulera självständiga åsikter.

L5: [...] För då kommer det ju ibland föräldrar och säger till mig ”Nu har du öppnat en tankegång hos min dotter som jag inte kan förklara” [härmar förälder, min anm.] och då vet jag att jag fick sitta nästan en timme med föräldrarna och förklara hur jag tänkte... Och när de gick därifrån hade vi enats om att de skulle låta deras dotter vara och ta reda på det själv och stöttar dottern i alla sina åsikter... Hon vill ju inte byta religion utan bara veta mer. Och föräldrarna kunde inte mer och då kom de till mig och ja... Vi behövde komma fram till en medelväg, att föräldrar måste lita på att barn kan hitta egna vägar. [...]

När L3 motiverade sina ställningstaganden kring neutraliteten berättade att hon länge trott att det är fel att avslöja sina åsikter för eleverna men att hon nu inte tycker det. Generellt upplever hon inte att hennes trovärdighet som lärare tar skada av att vara ärlig i vad hon tycker. Som vi sett ovan menar också läraren att det är viktigt att betona att eleverna får tycka vad de vill olika frågor vilket tyder på att läraren inte ser sin svaga neutralitet som ett hinder för elevernas egen åsiktsbildning vilket framgår av citatet nedan:

L3: [...] Jag svarar nog mer ärligt vad jag tycker nu än vad jag gjorde i början av min lärartid... Jag hade nog högre murar då, för jag trodde då att det var fel att säga vad man själv tycker. Idag tycker jag nog inte det i alla sammanhang, bara man är tydlig med att mina åsikter inte behöver vara dina åsikter. Så till exempel i religion, jag är inte religiös och det svarar jag om jag får frågan... Jag brukar inte bli ifrågasatt, ibland händer det att jag får frågan om varför. [...]

Att berätta sina åsikter i religiösa frågor ansåg L3 som lättare och menade att det kan vara bra att visa att hon inte har några preferenser för någon religion för att det stärker hennes objektivitet. Vidare uttrycker hon att det också visar att hon inte förstå alla aspekter av att vara religiös. Som vi sett ovan upplevde läraren ett motstånd mot att berätta sina politiska åsikter. Enligt henne är det dock viktigt för eleverna att veta om hennes preferenser därför att hon ska vara transparent. Det framgick att hon inte upplevde samma motstånd i att vara ärlig i hennes åsikter om Sverigedemokraterna vilket motiverades med att det är en fråga om trygghet för eleverna att veta att hon inte sympatiserar med dem. Slutligen lutar sig läraren mot skolans värdegrundsuppdrag i frågor kring allas lika värde och homosexualitet, hon upplever inte något utrymme eller någon lust att vara neutral i sådana frågor.

L5 berättar att han alltid varit ärlig med vad han tycker och pekar på att det finns en tydlig relationsskapande effekt i att vara ärlig med eleverna vilket citatet nedan visar på:

L5: [...] Jag tror det är viktigt för att de ska se att man själv är människa. Att man inte bara är nån maskin som bara finns till och kör på och sen går därifrån... Vinsten är ju att de accepterar, okej, de ser att jag är lärare, att jag säger en sak, men att jag tycker en helt annan. Och då får de den här objektiva bilden och det är det jag tror, om de vet att jag tycker en sak men undervisar nått helt annat då vet de ju att jag är objektiv, annars vet de ju inte var de har mig. [...]

Vidare pekar han på att lektionerna som sådana blir mer intressanta och inkluderande för eleverna. L5 påpekar att en annan orsak till att vara ärlig med sin åsikt är att eleverna ofta listar ut sådant förr eller senare ändå och om han är ärlig från början blir det inte samma grej av det. L5 resonerar om att hans trovärdighet som lärare ökar om han är ärlig om sina åsikter i olika frågor. Han lyfter flera gånger fram att hans objektiva förhållningssätt gör att eleverna kan uppfatta en skillnad i vad han tycker och vad han undervisar om och vad han låter eleverna uttrycka vilket kan vara bekräftande för hans objektivitet.

L3 berättar att hon eftersträvar ett liknande arbetssätt oberoende av vilken fråga som diskuteras förutom i frågor som står i strid mot skolans värdegrund. Hon upplever att det beror på hur hon är som person och att hon har hittat ett sätt som fungerar. Men några faktorer kan hon ändra på beroende på om hon har en tystlåten eller pratglad klass, och beroende på när på dagen lektionen infaller. Det tycks framförallt gälla om diskussionerna sker i smågrupper eller i helklass. Även L5 påpekar att han eftersträvar ett liknande förhållningssätt oberoende av fråga därför att han tycker det fungerar för honom och eleverna. Även han beskriver dock faktorer som kan påverka hur han väljer att lyfta en diskussion. En av de tydligaste faktorerna är om hans elever är nyanlända eller ej. Han berättar att han måste arbeta mer faktabaserat och begreppsbaserat med nyanlända jämfört med elever som föddes i Sverige av föräldrar som invandrat hit.

Till skillnad från L5 som betonade objektivitet i att lyfta fram olika perspektiv och åsikter i alla lägen var L3 tydlig med att hon inte ansåg det rimligt att vara objektiv i alla frågor. Exempelvis angående homosexualitet. Hon menade att det finns ett tydligt uppdrag från skolans håll att argumentera för homosexuellas rätt och hänvisade också till svensk lag.

I: Ja, vad tror du är den avgörande skillnaden är för dig mellan frågor där du känner att du kan balansera perspektiv och frågor där du kanske mer för argument för en sida?

L3: [tänker länge, min anm.] Ja... Det blir ju ganska subjektivt då förstås, det blir det ju... Men jag tänker, det här med sexuell läggning, där har vi ju lagen, Sveriges lag... Där har man ju någonting att hålla fast vid. Visst, du får tycka vad du vill, men så här måste det ändå vara i Sverige. [...]

Båda dessa lärare ger uttryck för ett förhållningssätt som kan anses vara präglad av en *stark objektivitet* och en *svag neutralitet*. Denna slutsats är dragen utifrån att båda lärarna betonar att deras roll som lärare i klassrummet är att belysa olika perspektiv och åsikter i de frågor som diskuteras och i de flesta fall försöka uppnå en form av balans mellan olika perspektiv på en fråga. Vidare försöker inte lärarna argumentera emot elevernas åsikter utan strävar snarare efter att problematisera, erbjuda fakta och ställa följdfrågor. Vidare uppger båda lärarna att de är ärliga med sina personliga åsikter inför eleverna men är tydliga med att det är en åsikt bland många i frågan. Vid en jämförelse framträder många likheter mellan lärarnas syften bakom sitt förhållningssätt. Båda lärarna uppger en strävan att träna eleverna i att formulera självständiga åsikter som en orsak bakom sitt objektiva förhållningssätt, något som båda pekar på blir mer aktuellt på grund av elevernas bakgrund. Vidare pekar båda lärarna på en vilja att

förmedla en respekt för oliktankande bland eleverna. Båda lärarna lyfter också en kunskapsaspekt i sina resonemang där det är viktigt att olika perspektiv och åsikter går att motivera med hjälp av fakta, detta blir särskilt tydligt då båda lärarna betonar det som deras uppgift att förmedla fakta i samband med diskussioner i kontroversiella frågor. En markant skillnad mellan lärarna angående deras objektiva förhållningssätt gällde elever som uttrycker åsikter som går emot skolans värdegrund där L3 menade att hon inte är objektiv utan argumenterar för ett perspektiv. Båda var tydliga med att eleverna får tycka som de vill. I anslutning till lärarnas *svaga neutralitet* återfinns också många liknande argument. Ingen av lärarna upplever negativa konsekvenser för deras trovärdighet som lärare i att berätta om sina åsikter, snarare pekade de på att deras objektivitet stärktes av att vara ärliga på grund av deras transparens. Lärarna pekade också ut fördelar i relationen till eleverna med att vara ärlig. L5 uppgav en tydligare säkerhet i sitt neutrala förhållningssätt än L3.

### 6.2.3. Ett svagt objektivt och svagt neutralt förhållningssätt

De två lärarna som placerades i denna grupp gav uttryck för en *svag objektivitet* och en *svag neutralitet* i sin undervisning i kontroversiella frågor. Dessa lärare utgjordes av lärarna L2 och L4 och båda arbetade på Norrskolan. Det kan poängteras att L2 var särskilt svårplacerad därför att hon gav uttryck för en strävan mot *stark objektivitet* och *stark neutralitet* men varierade mycket i sitt förhållningssätt och gav många exempel och motiv till att agera *svagt objektiv* och *svagt neutral*.

L2 uttrycker en strävan mot objektivitet i undervisning i kontroversiella frågor och menar att hon ser sig själv framförallt som en diskussionsledare.

L2: [...] Ja, oftast är man ju nån sorts diskussionsledare, men det beror på vilket ämne man pratar om. Pratar vi om, säg Israel–Palestinakonflikten, då är det ju viktigt att... Alltid prata så som man gör i SO-ämnena, å ena sidan å andra sidan. Man måste visa att det finns både för och emot argument i alla frågor. [...]

Som framgår av ovan citat har läraren en strävan att belysa olika åsikter och perspektiv i olika frågor och ser det som en del av ämnena i SO-blocket. L2 lyfter att hon försöker förmedla fakta i diskussionerna för att skapa en stabil grund för diskussionen. Senare i intervjun framgår dock att läraren i sin roll som diskussionsledare också deltar i diskussionerna med eleverna i syfte att agera motståndare och komma med motargument mot eleverna. En orsak till detta är att läraren eftersträvar en balans mellan perspektiv på klassrumsnivå och upplever att det kan vara samstämmigt mellan eleverna i olika frågor. Nedan citat visar hur läraren ser att en minskad betoning på olika perspektiv från hennes håll ändå kan leda till en ökad mångfald av perspektiv i en specifik fråga:

I: Brukar du delta själv i diskussioner om sådana här frågor?

L2: Ja... För att väga upp i så fall, för att man ger... Ja motargument i så fall. Om det är så att det är väldigt samstämmigt, så som jag beskriver att det är ibland. Att man får ge, man måste ändå ge,



ja... Man vill skapa en lite mer objektiv, ett samtalsklimat. Där det är öppet och okej att tycka annat. [...]

L2 exemplifierar med diskussioner kring abortfrågan och menar att om alla elever i klassen är mot abort måste hon väga upp. Hon lyfter även andra orsaker till att inte agera efter ett *starkt objektivt* förhållningssätt exempelvis om det finns perspektiv och åsikter i en fråga som går emot skolans kunskaps- eller värdegrundsuppdrag och lyfter bland annat diskussioner kring evolutionsteorin, homosexualitet eller antidemokratiska påståenden.

L4 uttrycker i intervjun att han är en aktiv deltagare i diskussioner kring kontroversiella frågor. I sin roll som lärare ser han det som viktigt att visa förståelse för elevernas åsikter och var de kommer ifrån men ser inte det som ett hinder att agera motståndare till eleverna i olika kontroversiella frågor. Citatet nedan visar att hans förhållningssätt bygger på att lyssna in elevens åsikt på riktigt och sedan ta diskussionen:

I: Okej, tack. Rätt många frågor i dina ämnen som är kontroversiella ändå... Hur ser du på din egen roll som lärare i att hantera motstridiga åsikter i olika frågor?

L4: Det är ju jättesvårt... Och ehm... Man måste avsätta tid, det får inte bli att man bara lite hastigt hävdar sin rätt i frågan. Man måste lyssna in, ta diskussion. [...]

Det framgår under intervjuns gång att läraren arbetat utefter ett liknande förhållningssätt på andra skolor också och han beskriver flera situationer där han valt att vara aktiv diskussionsdeltagare och motståndare gentemot eleverna. I politiska frågor uttrycker läraren en något större objektivitet i sin roll, men framförallt i förhållande till mittenpartierna då det framgår att ytterlighetspartierna inte representeras lika objektivt.

I anslutning till neutralitet framgår av intervjun med L2 att hon eftersträvar neutralitet till varierande grad beroende på situation och aktuell diskussionsfråga. Läraren konstaterar att hon inte avslöjar vilket parti hon röstar på. Däremot erkänner läraren att hon låter vissa politiska värden som hon håller skina igenom och konstaterar att eleverna antagligen är rätt säkra på att hon inte röstar på Sverigedemokraterna. Vidare konstaterar läraren att hon inte eftersträvar neutralitet när det kommer till frågor om hennes tro. Citatet nedan visar att läraren väljer att frångå neutralitet i fall där elever uttrycker åsikter som går emot skolans värdegrund.

L2: [...] Om det är saker som går emot diskrimineringsgrunderna då bemöter man ju det, och om det skulle vara saker som går emot den demokratiska värdegrunden som eleverna yttrar, då får man ju... Då har vi ju ändå en läroplan att följa liksom, när det gäller vilka... Hur man yttrar sina värderingar alltså. [...]

L4 ger i intervjun uttryck för att han har en personlig undervisning som bygger på att förmedla egna erfarenheter. Läraren är relativt öppen med vad han tycker är rätt och fel men att ett undantag gäller politik då han inte brukar berätta vilket parti han röstar på. Däremot uppger han att han har en tendens att kritisera ytterlighetspartierna därför att han ogillar dem.

L2 lyfter flera syften bakom att uppvisa *svag objektivitet* och agera meningsmotståndare. Ett sådant tillfälle är då elever uttrycker sig antidemokratiskt eller argumenterar emot homosexualitet eftersom hon anser att läroplanen är tydlig med hur hon som lärare ska agera. Ett annat sådant tillfälle berör situationer då läraren upplever att eleverna har liknande åsikter med varandra och hon vill skapa diskussion i en fråga där det annars inte skulle uppstå någon. L2 pekar också på att om elever ger uttryck för åsikter som går emot skolans kunskapsuppdrag upplever hon det som en del av hennes uppdrag att argumentera emot, det tydligaste exemplet som gavs gällde då elever uttryckte en skepsis mot evolutionsteorin vilket går att se i följande resonemang:

L2: [...] Man måste visa att det finns både för och emot argument i alla frågor. Men visst, det kan vara svårt ibland att vara totalt objektiv när det kommer till saker som... Ja, när vi pratar om evolutionen till exempel. Vissa elever har svårt att tro på, ja evolutionen och det liksom, ja gud skapade världen och sex dagar tog det. Det finns liksom väldigt mycket värderingar hemifrån som genomsyrar diskussionen här. [...]

Även L4 lyfter kunskapsuppdraget som en orsak till att delta som meningsmotståndare. Detta lyfts i samband med att konspirationsteorier ibland flyter upp till ytan som diskussionsämnen i hans klassrum. Citatet nedan sammanfattar lärarens upplevelse kring att delta:

L4: [...] Om vi tar det här med Las Vegas och 9/11 och de här... Där tycker jag att det handlar om källkritik, de sitter och tror på allting. Där känner jag att jag måste gå hårt. Allt som postas på instagram är inte en världsomspännande sanning, jag har ju ett kunskapsuppdrag och eleverna måste lära sig att skilja på bra och dålig kunskap. [...]

Det framgår också senare i intervjun att lärarens val att agera meningsmotståndare bygger på en vilja att träna eleverna att tänka självständigt. Han menar att han försöker provocera eleverna att tänka efter och argumentera genom diskussioner. Något som går att koppla till lärarens kunskapsuppdrag.

Andra syften med att agera meningsmotståndare som L4 lyfter är hans uttryckta vilja att få ut eleverna som vettiga samhällsmedborgare i Sverige med allt vad det innebär. Läraren uttrycker i intervjun att Ramadan inte i sig är en kontroversiell fråga men konstaterar att det svenska samhället inte är byggt för de religiösa högtiderna i Islam vilket därmed gör att den blir kontroversiell om eleverna inte kan hitta en medelväg i sitt utövande av religionen där de kan fungera som aktiva samhällsmedborgare och vara religiösa. I syfte att hjälpa eleverna hitta en medelväg och integreras i Sverige uttrycker läraren även här sin roll som deltagare och meningsmotståndare i diskussioner. En sista orsak som gör att läraren väljer att agera meningsmotståndare berör skolans värdegrundsuppdrag, vilket citatet nedan sammanfattar:

L4: [...] När det kommer till kanske den tuffaste biten där många har problem, rasism, antisemitism... Jättekänsligt, där känner jag att jag har ett stort jävla ansvar... Var ska de lära sig om inte jag tar tag i det under deras skolpliktiga tid? Hemifrån får de ju ingenting och på fritiden är det likasinnade... Vad ska det bli av det? Så det är väl nån form av... Vi har ju ett uppdrag att uppfylla i skolan, eleverna ska inte gå härifrån som rasister och nazister eller böghatare. [...]

L2 motiverade flera gånger varför hon uppvisar *svag neutralitet*. I sin roll som meningsmotståndare i frågor där läroplanen tydligt tar ställning i värden, exempelvis gällande allas lika värde, synen på homosexualitet och demokrati lutar sig L2 mot läroplanen som stöd.

L2: [...] Om det är saker som går emot diskrimineringsgrunderna då bemöter man ju det, och om det skulle vara saker som går emot den demokratiska värdegrunden som eleverna yttrar, då får man ju... Då har vi ju ändå en läroplan att följa liksom, när det gäller vilka... Hur man yttrar sina värderingar alltså. [...]

Därmed kan L2 sägas framhålla de svenska myndigheternas åsikt i dessa frågor även om hon inte i alla lägen personligen tar ställning. Att vara meningsmotståndare påverkar hennes objektivitet men det påverkar också hennes neutralitet när hon hänvisar till uppdraget. L2 berättar också att hon ofta försöker väga upp för elevernas bakgrund och att många av eleverna är religiösa och detta gör hon genom att berätta att hon inte är religiös. Orsaken bakom detta är enligt L2 att eleverna behöver möta och förstå människor som inte är troende eftersom det är relativt ovanligt i Sverige och att hon avslöjar sin åsikt skapar en möjlighet att diskutera olika perspektiv på tro med eleverna.

L2: [...] Men när det kommer till religion och trosuppfattning då kan jag säga... Men då pratar vi också om, mycket liksom om... Hur ska man säga... Man måste också prata om det svenska samhället, de [eleverna, min anm.] ser ju också det här som en invandrarskola och här går det bara invandrare. Och då får man ändå ibland jämföra med... Nu ser man ju inte citationstecknen i kameran här, men i ett svenskt klassrum. Där är det inte alls lika troligt att du möter 20 religiösa elever som det är här liksom, och då får man gå in och ge en annan bild och liksom [...]

Därmed uttrycker L2 ett tydligt intergrationssyfte med att agera *svagt neutral*. Även om läraren pekade på att hon är restriktiv i att avslöja politiska åsikter ser hon det som en relationsfråga att avslöja vissa politiska värden, framförallt hennes syn på Sverigedemokraterna och att hon inte sympatiserar med dem. Detta därför att hon inte vill att eleverna ska få för sig att hon är fientligt inställd mot deras rätt att vara här.

L4 motiverar valet att vara personlig och tydlig med vad han tycker är rätt och fel med att lyfta fördelar i att skapa goda relationer till eleverna och menar att man måste vara genuin i sin undervisning eftersom det skapar respekt bland eleverna. Senare i intervjun framgår att läraren även väljer att inte vara neutral i frågor som går emot skolans värdegrund, som vi sett ovan beror det på att han ser det som en del av sitt uppdrag att fostra elever i en viss värdegrund men han betonar också att eleverna respekterar vuxna som inte viker sig i.

Både L2 och L4 ger uttryck för att de är flexibla i hur de hanterar kontroversiella frågor. L2 berättar att det finns många faktorer som påverkar hur hon väljer att agera. Dels beror det på, som vi sett ovan, vad det är för kontroversiell fråga. Men det skiljer sig också beroende på elevgruppen, det konkreta exemplet läraren ger är att hon jobbar med sådana frågor i sin mentorsgrupp än med andra elever hon har och tänker att andra lärare gör likadant. L4 pekar också på att frågan som sådan spelar stor roll. I frågor där L4 upplever att det finns ett tydligt ställningstagande från läroplanen antingen utifrån kunskapsuppdraget eller värdegrundsuppdraget

väljer han att vara mer aktiv motståndare gentemot eleverna. Detta gäller också i frågor där L4 upplever att det finns ett samhällsuppdrag att förmedla sunt förnuft till eleverna. Liksom L2 pekar L4 på att elevgruppen måste beaktas, framförallt gällande intressen, men också den specifika elevens bakgrund måste beaktas därför att det påverkar hur han kan bemöta eleven i diskussion.

Som framgår av redogörelsen ovan finns många skillnader mellan de två lärarna som placerats i denna kategori. L2 ger uttryck för en strävan mot objektivitet och neutralitet men frångår båda beroende på vad det är för kontroversiell fråga som lyfts. L2 är, som ovan konstaterat, svårplacerad i förhållande till parametern *objektivitet*. Beslutet togs dock att placera läraren i kategorin *svagt objektiv* utifrån ovan redogörelse. I fråga om att vara neutral i förhållande till personliga åsikter varierade det då hon inte var neutral i frågor kring religion och tro men eftersträvade större neutralitet i politik. Även om lärarens neutralitet varierar beroende på fråga är tydligt att läraren konsekvent tar ställning och ger uttryck för den värdegrund som formuleras i läroplanen vilket gör att läraren faller inom kategorin *svagt neutral*. L4 är inte lika svårplacerad eftersom han inte lika tydligt uttrycker en strävan mot varken objektivitet eller neutralitet. Bland de motiv som framförs återfinns vissa likheter mellan L2 och L4. Båda upplever ett tydligt kunskaps- och värdegrundsuppdrag som de ska uppfylla och ta ställning för och lutar sig mot myndigheternas ställningstaganden i vissa frågor för att motivera varför de uppvisar både *svag objektivitet* och *svag neutralitet* som en strategi. Båda lärarna beskriver också en vilja att hjälpa eleverna integreras i Sverige men L2 gör det i anslutning till att uppvisa *svag neutralitet* medan L4 gör det i anslutning till att uppvisa *svag objektivitet*. Båda lärarna beskriver också en motvilja mot att avslöja vilket politiskt parti de röstar på men är uppger att de i övrigt kan avslöja vissa politiska värden inför eleverna, dock av olika orsaker.

#### 6.2.4. Sammanfattning

Det går utifrån ovan resultat inte att se någon självklar preferens bland lärarna i huruvida de bör agera starkt eller svagt objektivt eller starkt eller svagt neutralt. Av de fyra kategorierna som lärarna kunde passa in i utifrån tabell 1 (sida 22) kan konstateras att två lärare agerar utifrån en *svagt objektiv/svagt neutral* framtoning, två lärare agerar utifrån en *starkt objektiv/svagt neutral* framtoning och två lärare agerar utifrån en *starkt objektiv/starkt neutral* framtoning. Ingen av de intervjuade lärarna prioriterade en *svagt objektiv/starkt neutral* framtoning. Tabellen nedan synliggör resultatet.

Tabell 4 Antalet lärare (av 6) som passade in i kategorierna

|                | Svagt objektiv | Starkt objektiv |
|----------------|----------------|-----------------|
| Svagt neutral  | 2              | 2               |
| Starkt neutral | 0              | 2               |

I tabellen framgår att det inte finns någon tydlig preferens bland de fyra kategorierna hos lärarna framstår ändå en svag preferens bland lärarna att betona en *starkt objektiv* undervisning där olika perspektiv och åsikter får ta plats. Lärarna som betonade en undervisning som präglades av stark objektivitet lyfte i samtliga fall en strävan att skapa förståelse och respekt för olika perspektiv och åsikter bland eleverna. Vidare berättade samtliga av de fyra lärarna som hade ett starkt objektiv förhållningssätt att de var tydliga inför sina elever att eleverna inte behövde hålla med andra åsikter och perspektiv. Flera av lärarna kopplade vikten av att förstå olika perspektiv i specifika frågor till elevernas bakgrund. Särskilt gällande perspektiv i konflikter som stod eleverna nära och perspektiv på religion. Tre lärare lyfte också att ett *starkt objektivt* förhållningssätt var ett sätt att skapa ett öppet klassrumsklimat där alla åsikter respekteras av eleverna. Endast en av de fyra lärarna som betonade stark objektivitet valde att frångå den objektiva ansatsen i frågor som berörde skolans värdegrund, medan övriga tre valde att bemöta sådana diskussioner med fakta. Av dessa tre betonade två en strävan att eleven skulle få förståelse kring varför de har sådana åsikter och den sista valde att stänga ned diskussionen genom att hänvisa till lagen.

Det framträder också en svag preferens för *svag neutralitet* där lärarna väljer att lyfta fram sina egna eller myndigheters åsikter i undervisningen. Av dessa fyra lärare är det framförallt tre lärare som är öppna med sina egna åsikter i undervisningen i de flesta lägen medan den fjärde framförallt förmedlar de åsikter som kommer i uttryck i läroplanen. Två lärare uppger en viss osäkerhet kring att avslöja vilka partier de röstar på men konstaterar att de gärna antyder andra politiska åsikter. Två lärare uppger också att de inte gärna förknippas med Sverigedemokraterna därför att de upplever att det kan skada deras relationer till eleverna. Tre av lärarna uppger att de är ärliga med sina åsikter i syfte att skapa en god relation till eleverna och vara genuina medan den fjärde läraren, som tidigare konstaterat tar ställning för myndigheters åsikter, eller avslöjar sina egna åsikter i syfte att erbjuda eleverna en insikt i hur en ”svensk” tänker.

## 7. Resultatdiskussion

Denna studie ämnar svara på hur lärarna låter kontroversiella frågor ta plats i undervisningen och varför, samt försöka synliggöra hur lärarna ser på sin roll i klassrummet i undervisning i kontroversiella frågor och hur de motiverar sina ställningstaganden. Av resultatet ovan går det att dra flera slutsatser som knyter an till detta.

Både Europarådet (2017) och i tidigare forskning som exempelvis Ljunggren, Unemar Öst och Englund (2015) och Långström och Virta (2016) dras slutsatsen att kontroversiella frågor som sådana är svåra att definiera mer precist därför att frågornas sprängkraft i en grupp påverkas av en mängd faktorer. Bland annat påverkar geografiskt avstånd, kultur, religion och ålder. Många av de frågor som lärarna lyfte som kontroversiella berörde kulturella och religiösa aspekter. Som några av lärarna påpekade i intervjuerna är inte frågor som rör homosexualitet och HBTQ nödvändigtvis endast kontroversiella i skolor där många elever har utländsk bakgrund och det hävdas inte heller här. Däremot är tydligt att dessa frågor upplevs mer kontroversiella av lärarna på dessa skolor på grund av att eleverna inte möter sådana frågor i lika stor utsträckning på grund av kulturella och religiösa barriärer hemifrån.

Vidare kan denna studie peka på att vissa frågor upplevdes kontroversiella därför att eleverna ansåg sig tillhöra en viss grupp med en viss identitet. De två mest påtagliga exemplen som ges är i diskussioner om konflikter, särskilt Israel–Palestina och Syrien, samt diskussioner om Sverigedemokraterna. I det första exemplet uppger lärarna att eleverna identifierar sig starkt med en sida i en konflikt och att detta beror på att de har nära kopplingar till konfliktzonen. I det andra exemplet är det tydligt att elevernas identitet som invandrare tydligt påverkar hur pass neutrala lärarna upplever att de kan vara.

Som behandlades tidigare pekar Långström och Virta (2016) på att ett mångkulturellt klassrum till olika grad kan komma att påverka lärarens didaktiska val. Vilket också är en av föreliggande studies hypoteser. Resultatet i denna studie antyder ett sådant förhållande. Lärarna uppgav visserligen flera motiv där elevernas bakgrund inte spelade någon större roll. Sådana generella överväganden berörde ofta lärarnas personliga överväganden som vana men också överväganden kring anpassningar efter klassdynamik. Ett annat vanligt förekommande argument gällde ämnesinnehållet och att det ingår som en del av lärarens kunskapsuppdrag att hantera sådana frågor.

Däremot existerade en del överväganden i ett mellanrum där resonemang om läroplanen samverkade med resonemang om elevernas bakgrund. Många gånger gällde det hur elevernas bakgrund påverkade hur väl de tog emot vad läraren ansåg vara en del av skolans uppdrag att förmedla både kunskapsmässigt och värdegrundsmässigt. Ibland resonerade de också kring hur eleverna skulle reagera rent psykologiskt på ett innehåll och uttryckte en ovilja mot att skapa obehag för eleven. Exempel på detta är att tre av lärarna gav uttryck för att de är försik-

tiga med att lyfta vissa kontroversiella frågor inför eleverna på grund av hur deras elevgrupp ser ut, två av dessa uppgav att de gjorde det i syfte att undvika dålig stämning i klassen eller skapa obehag hos enskilda elever. Ett annat vanligt förekommande motiv som existerade i detta mellanrum gällde bristen på möjligheter för ungdomar att diskutera kontroversiella frågor med människor av andra åsikter än dem utanför skolan, något som ICCS från år 2016 också antyder (Skolverket, 2017). Det som avgjorde att detta resonemang placerades i detta mellanläge var att vissa lärare såg segregation som en pådrivande faktor i denna fråga vilket kan leda till en ökad motivation att erbjuda eleverna möjligheter att diskutera kontroversiella frågor i skolan.

Resultatet visar också att samtliga lärare motiverade vissa didaktiska val kring kontroversiella frågor utifrån att elevgrupperna bestod av nästan uteslutande elever med utländsk bakgrund. Här kan bland annat nämnas lärarnas vilja att diskutera kontroversiella frågor i syfte att bättre integrera eleverna i det svenska samhället. Flera lärare uttryckte att diskussioner i kontroversiella frågor kunde fungera som en väg till integration i det svenska samhället. Detta då de ansåg att eleverna kunde ha andra åsikter i olika kontroversiella frågor än vad de ansåg som typiskt svenskt. Lärarna var, som vi sett ovan, tydliga med att ambitionen inte var att ändra elevernas åsikter så länge de inte stred mot skolans värdegrund eller utgjorde ett tydligt hinder i elevernas vardagsliv. Här går därför att se hur lärarna väljer att betona och lyfta fram en gemensam värdegrund baserad på läroplanens formuleringar framför elevernas rätt att formulera självständiga åsikter. Det visar också att lärarna anser att vissa åsikter och perspektiv är svåra att förena med en smidig integration i det svenska samhället. Särskilt tydligt framkom detta i lärarnas resonemang om homosexualitet och HBTQ där många lärare lyfte ett behov av att arbeta med sådana frågor. Tre lärare lyfte också detta i anslutning till resonemang om elevernas förhållningssätt till religion och tro där två tydligt uttryckte att eleverna behövde hitta en balans mellan sin tro och sitt vardagsliv medan den tredje ansåg att eleverna behövde få förståelse för hur icke-troende människor resonerar. Dessa resonemang speglar den balansgång mellan pluralism och kohesion som Långström och Virta (2016) lyfte fram som ett inslag i det mångkulturella klassrummet.

Vidare går det att se likheter mellan lärarnas resonemang och Gerles slutsatser om att en svaghet i dagens skola är att mångfald behandlas genom att upprätta olika rum åt olika grupper i samhället vilket minskar möjligheten för olika grupper att mötas och diskutera. Något i sin tur innebär en minskad förståelse för olika perspektiv och åsikter och en ökad segregation (Gerle, 2016). Här ska hävdas att samtliga av de skolor som valts ut för denna studie skulle, med Gerles slutsatser i åtanke, kunna ses som sådana rum eftersom elever med utländsk bakgrund utgör majoritet på skolan. De lärare som intervjuades för denna studie visade dock på en medvetenhet om detta problem och resultatet pekar på att lärarna medvetet planerar och bygger upp sin undervisning kring kontroversiella frågor i syfte att försöka motverka detta. Något som bland annat kunde märkas i deras resonemang kring elevernas behov att möta

olika åsikter och perspektiv i undervisningen, att behandla kontroversiella frågor i intergrationssyfte och stundom drev vissa lärare till att själva agera representant för ”svenska åsikter”.

Mattsson (2019) drar en slutsats om att kontroversiella frågor bäst hanteras genom att arbeta långsiktigt med elever som har en värdegrund och ett språkbruk som är oförenligt med skolans mål. Även om Mattsson har en tydligare inramning mot extrema och intoleranta åsikter kan det vara aktuellt att lyfta att flera av de lärare som intervjuades inom ramen för denna studie gav uttryck för ett förhållningssätt där de är tydliga med att eleverna får tycka som de vill. Lärarna fokuserar på det långsiktiga arbetet och i att utveckla elevens förståelse för sina egna åsikter och varför de har dem. Något som, utifrån Mattssons slutsatser, skulle kunna anses vara riktat mot att utveckla elevens *Mig*. Däremot ska även konstateras att två lärare också gav uttryck för ett agerande där de försökte tysta eleven genom att hänvisa till lag eller slå håll på deras argumentation. Något som enligt Mattsson (2019) enbart stärker eleven i sin åsikt då det tvingar in dem i en identitet. En av dessa lärare placerades in i gruppen *undvikarna*. Rydberg (2018) pekade på att en orsak till att lärare väljer att undvika elevcentrerade diskussioner i samband med kontroversiella frågor ofta beror på en upplevd osäkerhet hos läraren att hantera sådana situationer. I intervjun framgick också att detta berodde på en osäkerhet hos läraren i att hantera sådana situationer. Något som kan vara en förklaring bakom viljan att tysta ned eleven snarare än att diskutera.

Även om samtliga lärare ansåg att undervisning i kontroversiella frågor ingår i ämnets innehåll går det att se en viss skillnad mellan de tre grupperna *grävorna*, *taktikerna*, och *undvikarna*. Lärarna som ingick i gruppen *grävorna* lyfte fler motiv till att låta kontroversiella frågor utgöra en del av undervisningen än *taktikerna* och *undvikarna*. Det ska förstas beaktas att fler lärare utgjorde gruppen *grävorna* vilket därmed gör det naturligt att fler motiv framhävs. Det gick särskilt att se en större betoning på hur kontroversiella frågor kan användas i syfte att uppnå skolans kunskaps- och värdegrundsuppdrag. Särskilt intressant är att samtliga av de tre lärarna som placerades i gruppen *grävorna* uttryckte en vilja att använda diskussioner i kontroversiella frågor i syfte att integrera eleverna, något som utmärkte den gruppen. Eftersom lärarna placerades i den gruppen framgick det i intervjuerna att lärarna såg många fördelar med att diskutera kontroversiella frågor och det är möjligt att det är en orsak till att lärarna anser diskussioner som ett effektivt integrationsverktyg. Om detta är ett mönster går dock inte med säkerhet att avgöra eftersom även en lärare i gruppen *taktikerna* gav uttryck för en sådan vilja. Här finns det ett behov att utforska området ytterligare. Vidare bör nämnas att inga av lärarna upplevde att det fanns något utpräglat skolgemensamt förhållningssätt till arbetet med kontroversiella frågor. Ett resultat som bör kopplas till Europarådets (2017) rekommendation om att utveckla sådana förhållningssätt för att lyckas bättre med undervisningen.

Tryggvason (Tryggvason, 2015, s. 73–75) nämner att arbete med kontroversiella frågor i undervisningen både kan fylla ett epistemologiskt syfte och ett politiskt syfte. Det epistemologiska syftet fullföljs genom att behandla kontroversiella frågor i syfte att förbereda eleverna



att bli aktiva samhällsmedborgare i framtiden. Ofta betonas ett syfte att stärka elevernas förmågor så som kritiskt tänkande och argumentationsförmåga. Resultatet i denna studie pekar på att lärarna, särskilt de som placerades i gruppen *grävorna*, överväger hur kontroversiella frågor kan bidra till att förbereda eleverna för ett aktivt liv som framtida medborgare i Sverige och lärare lyfter både kritiskt tänkande och argumentationsförmåga som två aspekter. En aspekt som vidare lyfts och som beskrivs som avgörande för detta syfte är elevernas förmåga att "tänka själva" utifrån den fakta som finns tillgänglig. Att lyfta kontroversiella frågor i politiska syften lägger större betoning på vad eleverna uttrycker än hur de uttrycker det, vilket är centralt utifrån det epistemologiska syftet. I ett politiskt samtal menar Tryggvason (2015) att innehållet är lika aktuellt som hur innehållet presenteras och om betoning läggs på vad en elev uttrycker kan frågor om självuppfattning, identitet och grupp känsla väckas. Grunden är att politiska frågor i klassrummet inte enbart kan användas i syfte att förbereda eleverna utan också i syfte att aktivera eleverna här och nu. Resultatet i denna studie pekar på att några lärare beaktar denna aspekt i sin undervisning i kontroversiella frågor. Fyra lärare uttrycker till varierande grad en strävan att få eleverna att tänka själva och ta ställning efter att ha övervägt olika alternativ. De betonar att elevens frigörelse från grupptryck och hemmet i frågor om åsikt är viktigt för dem och att eleverna börjar reflektera över sin egen tro och sina egna åsikter är ett mål.

Europarådet (2016) lyfte flera olika strategier lärare kan i samband med undervisning i kontroversiella frågor och pekade på att alla strategier kommer med fördelar och nackdelar vilket antyder en avsaknad av självklara didaktiska strategier och att enskilda lärare har ett stort ansvar i vilken strategi och framtoning de väljer i klassrummet. En annan slutsats som även Rydberg (2018) drar då han konstaterar att valet mellan objektivitet och neutralitet som lärare inte är självklart och att det bär med sig olika fördelar och nackdelar i undervisningen.

När lärarna resonerade kring sina val i att agera utefter parametrarna *objektivitet* och *neutralitet* framkom att de delvis baserade sitt agerande utifrån överväganden som kan hävdas vara mer generella, och därmed inte har någon särskild koppling till elevernas bakgrund. Exempelvis motiverade lärarna sina ageranden utifrån personliga övertygelser där idéer om hur en lärare bör agera och vanor var påtagliga orsaker. Ett särskilt vanligt argument som lyftes av lärarna som betonade *stark neutralitet* var den inneboende makten att påverka i lärarrollen. I andra fall motiverade lärarna sina ageranden utifrån mer generella faktorer som viljan att vässa elevernas förmågor att tänka självständigt eller viljan att belysa olika perspektiv för att eleverna skulle få en större förståelse för ämnet. Men vissa överväganden gjordes, som kan fastslås vara specifika för lärare som arbetar på skolor med en hög andel elever med utländsk bakgrund. Särskilt gäller detta när lärarna resonerar kring ageranden som bryter mot deras uttryckta strävan att uppnå ett visst förhållningssätt. Exempelvis när de uppvisade *svag objektivitet* trots att de uppgav en strävan mot *stark objektivitet*. Ett av dessa, som redan lyfts bland likheter och skillnader mellan olika lärares resonemang är oviljan att bli förknippad med Sverigedemokraterna. Att inte vilja bli förknippad med ett visst politiskt parti kan givetvis inte i

sig sägas vara unikt för lärare som arbetar med, framförallt, ungdomar med utländsk bakgrund, men båda lärarna lyfte att det specifikt hade med deras relation till sina elever att göra och att de inte ville att eleverna skulle känna sig ovälkomna på grund av att de missförstått lärarens politiska åsikter. Ett annat argument som lyftes när lärarna delade med sig av sina didaktiska övervägande var balansgången mellan att motivera och argumentera för att elever ska förstå båda sidor i en konflikt medan de samtidigt behövde vara uppmärksamma på den elevens bakgrund. Även detta är ett övervägande som kan behöva göras i ett mer genomsnittligt klassrum, men blir högt aktuellt i de klassrum som lärarna som deltog i denna studie arbetade i eftersom flera av lärarna uttryckte att de hade elever med bakgrunder i konfliktzoner. Ibland gjorde lärarna också undantag baserat på ett upplevt behov av att förmedla för eleverna vad som är ett ”typiskt svenskt” perspektiv i en fråga. Slutligen lyftes ett undantag gällande hur lärarna hanterade elevers vars tro gick i stäv med skolans kunskapsuppdrag och värdegrundsuppdrag. Detta blev tydligast i lärarnas resonemang kring elevernas ovilja att tro på evolutionsteorin och angående elevernas syn på homosexualitet och sexualitet. Flera lärare uttryckte en vilja att förmedla evolutionsteorin utifrån deras uppfattning om kunskapsuppdraget liksom de uttryckte ett behov att arbeta mycket med HBTQ-frågor med sina elever.

Både Europarådet (2016) och Rydberg (2018) pekar på att det finns olika för- och nackdelar med olika strategier för att hantera kontroversiella frågor. Även Liljestrand konstaterade detta i sin undersökning av lärarens betydelse för elevernas arbete med kontroversiella frågor att läraren har en stor betydelse för vilket innehåll som diskuteras och vilka förmågor eleverna utvecklar i samband med diskussionerna (Liljestrand, 2015). Som ovan konstaterat kan inte denna studie peka på hur lärarnas olika strategier har påverkat eleverna så framgår tydligt ur resultatet att lärarna har valt markant olika strategier och att lärarna också motiverar sina förhållningssätt genom att hänvisa till vad de eftersträvar att eleverna ska utveckla och lära sig. Detta gällde särskilt lärarnas förhållningssätt i anslutning till *objektivitet* där målet kunde vara att erbjuda eleverna kunskap och förståelse för perspektiv eller vässa elevernas argumentationsförmåga och självständiga åsiktsbildning. När det gällde lärarnas *neutralitet* motiverades valet ofta utifrån en normativ idé om vad en lärare bör vara och studien visar att lärarna hade markant olika uppfattningar i denna fråga. Därmed kan sägas att lärarna upplever olika för- och nackdelar med olika strategier.

## 8. Metoddiskussion

Denna studie baserades på sex intervjuer med lärare på fyra olika skolor med olika profiler. Att inkludera både skolor med specifikt kristen och muslimsk profil samt skolor med mångkulturella profiler där elever med flera olika religiösa bakgrunder gick var fördelaktigt utifrån syftet då det var hur elevernas nationella bakgrund kan ha påverkat lärarnas undervisning och överväganden som var i fokus. Det gjorde det lättare att knyta likheter som uppstår i övervägandena mellan lärare på olika skolor kan till elevernas bakgrund. Givetvis går det inte att utesluta att elevernas gemensamma religiösa bakgrund varit en påverkansfaktor då många elever som gick på skolorna med mångkulturell profil var religiösa muslimer eller kristna också. Det ska konstateras att det inte i sig är negativt för resultatet att religion kunde påvisas vara en avgörande faktor i skolor med hög andel elever med utländsk bakgrund. Snarare kan det betraktas vara del av resultatet i sig att kunna påvisa hur påtagligt lärarna upplevde att elevernas tro påverkade deras didaktiska överväganden och att det finns ett samband mellan andelen religiösa elever och andelen elever med utländsk bakgrund.

Som synliggjordes tidigare i detta arbete är validitet i en intervjuundersökning något som genomsyrar hela undersökningen från planering till resultat. Men validitet kan också förstås mer övergripande där frågan om undersökningen gav svar på det som åsyftades att undersöka (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264–267). Med resultatet i hand kan och en blick mot syftet och frågeställningarna kan en slutsats dras att metoden och materialet gav svar på de frågor som denna studie syftade till att svara på. Reliabilitet är också något som berör flera aspekter av undersökningen. Det nämndes i beskrivningarna av hur intervjuerna genomfördes att en intervjumall följdes men att det naturligt uppstod följdfrågor som inte kunde ingå i intervjumallen eftersom en öppen intervju lämnar stort utrymme för deltagarna att tolka frågorna själva. En mer rigid hållning till intervjumallen hade möjligen inneburit en ökad möjlighet för andra att genomföra en liknande undersökning däremot ska här erinras om att Kvale och Brinkmann också varnar för en allt för stor tonvikt på reliabilitet som kan riskera motverka intervjuarens möjlighet att anpassa sig och improvisera under intervjuernas genomförande (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264). Med resultatet på plats och intervjuerna genomförda kan konstateras att materialet inte varit lika lätt behandlat om en sådan rigid hållning hade antagits. Som Kvale och Brinkmann hävdade kan tolkande frågor vara viktigt för att styra intervjuer så att syftet för studien inte går förlorat i intervjudeltagarens egen tolkning av frågan. Det gav också möjligheter att pröva reliabiliteten i det enskilda svaret då denna flexibla hållning innebar en viss anpassning i följdfrågor och en möjlighet att lyfta upp frågor som varit på tal tidigare under intervjun.

I kapitel fem konstateras att resultatet i denna studie baseras på lärarnas egna berättelser vilka frågor som är kontroversiella, hur och varför låter kontroversiella frågor utgöra en del av undervisningen samt vilken roll de eftersträvar som lärare och varför. Även om lärarens agerande som sådant kan synliggöras med en observation kan inte en djupare förståelse för vilka

didaktiska överväganden läraren gör nås utan att förlita sig på lärarens egna ord. Intervju blir därmed den bästa möjliga metoden för att nå kunskap om lärarens motiv bakom sitt handlande (Hartman, 2004, s. 235). Däremot skulle en observation utöver intervjuer kunna tillföra värdefull kunskap, något som dock inte var möjligt inom ramen för denna studie.

Det konstaterades också att urvalet var potentiellt problematiskt på grund av det frivilliga deltagandet där både rektorer och lärare skulle uppvisa intresse att delta. Givetvis kan inte någon slutsats dras om varför de skolor och lärare som inte deltog i studien valde att inte delta. Orsakerna kan variera från en upplevd otrygghet i undervisning i kontroversiella frågor till att lärarna som sådant inte hade tid att delta. Något som går att konstatera är dock att resultatet från intervjuerna inte antyder att samtliga deltagande respondenter deltog på grund av en upplevd trygghet i undervisning i kontroversiella frågor eftersom det återfanns lärare som inte var bekväma med diskussioner och lärare som inte medvetet planerade för diskussioner i kontroversiella frågor.

Lärarna som intervjuades i denna studie uttryckte vid enstaka tillfällen att de hade svårt att komma på både fler exempel av kontroversiella frågor, trots att de visste att det fanns fler, och beskriva i sin helhet hur de agerar i anslutning till kontroversiella frågor i undervisningen. En brist i metoden var tidsbegränsningen på 30 minuter eftersom det är svårt för läraren att uppåbåda allt som hen upplevt i anslutning till de frågor som ställdes. Ett sätt som detta potentiellt kunde undvikits skulle vara om lärarna hade blivit tilldelade en uppgift några veckor i förväg där de skulle markera alla tillfällen en kontroversiell fråga dök upp inom ramen för undervisningen, vad frågan handlade om och hur de valde att hantera frågan. Detta hade inte bara inneburit en större möjlighet för lärarna att komma ihåg vilka frågor som är kontroversiella i deras klassrum utan det hade också kunnat användas för att kvantifiera hur ofta kontroversiella frågor diskuteras på skolor med hög andel elever med utländsk bakgrund. Något som senare hade kunnat jämföras med ICCS från år 2016 där det konstaterades att elever med utländsk bakgrund är mer benägna att diskutera politiska och samhällsrelevanta frågor än elever med minst en svenskfödd förälder. Däremot ska här konstateras att en sådan metod inte hade varit möjlig inom ramen för denna studie då datainsamlingen skedde under mitten till början av sen vårtermin och samtliga av de intervjuade lärarna var engagerade i nationella proven och uppgav att de hade mycket att göra. Arbetsbelastningen som hade krävts av lärarna var därmed för hög.

## 9. Slutord

Denna studie syftade till att bidra med kunskap om kontroversiella frågor inom ramen för SO-undervisning i skolor med hög andel elever med utländsk bakgrund. För att uppnå detta syfte undersöktes en mängd faktorer i anslutning till kontroversiella frågor. Även om syftet inte var att synliggöra vilka frågor som var kontroversiella pekar resultatet från intervjuerna på tydliga mönster där elevernas bakgrund spelar in. Lärarnas svar kring vilka frågor som är kontroversiella uppvisade många likheter med varandra trots att lärarna inte visste vilka andra som deltog i studien. Jag anser att denna studie därför lyckats synliggöra ett område med potential att studeras vidare. Genom att utöka datainsamlingsperioden något och lägga större tonvikt vid vilka frågor som anses vara kontroversiella och på hur eleverna reagerar i diskussioner om sådana frågor skulle en potentiellt framtida studie bättre kunna synliggöra dessa aspekter och bidra med kunskap som kan vara viktig för lärare som arbetar eller kommer arbeta på skolor med hög andel elever med utländsk bakgrund.

Det andra som eftersträvades var att försöka synliggöra hur lärare lät kontroversiella frågor ta plats i undervisningen och i vilka syften de valde att göra på ett visst sätt. Även här anser jag att denna studie kunnat bidra med en ökad förståelse. Även om resultatet som sådant visar på att lärarna valde vitt skilda vägar i hur och varför de valde att låta kontroversiella frågor utgöra en del i undervisningen kunde mönster påvisas att lärarnas didaktiska överväganden var påverkade av elevernas bakgrund.

Slutligen, det tredje som eftersträvades i denna studie var att synliggöra hur lärarna valde att agera i sin roll som lärare i undervisning i kontroversiella frågor och vilka didaktiska överväganden som låg bakom det valet. Även här ser jag att denna studie kunnat bidra med ökad kunskap för hur lärare på mångkulturella skolor väljer att agera och hur elevernas bakgrund påverkar lärarnas didaktiska överväganden. Många olika strategier framkom och lika många argument lyftes fram till varför lärarna valde att agera på ett visst sätt och resultatet visade att lärarna tog många aspekter i beaktande där elevernas bakgrund utgjorde en sådan aspekt. Trots detta kvarstår en tydlig kunskapslucka i anslutning till vilka strategier lärare bör välja, något som denna studie inte ämnat eller kunnat svara på. Det skulle finnas många fördelar med att jämföra effektiviteten i olika strategier och framtoningar, främst i syfte att arbeta fram redskap och stöd för lärare som upplever en osäkerhet i att undervisa i och skapa diskussioner kring kontroversiella frågor. En osäkerhet som även vissa deltagare i denna studie uttryckte. För detta skulle ett mer ambitiöst forskningsprojekt behöva tilltas med både observationer av flera lärare och hur de arbetar kombinerat med intervjuer där praktiserande lärares motiv kunde synliggöras. Eftersom kontroversiella frågor kan dyka upp oväntat skulle ett sådant projekt behöva innefatta mer tid och resurser än som fanns tillgängligt för denna studie, men där finns en viktig fråga att svara på. Hur bör lärare agera i förhållande till kontroversiella frågor i undervisningen?

## 10. Referenslista

Andersson, Erik, (2015). Sociala medier och politiskt kontroversiella samtal. I Ljunggren, Carsten, Unemar Öst, Ingrid, & Englund, Tomas. (Red.). (2015). *Kontroversiella frågor – om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö, Sverige: Gleerups.

Dembra, (2019). *Om Dembra*. Hämtad 16 maj från, <https://dembra.no/om-dembra/>

Englund, Tomas, (2015) Om nödvändigheten av kontrovershantering i skolans samhällsundervisning. I Ljunggren, Carsten, Unemar Öst, Ingrid, & Englund, Tomas. (Red.). (2015). *Kontroversiella frågor – om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö, Sverige: Gleerups.

Europarådet, (2016). *Undervisa om kontroversiella frågor*. Hämtad 25 april 2019 från, <https://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/teaching-controversial-issues-developing-effective-training-for-teachers-and-school-leaders>

Europarådet, (2017). *Hantera kontroversiella frågor – utveckla strategier för att hantera spänningsfält och undervisning om kontroversiella frågor i skolan*. Hämtad 25 april 2019 från, <https://rm.coe.int/hantera-kontroversiella-fragor-/16807bcc24>

Gerle, Elisabeth, (2016). Medan klyftorna vidgas talar vi om värdegrund. I Lorentz, Hans, & Bergstedt, Bosse, (Red.). (2016). *Interkulturella perspektiv – pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. (Uppl. 2). Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Göteborgs universitet, (2019). *Christer Mattsson*. Hämtad 16 maj 2019 från, <https://www.gu.se/omuniversitetet/personal/?selectedTab=2&userName=&userId=xmachr&siteNodeId=585945&languageId=100000&contentId=-1&originalRequestURI=%2Fomuniversitetet%2Fpersonal%2F&publicationsPerPage=50#tabContentAnchor1>

Hartman, Jan, (2004). *Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori*. (Uppl. 2) Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Högskolan i Gävle, (2019). *Johan Liljestränd*. Hämtad 6 juni 2019 från, <https://www.hig.se/Ext/Sv/Organisation/Akademier/Akademin-for-utbildning-och-ekonomi/Forskning-vid-akademin/Forskarpresentationer/Forskarpresentationer/Avdelningen-for-Utbildningsvetenskap/Pedagogik/Svensk/Johan-Liljestrand.html>

Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend, (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Uppl. 2). Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Mattsson, Christer, (2019). Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. I Lenz, Claudia, Moldrheim Solveig, & Gambert, Christopher. (Red.). *Dembra – Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppfientlighet i skolen nr 2. s. 24–34*. Oslo, Norge: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.

Liljestrand, Johan, (2015). Betydelsen av lärarens vägledning och omdöme. I Ljunggren, Carsten, Unemar Öst, Ingrid, & Englund, Tomas. (Red.). (2015). *Kontroversiella frågor – om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö, Sverige: Gleerups.

Ljunggren, Carsten, (2015). Det offentliga rummet. I Ljunggren, Carsten, Unemar Öst, Ingrid, & Englund, Tomas. (Red.). (2015). *Kontroversiella frågor – om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö, Sverige: Gleerups.

Ljunggren, Carsten, Unemar Öst, Ingrid, & Englund, Tomas. (Red.). (2015). *Kontroversiella frågor – om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö, Sverige: Gleerups.

Lorentz, Hans, (2016). Interkulturell pedagogisk kompetens. I Lorentz, Hans, & Bergstedt, Bosse, (Red.). (2016). *Interkulturella perspektiv – pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. (Uppl. 2). Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Lorentz, Hans, & Bergstedt, Bosse, (Red.). (2016). *Interkulturella perspektiv – pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. (Uppl. 2). Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Långström, Sture., & Virta, Arja. (2016). *Samhällskunskapsdidaktik – utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. (Uppl. 2). Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Rydberg, Christian. (2018). *Didaktiska dilemman i undervisning utifrån samhällsdilemman*. (Licentiatuppsats, Malmö universitet, Malmö studies in educational sciences).

Skolverket, (2011). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklass och fritidshemmet*. Stockholm, Sverige: Skolverket.

Skolverket, (2017). *ICCS 2016*. (Rapport 460). Hämtad 17 maj 2019 från, <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2017/iccs-2016?id=3857>

Skolverket, (2019a). *Om statistiken per skolform*. Hämtad 21 april 2019 från, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/om-skolverkets-statistik/om-statistiken-per-skolform>

Skolverket, (2019b). *Sök statistik*. Hämtad 3 maj 2019 från, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokA>

Skolverket, (2019c). *Samhällskunskap – kursplan samhällskunskap*.

Skolverket, (2019d). *Religionskunskap – kursplan religionskunskap*.

Skolverket, (2019e). *Historia – kursplan historia*.

Tryggvason, Àsgeir, (2015). Politiska frågor i klassrummet. I Ljunggren, Carsten, Unemar Öst, Ingrid, & Englund, Tomas. (Red.). (2015). *Kontroversiella frågor – om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö, Sverige: Gleerups.

Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer*. Hämtad 5 maj 2019 från, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Zimmerman, Jonathan, & Robertson, Emily, (2017). The controversy over controversial issues. *Civility and controversy*, 99 (4), s. 8–14.

Örebros universitet, (2019). *Carsten Ljunggren*. Hämtad 6 juni 2019 från, [https://www.oru.se/personal/carsten\\_ljunggren](https://www.oru.se/personal/carsten_ljunggren)

Örebros universitet, (2019). *Tomas Englund*. Hämtad 6 juni 2019 från, [https://www.oru.se/personal/tomas\\_englund#Chapter\\_in\\_book](https://www.oru.se/personal/tomas_englund#Chapter_in_book)



## 11. Bilagor

### Bilaga 1, intervjumall

#### **Frågor om kontext och definition av kontroversiella frågor:**

Vilka ämnen är du behöriga i och vilka åldrar undervisar du för?

Finns det frågor i ditt ämne som du tycker är kontroversiella i undervisningssammanhang, i så fall vilka?

#### **Frågor om hur läraren agerar i undervisning om kontroversiella frågor:**

Hur hanterar du motstridiga åsikter i sådana frågor?

Deltar du själv i diskussionerna?

(Om ja, hur deltar du i diskussionerna? Vad är din roll gentemot eleverna? Och varför delta?)

(Om nej, varför inte? Vilken roll har du då?)

Frågar eleverna dig någonsin vad du tycker när olika frågor diskuteras?

(Om ja, vad gör du då?)

Stöter du på tillfällen då elever uttrycker åsikter som inte går ihop med den värdegrund skolan har i uppdrag att förmedla?

(Om ja, vad gör du då?)

Försöker du alltid göra likadant oberoende av fråga som diskuteras?

(Varför/Varför inte?)

#### **Frågor om lärarens förhållningssätt till kontroversiella frågor:**

Har du aktiv undervisning i kontroversiella samtal där du planerar för att eleverna ska ta ställning och diskutera svåra frågor? (Vilket syfte/mål har du då?)

(Varför gör du som du gör?)

Hur gör du om en kontroversiell fråga dyker upp från elevernas håll?

(Varför/varför inte?)

Finns det ämnen som du väljer att undvika? (Varför/varför inte?)

Brukar du samarbeta med andra lärare när du lyfter kontroversiella frågor? Vilka ämnen undervisar de i?

Skulle du säga att det finns ett gemensamt förhållningssätt till undervisning i kontroversiella frågor på den här skolan eller utvecklar varje lärare sin egen metod?

(Om ja, hur ser förhållningssättet ut?)