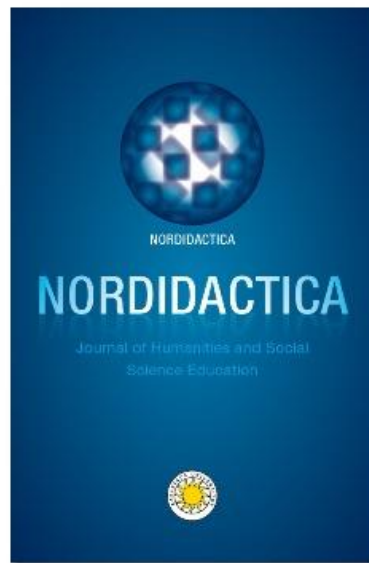


**Samma konflikter men olika inramning –
Kontroversiella frågor relaterade till
Mellanösternkonflikterna i religionskunskap och
samhällskunskap**

Karin K Flensner



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2019:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2019:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Samma konflikter men olika inramning – Kontroversiella frågor relaterade till Mellanösternkonflikterna i religionskunskap och samhällskunskap

Karin K Flensner

Högskolan Väst

Abstract: The conflicts in the Middle East are not confined to a geographical area but have both a global and a local dimension. International conflicts, crises and acts of terrorism have consequences in the classroom practice, partly because current events are part of the content in social studies subjects, but partly because an increasing number of pupils have personal experiences and/or personal views on different aspects of these conflicts, also in relation to nationalist, xenophobic, antisemitic and islamophobic discourses. The overall aim of this paper is to investigate and compare how the Middle Eastern conflicts and related topics are raised within Religious Education and Social Studies. Are there differences in content and ways of talking in Religious Education compared to Social Studies and, if so, how? What implications have different subject framings for discourses and perspectives and hence, what becomes possible to learn? The study is based on participatory classroom observations of Religious Education and Social Studies at Swedish upper secondary schools. Interviews with teachers and focus group interviews with pupils have been conducted. The analyses indicate that migration, terrorism, anti-semitism, and islamophobia were major themes raised in relation to the conflicts in both subjects. The experiences of pupils largely affected classroom discourse. However, there were differences between how the conflicts were framed and discussed. In Religious Education, it was more common for teachers to downplay conflict perspectives and emphasize empathy, similarities and existential features while in Social Studies there was greater focus on formal ways of dealing with conflicts in terms of regulations and institutions.

KEYWORDS: RELIGIOUS EDUCATION, SOCIAL STUDIES, CONTROVERSIAL ISSUES, CONFLICTS
CLASSROOM OBSERVATION

About the author: Karin K Flensner is senior lecturer in educational sciences at University West. Her research focuses on various aspects of education related to pluralism, religion, secularisation, citizenship education, integration and inclusion.

Undervisning handlar om att göra världen mer begriplig, att bidra till att elever kan orientera sig i en komplex och svårbegriplig omvärld. Konflikter rymmer helt naturligt motsättningar och flera perspektiv från olika parter. I den här artikeln fokuseras hur konflikter i Mellanöstern och teman relaterade till dessa framträder i religionskunskaps- och samhällskunskapsundervisning på ett antal svenska gymnasieskolor. Anhängare till olika parter i konflikter för fram skilda aspekter och förklaringsmodeller. Det kan vara svårt att avgöra giltigheten i argument och information som presenteras som fakta. Klassrummet är en spegel av omvärlden och händelser och perspektiv som dominerar i omvärlden påverkar klassrumsdiskussionerna. Konflikter relaterade till religion eller där religiösa grupperingar ingår är ämnesområden som lärare ofta tycker är svåra att ta upp (McAvoy & Hess 2013; Oulton, Day, Dillon & Grace 2004). Kunskap om händelseförlopp, inblandade parter, maktrelationer och ekonomiska, politiska, sociala, religiösa etc. perspektiv är viktiga för att förstå konfliktens mekanismer. Undervisning i områden märkta av krig och konflikter och då eleverna har personliga erfarenheter från olika sidor, innebär stora utmaningar i klassrumspraktiken (King 2009; McDermott & Lanahan 2012; Pollak, Segal, Lefstein & Meshulam 2018). I takt med ökad globalisering och migration återfinns emellertid elever över hela världen som är personligt berörda av internationella kriser och konflikter vilket påverkar klassrumsdiskussioner i många delar av världen (Jannert & Persson 2018; K Flensner, Larsson & Säljö 2019; K Flensner & von der Lippe 2019; Lockley-Scott 2019; Parker-Jenkins & Masterson 2013). Ett annat sätt att beskriva detta är att det moderna samhället präglas av radikal mångfald eller ”super-diversity” (Vertovec 2007) vilket undervisningen i skolan måste förhålla sig till (Franck & Thalén 2018; Conroy, Lundie & Baumfield 2012). I takt med samhällets tilltagande diversifiering framhålls skolan och särskilt undervisningen i religionskunskap och samhällskunskap som en av samhällets främsta strategier för att minska spänningar, skapa social samanhållning på nationell nivå och att fungera som ett forum för dialog mellan elever med olika bakgrund och uppfattningar (ter Avest, Jozsa, Knauth, Rosón, & Skeie 2009; Ersoy 2014; Jackson 2014; Rossi 2006; Schihalejev 2009)

Samhälleliga konflikter och kontroversiella frågor kan förekomma i flera ämnen, bland annat i religionskunskap och i samhällskunskap. I Sverige ska undervisningen i religionskunskap behandla hur olika religioner ”tar sig uttryck för individer och grupper i samtiden, i Sverige och i omvärlden” (Skolverket 2011a). I samhällskunskap utgör samhällsfrågor navet i ämnet. Konflikter återfinns således i olika ämnen, men konflikter i form av ”svårartade motsättningar” kan också spelas upp i klassrummet relaterade till elevernas erfarenheter, identiteter och åsikter.

Det empiriska materialet i föreliggande artikel är hämtat från forskningsprojektet *Global conflicts with local consequences – learning and arguing about Middle Eastern conflicts in Swedish classrooms*¹ med syfte att undersöka hur konflikter i Mellanöstern togs upp och förhandlades i klassrummen och hur lärare och elever förhöll sig till dessa.

¹ Projektgruppen består av Karin K Flensner, Göran Larsson och Roger Säljö och är finansierat av Vetenskapsrådet.

Bakgrunden var lärares beskrivning av att de i samma klassrum dels kunde ha elever som uttryckte sympatier för IS, dels ha elever som flytt från IS terror. Dessutom hade de elever som sympatiserade med olika högerextrema grupper. I denna kontext beskrev lärarna det oerhört svårt att ta upp konflikter i undervisningen. All undervisning relaterad till islam blev också en kontroversiell fråga. Vi har därför valt att undersöka hur konflikterna i Mellanöstern har tagits upp i de ämnen där vi antog att detta skulle kunna bli aktuellt, i religionskunskap och samhällskunskap.

Syftet i föreliggande artikel är att jämföra hur konflikterna i Mellanöstern och teman relaterade till dessa konflikter tas upp och diskuteras i religionskunskapsundervisningen och samhällskunskapsundervisningen. Skiljer sig innehållet i religionskunskap jämfört med i samhällskunskap och i så fall, hur? Vilka implikationer får ämnets inramning för vilka diskurser och perspektiv som dominerar och vad som därmed blir möjligt att lära?

Då artikeln har en komparativ ansats och syftar till att jämföra två skolämnen presenteras inledningsvis perspektiv på skolämnen som historiska och sociala konstruktioner. Religionskunskap och samhällskunskap utgör fonden för studiens empiriska undersökning och dessa ämnens framväxt och utveckling i Sverige presenteras. Därefter redogörs för teoretiska och metodologiska överväganden och en beskrivning av studiens empiriska material. Studiens resultat presenteras utifrån följande rubriker: *Innehållsliga teman i undervisningen*, *Förhållningssätt till konflikter*, *Undervisningens subjekt* och *Fostransuppdraget*. Avslutningsvis diskuteras likheter och skillnader i hur konflikterna och relaterade teman tas upp i religionskunskap respektive samhällskunskap.

Skolämnen

Alla skolämnen är sociala konstruktioner och ett av flera möjliga sätt att kategorisera och organisera kunskaper och präglas av historiska, sociala och politiska faktorer (Englund 1997; Goodson 2005). Skolämnena konstrueras och förhandlas även i klassrumspraktiken i samspel mellan ämnesinnehåll, lärare och elever och måste förstås som kontingenta (Englund 1997). Även om samma kursplan/ämnesplan ligger till grund, blir samma lektionsinnehåll aldrig identiskt i olika klasser.

Religionskunskap

Religionskunskapsämnet har sitt ursprung i den kristendomsundervisning som ledde fram till att skolväsendet skapades i Sverige. Religion och utbildning liksom kyrka och stat har varit nära sammanlänkade. Kristnandet av det geografiska område vi idag kallar Sverige inleddes på 800-talet och i samband med reformationen infogades kyrkan i statsapparaten. I takt med att samhället förändrades ställdes också andra krav på kunskap som skulle förmedlas och hur den skulle organiseras. Under 1800-talet betonade liberaler bildningens och medborgarkunskapens betydelse för individ och samhälle medan konservativa företrädare såg stora risker med ett allmänt och obligatoriskt utbildningssystem. Folkskolan infördes 1842 som ett resultat av en politisk kompromiss, vilken innebar att kristendomen fick en framträdande roll i utbildningen

(Algotsson 1975; Hartman 2000). Utbildningen hade ett tydligt fostransuppdrag och formulerades som ”det uppwxande slägtets danande till christelige och ganelige samhällsmedlemmar” (SFS 1842:19 §14).

1800-talets politiska, ekonomiska och sociala omvandlingar medförde en tilltagande sekularisering. Religionens betydelse för samhälleliga institutioner minskade. Religion blev något individer kunde välja eller välja bort vilket bidrog till en ökad diversifiering av samhället (Taylor 2007). Kring sekelskiftet 1900 framförde arbetarrörelsen och frikyrkorörelsen kritik (men av olika skäl) mot kristendomsämnets utformning och dominans i skolan. När den religiösa enheten minskat i samhället valde staten att prioritera skolan som sammanhållande institution framför religionen. 1919 bytte ämnet *Biblisk historia och katekes* namn till *Kristendom* i folkskolan och från *Kristendom* till *Kristendomskunskap* i läroverken. Ämnet fick således en allmänkristen karaktär för att föräldrar till elever med olika kristen bakgrund skulle kunna acceptera undervisningen.

Då den 9-åriga grundskolan infördes 1962 formulerades också objektivitetskrav i kristendomskunskapsämnet: ”Undervisningen skall vara objektiv i den meningen att läraren meddelar sakliga kunskaper om olika trosåskådningars innebörd och innehåll utan att auktoritativt söka påverka eleverna att omfatta en viss åskådning.” (Skolöverstyrelsen, 1962). 1965 bytte ämnet namn till *Religionskunskap* på gymnasiet och 1969 även i grundskolan. I 1969 års läroplan införlivades även etik och livsfrågor. Hartman (2000) ser livsfrågornas införande i ämnet som en avgörande förändring i förhållningssättet till religion i svensk skola. Elevernas erfarenheter och existentiella funderingar, snarare än religiösa urkunder och yttre religiösa uttryck, skulle vara utgångspunkten. Med hjälp av denna pedagogiska ansats, ansågs lärarna kunna hantera religion i en ickekonfessionell skola och kunde ”... individualisera bort den objektivitetskramp som fanns i många klassrum” (Hartman 2009, s. 9).

Dagens religionskunskapsämne har en tydlig samhällsorientering. Det övergripande syftet är att ”eleverna breddar, fördjupar och utvecklar kunskaper om religioner, livsåskådningar och etiska förhållningssätt och olika tolkningar när det gäller dessa [...] Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglat av mångfald” (Skolverket, 2011a).

Samhällskunskap

Samhällskunskapsämnet har en helt annan historia och skapades parallellt med demokratiseringen av Sverige och att de konfessionella och fostrande dragen i kristendomsämnet tonades ner. Under 1900-talets första decennier då allmän rösträtt infördes introducerades ämnet *Medborgarkunskap* i folkskolans fortsättningskola. Fokus var demokratiska rättigheter och skyldigheter och kunskaper om samhällets institutioner och lästes främst av personer som tidigare inte haft rösträtt. Vid läroverken, som dominerades av de högre samhällsklasserna, infördes inte detta ämne men samhällsperspektiven förtydligades i historieämnet under namnet *Historia med samhällslära* 1928 (Larsson 2015). Efter andra världskriget och erfarenheterna från

Nazityskland framfördes argument för att skolan borde ta ett större ansvar att ”vaccinera ungdomarna mot totalitära idéer genom demokrati-fostran” (Ekendahl, Nohagen, & Sandahl 2015, s. 51). Då den 9-åriga grundskolan infördes 1962 överfördes fostransuppdraget från kristendomsämnet och historieämnet till samhällskunskapsämnet. Ämnet syftade till att ”väcka förståelse för vårt samhälles grundvärden och (...) främja elevernas utveckling till omdömesgilla och ansvarsmedvetna medborgare i ett fritt land” (Skolöverstyrelsen 1951, s. 33). 1965 fick ämnet en egen kursplan på gymnasiet.

Samhällskunskapsämnet rymmer många perspektiv och ska greppa över ett stort och disparat kunskapsområde. Larsson (2015) menar att som ett försök att hantera denna utmaning introducerades en induktiv, verklighetsnära och problemorienterad ansats då *samhällsfrågor* fick utgöra navet i ämnet i gymnasieskolans kursplan 1988 (Skolöverstyrelsen 1989) liksom i Lpo 94 och Lpf 94 och har fortfarande en central roll i den nu gällande ämnesplanen för gymnasiet: ”Undervisningen i ämnet samhällskunskap ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar kunskaper om människors livsvillkor med utgångspunkt i olika samhällsfrågor. Politiska, sociala och ekonomiska band sammanlänkar i dag människor i olika samhällen över hela världen. I undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om frågor som berör makt, demokrati, jämställdhet och de mänskliga rättigheterna [...] Dessutom ska undervisningen bidra till att skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet.” (Skolverket 2011b).

Under det senaste århundradet har det således växlat huruvida fostransuppdraget eller kunskapsuppdraget varit i centrum och ibland har dessa framställts som varandras motsatser. Sandahl (2014) menar emellertid att i de nu gällande ämnesplanerna har deltagande reducerats till att göra sin röst hörd och hantera information. Hur undervisningens innehåll presenteras och hur elever positioneras i relation till detta diskuterar Biesta (2003) i termer av *utbildning för demokrati* och *utbildning genom demokrati*. I samhällskunskapsämnet ställs följaktligen skolans dubbla uppdrag - att utbilda och socialisera elever för att ge dem förutsättningar att manövrera i samhället, och samtidigt positionera och adressera elever som medborgare kapabla att analysera, ta ställning, värdera och påverka i samhället, på sin spets.

Religionskunskapsämnets och samhällskunskapsämnets historia och framväxt har stora skillnader i ursprung och varför de konstruerades, men det finns också många gemensamma drag. Ytterst berör båda ämnena frågor om vad det innebär att vara människa och leva i ett samhälle och med en tydlig personlighetsutvecklande och medborgarfostrande roll. I de nu aktuella ämnesplanerna för gymnasiet finns normativa mål om individens delaktighet i samhället med syftet att förbereda eleverna att leva i ett pluralistiskt samhälle. Frågan är om, och i så fall hur, inramningen i form av religionskunskap och samhällskunskap påverkar diskurser och perspektiv som dominerar i klassrumspraktiken när undervisningen fokuserar på liknande tematiker, i det här fallet relaterade till konflikterna i Mellanöstern.

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Analysen utgår från att undervisning och vad som blir möjligt att lära konstrueras i samspel mellan undervisningens innehåll, hur läraren representerar detta och elevernas förförståelse, kunskaper och erfarenheter (Englund, 2004). Undervisningens innehåll, här konflikterna i Mellanöstern och tematiker relaterade till dessa konflikter, förstås som potentiellt kontroversiella frågor. Det finns ett flertal definitioner av kontroversiella frågor där vissa fokuserar på frågans epistemologiska natur medan andra snarare betonar hur människor förhåller sig och reagerar på denna fråga (Dearden 1984). Kontroversiella frågor kan förstås som frågor som djupt splittrar ett samhälle och som genererar motstridiga förklaringar och lösningar och som baseras på alternativa värdesystem och där det existerar meningsmotsättningar, skilda värdesystem, intressen och perspektiv där det kan vara svårt att nå en samsyn (Stradling, 1984). Delar av undervisningen berör följaktligen både kunskaper och värderingar och i vissa frågor är det svårt att finna en skarp gräns mellan dessa. Ljunggren (2015) menar att det är just på grund av att frågorna befinner sig i gränslandet mellan politik och kunskap som de uppfattas som kontroversiella då det finns många olika uppfattningar och möjliga positioner att inta. Värt att notera är kontroversiella frågors kontextuella och kontingenta natur vilket innebär att huruvida en fråga uppfattas som kontroversiell varierar mellan historiska perioder, mellan samhällen och grupper inom samhällen. Det som upplevs som en kontroversiell fråga i en specifik undervisningssituation behöver följaktligen inte upplevas som en kontroversiell i en annan, även om frågan i sig rymmer både fakta och värderingar och konkurrerande intressen. Detta är avhängigt både elevernas förförståelse, erfarenheter och åsikter, men också hur lärarna organiserar undervisningen (Hess, 2005; 2009). I den här artikeln utgår analysen från kontroversiella frågor som *ett undervisningsinnehåll som innefattade både fakta och värderingar och där ibland var svårt att göra en skarp distinktion mellan dessa och ett ämnesinnehåll som väckte starka åsikter och/eller känslor hos lärare och/eller elever* (jmf. Huddleston & Kerr 2015; Ljunggren 2015; Stradling 1984).

Hess (2005) urskiljer olika förhållningssätt hos lärare för hantering av kontroversiella frågor i undervisningen; *undvikande (avoidance)*, *favorisera (privileging)*, *förnekande* att detta är en kontroversiell fråga (*denial*) eller *balansering* och synliggöra olika perspektiv och positioner (*balancing*). Utifrån empiriska klassrumsstudier identifierar Pollak et al (2018) ytterligare två förhållningssätt. Ett av dessa benämns *kringgående (sidestepping)* vilket innebär att läraren istället för att som i balansering synliggöra en mångfald av perspektiv istället söker skapa konsensus och enighet genom att betona det som förenar. Den andra kategorin kallar de för *scholasticizing* och innebär att fokus flyttas från det kontroversiella innehållet för att istället hamna på förmågor som till exempel att läsa och argumentera.

Studien har en etnografisk ansats som syftar till förståelse för praktiker och föreställningar och den betydelse dessa har för elever och lärare i den kontext de förekommer (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland 2007). Etnografiska studier strävar efter att göra det okända välkänt och familjärt. En utmaning i skolmiljöer, som genom personliga skolerfarenheter ses som en familjär miljö, är att forskaren

behöver ta ett steg tillbaka och pendla mellan att främmandegöra det familjära och göra det främmande familjärt för att kunna urskilja processer och händelser i denna miljö (Gordon, Holland & Lahelma 2007). Etnografi i utbildningsvetenskapliga sammanhang innebär att analysen tar sin utgångspunkt i det konkreta och partikulära i den specifika kontexten för att explicitgöra den pedagogiska praktiken.² Konkret har detta inneburit klassrumsobservationer av religionskunskaps- och samhällskunskapslektioner som dokumenterats med ljudinspelning och fältanteckningar. Genom att delta i undervisningen genereras förståelse för hur ämnet konstrueras i interaktionen mellan ämnesinnehåll, lärare och elever i klassrumspraktiken. Reflektioner och frågor i fältanteckningarna utifrån undervisningssituationerna har därefter varit utgångspunkten för öppna enskilda intervjuer med lärare och fokusgruppsintervjuer med elever.

Empiriskt material

Deltagande observationer har genomförts vid sex kommunala gymnasieskolor i sju klasser samt vid en skola och klass inom kommunal vuxenutbildning. Vid urvalet av skolor har strävan varit att få en variation av skolor avseende elevernas bakgrunder och stad/landsbygd och frågan om deltagande ställdes till rektorer och lärare i religionskunskap och samhällskunskap. Tre skolor var belägna i en storstad, två innerstadsskolor och en förortsskola, två var belägna på mindre orter där många av eleverna kom från landsbygden. Två skolor tillhörde större skolenheter i mellanstora städer, vilket också var fallet med den klass som har följts i den kommunala vuxenutbildningen. Alla skolorna hade tagit emot nyanlända elever de senaste åren men skolsegregationen är tydlig i studiens skolorval. Andelen elever med utländsk bakgrund³ varierade både mellan skolorna och inom skolornas olika program. Vissa program hade 60–100 % elever med utländsk bakgrund medan andra hade mindre än 10%. Lägst andel utländsk bakgrund, 25%, hade en av innerstadsskolorna och en av skolorna på landsbygden. Högst andel utländsk bakgrund hade en av skolorna belägen i en förort samt en av skolorna i den medelstora staden, 79 % respektive 61 %. Sett till föräldrarnas utbildningsbakgrund, definierat som ”elever vars föräldrars högsta utbildning är eftergymnasial utbildning med minst 30 högskolepoäng” var situationen den omvända – samma skolor med mindre andel nyanlända hade också en större andel elever med högutbildade föräldrar på ca 45 % medan skolorna med större andel elever med utländsk bakgrund hade en lägre andel på ca 25 % med elever med högutbildade föräldrar.

Undervisningen i klasser på teknikprogrammet, samhällsprogrammet, omvårdnadsprogrammet, språkinstruktionen inom ramen för det individuella

² För en utförligare diskussion om metodologiska och forskningsetiska aspekter av etnografiska klassrumsstudier se till exempel K Flensner (2015), Osbeck, Ingermann & Claesson (2018)

³ Statistiken är hämtad från Skolverket <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?lok=SokA&vform=21&ar=2017&hmtyp=y&kommun=1492&one=94975733&run=1> och utländsk bakgrund definieras i denna statistik som ”elever är födda utomlands eller födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands”.

programmet samt en fristående kurs i religionskunskap på Komvux har följts. Totalt observerades 38 lektioner (mellan 45–180 min), plus två heldagar då eleverna genomförde ett EU-rollspel med fokus på migration samt tre teaterpjäser som del av undervisningen. Innan observationerna informerades eleverna om projektets syfte och vad det skulle innebära för deras del. Vid transkriberingen av de observerade lektionerna skrevs de yttranden från elever som inte gett sitt samtycke inte ut och ligger således inte till grund för analysen. I anslutning till observationerna intervjuades de undervisande lärarna och grupper med elever. Frågan om deltagande i intervjuer ställdes till alla i elever och i några klasser intervjuades flera grupper och i några klasser endast en grupp.

TABELL 1

Översikt studiens empiriska material

Empiriskt material	Antal
Antal skolor	7
Antal klasser	10
Observerade lektioner religionskunskap	24
Observerade lektioner samhällskunskap	2 teaterpjäser 14
Enskilda intervjuer lärare	2 dagar EU-rollspel 1 teaterpjäs 10
Fokusgruppsintervjuer elever	15
Antal intervjuade elever	51

Ämnesområdet, konflikterna i Mellanöstern, har inte en given plats i undervisningen. Det utgör inte ett explicit centralt innehåll eller ett självklart ämnesinnehåll vare sig i religionskunskaps- eller samhällskunskapskurserna. Vid förfrågan till lärare om samtycke till deltagande i studien ställdes frågan om vi fick genomföra deltagande observationer av undervisningen i någon av religionskunskapskurserna och samhällskunskapskurserna *när de planerade att arbeta med ämnen som på något sätt relaterade till dessa konflikter i vid bemärkelse och där de trodde att dessa konflikter skulle komma upp i undervisningen*. Som framgår av resultatet är det ett flertal olika ämnesområden som har varit den innehållsliga inramningen av de observerade lektionerna. Ett förbehåll är således att observationerna är genomförda när läraren planerar att undervisningen på något sätt relaterar till forskningsprojektets tema.

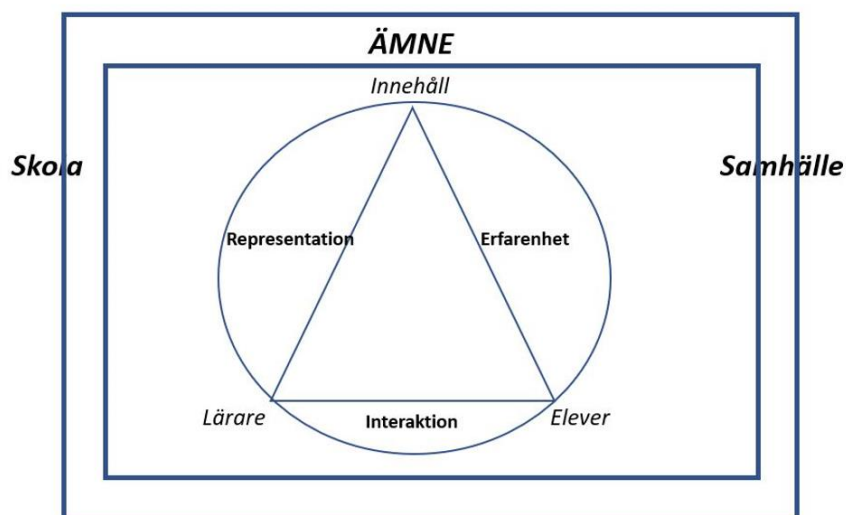
Analys

Lektionerna och intervjuerna har spelats in och transkriberats verbatim. NVivo har använts för att hantera den stora mängden kvalitativa data och göra jämförelser mellan olika faktorer såsom skolor, ämnen och innehåll. I undervisningen är en mängd

SAMMA KONFLIKTER MEN OLIKA INRAMNING – KONTROVERSIELLA FRÅGOR
RELATERADE TILL MELLANÖSTERNKONFLIKTERNA I RELIGIONSKUNSKAP OCH
SAMHÄLLSKUNSKAP

Karin K Flensner

processer igång och analysen av klassrumsinteraktionerna och intervjuerna har utgått från en variant av den didaktiska triangeln (Hopmann 1997).



FIGUR 1.

Variant av den didaktiska triangeln utifrån Hopmann (1997).

Den här artikeln syftar till en jämförelse mellan hur samma ämnesområde gestaltas och diskuteras i religionskunskap och i samhällskunskap. Den komparativa analysen fokuserar på undervisningens innehåll – vad tas upp i de olika ämnena och hur representeras innehållet i klassrumspraktiken? Komparation kan ha olika syfte såsom till exempel att synliggöra specifika fenomen och detaljer, upptäcka nyanser och variationer, motsvarigheter eller avvikelser i det som undersöks (Azarian 2011). Centralt i alla komparativa ansatser är begreppen likhet och skillnad. Marginson och Mollis (2001) betonar att skillnader inte nödvändigtvis måste ses som motsatser eller ömsesidigt uteslutande, likheter och skillnader existerar alltid parallellt. För att en jämförelse ska bli meningsfull behöver jämförelsepunkterna explicitgöras. Syftet i den här artikeln är att undersöka om och i så fall hur skolämnet som står på schemat påverkar hur man talar om samma eller närliggande ämnesinnehåll. Det är olika skolor, olika elever och olika lärare, men det som jämförs här är ämnena religionskunskap och samhällskunskap på gymnasiet, inte främst de olika klassrumskontexterna undervisningen bedrivs i. Det hade varit önskvärt att göra observationer i båda ämnena i samma klass men det har tyvärr inte varit praktiskt möjligt. En svaghet med ämnena som utgångspunkten för jämförelse är att ämnet inte kan ses som något i sig utan ämnet konstrueras i samspel mellan ämnesinnehåll, lärare och elever (Englund 1997). Likheter såväl som skillnader mellan religionskunskap och samhällskunskap som beskrivs i resultatet kanske inte alls hänger samman med ämnet utan med den specifika klassrumskontexten. Jag menar dock att det trots detta kan vara relevant att använda ämnet som utgångspunkt för jämförelse. Fokus i analysen är att i det transkriberade klassrumsobservationerna söka identifiera likheter och skillnader när det gäller

undervisningens innehåll men också hur innehållet gestaltas och diskuteras i religionskunskap respektive samhällskunskap. För att göra analysen så transparent som möjligt innehåller resultatet tämligen omfattande citat. Fokus riktats mot forskningsprojektets övergripande tema – hur lärare och elever förhåller sig till konflikterna i Mellanöstern och närliggande teman i undervisningen.

Resultat

Under rubrikerna *Innehållsliga teman i undervisningen*, *Förhållningssätt till konflikter*, *Undervisningens subjekt* och *Fostransuppdraget* jämförs och analyseras hur konflikterna i Mellanöstern och teman relaterade till dessa konflikter tas upp och diskuteras i religionskunskapsundervisning och samhällskunskapsundervisning.

Innehållsliga teman i undervisningen

De tematiker som lärarna inbjöd till observationer av där de utifrån sina tidigare erfarenheter antog att konflikterna i Mellanöstern på något sätt skulle komma att bli del av undervisningens innehåll är intressanta i sig och säger något om hur konflikterna i Mellanöstern representeras i religionskunskaps- och samhällskunskapsundervisningen.

Religionskunskap

Fem av klasserna hade religionskunskap och tre av dessa på vård- och omsorgsprogrammet, samhällsprogrammet och vux, arbetade med *de abrahamitiska religionerna: judendom, kristendom och islam*. Två klasser på teknikprogrammet arbetade med temat *religion och identitet* som fokuserade religion som identitetsskapare samt temat *religion och konflikter* vilket innebar undervisning om religiösa terrorgrupper.

Samhällskunskap

Övriga fem klasser hade samhällskunskap. Två klasser på teknikprogrammet och samhällsprogrammet arbetade med temat *migration*. En av klasserna samhällsprogrammet genomförde ett EU-rollspel om migration där grupper av elever fick roller som företrädare för olika EU-länder och genomförde förhandlingar om EU:s migrationspolitik. En klass på samhällsprogrammet arbetade med temat *terrorism* och en klass på individuella programmets språkintröduktion arbetade med *de mänskliga rättigheterna och FN*.

Förhållningssätt till konflikter

Konflikter uppfattades på många sätt som svåra att undervisa om. I både religionskunskap och samhällskunskap undvek lärare många gånger att tala om aktuella händelser och pågående konflikter. Även i samhällskunskap, där samhällsfrågor beskrivs som ett nav och en central utgångspunkt, var dagsaktuella händelser inte en

självklar del av undervisningen. Som exempel kan nämnas att första lektionen i samhällskunskap efter terrorrådet på Drottninggatan i Stockholm 2017 inte med ett ord togs upp i en av klasserna. Undervisningen följde planeringen, som visserligen berörde ett aktuellt tema, i denna klass migration, men dagspolitiken var inte en central del av den observerade undervisningen vare sig i samhällskunskap eller i religionskunskap. Detta bekräftades i elevintervjuerna som beskrev att lärarna undvek att ta upp aktuella frågor med hänvisning till att kursens centrala innehåll måste hinnas med. De beskrev också att många lärare var osäkra och konflikträdsla:

Elev 1: Och jag har märkt att skolan undviker såna diskussioner och såna ämnen på så fel sätt. Och jag tycker att de borde ta upp det lite mer. Alltså allt, allt som händer. De måste ta upp det, för det som hände för hundra år sen, det händer ju fortfarande. Kanske inte på samma sätt som det hände då, men det händer fortfarande. Och de tar inte upp det.

Intervjuare: Varför tror du de inte ta upp det?

Elev 1: Konflikträdsla.

Elev 2: För konflikter, ja. Konfliktdvikande, jag vet inte.

Eleverna beskrev också att lärarna sätter stopp för många diskussioner i klassrummet både i religionskunskap och samhällskunskap. Många frågor diskuteras därför främst utanför klassrummet, på raster och på fritiden. Några menade att bara ”politiskt korrekta åsikter” ventilerades i klassrummet. De elever som uttryckte detta hyste invandringskritiska åsikter och menade att de inte kunde yttra detta i klassrummet antingen för att lärarna personligen ansåg dessa åsikter felaktiga eller var rädda för vart en sådan diskussion skulle ta vägen. I lärarintervjuerna bekräftades bilden av osäkerhet och rädsla för att ämnesinnehållet ska leda till konflikter mellan elever, men lärarna lyfte också att detta är komplexa konflikter och att de upplevde att de inom vissa frågor saknade tillräckliga kunskaper:

Lärare: Men den [syrienkonflikten] är otroligt komplex och ändrar sig ju också hela tiden. Det kanske gör att man ryggar för den, för där finns inget... sällan det finns något svart och vitt, men den är så otroligt många gråzoner och ... Till exempel klassiska, om man bekämpar IS och då kanske man indirekt stödjer Asad. Eller att man stödjer en gerillagrupp som egentligen har fruktansvärda åsikter om kvinnor eller om andra religiösa grupper då ... Så det är jättekompexa frågor.

Denna osäkerhet hos lärare rörande till undervisning om denna typ av komplexa och många gånger kontroversiella frågor är väl belagd i forskning (jmf. Anker & von der Lippe 2015; Cotton 2006; Oulton, Day, Dillon & Grace 2004; Zembylas & Kambani 2012). Strategin från lärarnas sida att i undervisningen hantera frågor som de uppfattade som kontroversiella genom att undvika ett specifikt innehåll eller att bara släppa fram vissa perspektiv benämner Hess (2005) undvikande (avoidance) och favorisering (privileging) och dessa strategier förekom i både religionskunskap och samhällskunskap.

Religionskunskap

Tre av klasserna läste om de monoteistiska/abrahamitiska religionerna. De lärare som valde att organisera religionskunskapskursen utifrån världsreligionerna hade en religionshistorisk ansats där de berättade om religionernas uppkomst och utbredning. De tre monoteistiska religionernas gemensamma rötter betonades. En av lärarna, som arbetat länge på en skola med en stor andel elever som identifierade sig som muslimer, berättade det judiska folkets historia, som även är en del av de muslimska och kristna traditionerna, och använde parallellt de svenska och arabiska namnen på centrala gestalter såsom Abraham/Ibrahim, Isak/Ishaq och Mose/Musa. När det existerar flera berättelser inom religionerna som till exempel berättelsen om Isak/Ishaq och Ismael redogjorde hen för de parallella berättelserna. I de här framställningarna berördes Jerusalem och i relation till Jerusalem som en helig stad för tre religioner och Israel som en judisk stat berördes Mellanösternkonflikterna:

Lärare: Och Jesus, han uppstår i Jerusalem efter sin död. Och judarna har sitt heliga tempel där. Och på samma plats som det här templet stod ligger nu muslimernas klippmoské. Och ni undrade innan varför det blir konflikter om Israel och Palestina. När jag kommer in i rummet här, så är det någon som säger "men är det någon som vet varför de bråkar?" Förstår ni att om alla tre religionerna har den här platsen som helig, att det kan bli konflikter om den?

Elev 1: Ja.

Lärare: Borde det bli konflikter?

Elev 1: Nej.

Lärare: Nej. Varför inte?

Elev 1: För alla är där typ av samma anledning, så i stället för att ha konflikter, det borde vara lugnt. Så de kan göra sina grejer och gå därifrån.

Lärare: Eller hur? Man borde samsas om platsen.

Elev 1: Exakt.

Lärare: Eller hur? Man tror på en Gud och platsen är viktig för alla. Man borde samsas, men man gör inte det. Man bråkar om platsen. Eller hur? Och israelerna har ju försökt att se till att platsen bara är deras. Och de bygger murar. Och då är frågan så här, israeler, vilka är israelerna?

Elev 2: Judar.

Elev 3: Judarna.

Lärare: Mm. Och då är frågan så här, är det alla judar som tänker som dem som bygger murar?

Elev 2: Nej.

Lärare: Nej, eller hur?

Elev 2: Men nästan alla.

Lärare: Är du säker på det?

Elev 2: Ja. De är alltid tillsammans.

Lärare: Är alla muslimer ISIS?

Elev 2: Nej.

Elev 3: Nej.

Lärare: Varför är det skillnad på judar då?

Elev 1: Oj, oj, oj. [skratt]

Eleven som här säger ”oj oj oj” och skrattar gör det för att detta är sprängstoff i den här klassen där majoriteten av eleverna har sina rötter i Mellanöstern. Samtidigt fanns en nyfikenhet och en öppenhet för att diskutera detta. Israels politik i relation till Västbanken och Gaza och behandling av palestinier var ett laddat ämne i klasser där en stor andel av eleverna hade denna bakgrund. I klasser där en mindre andel av eleverna hade denna bakgrund var Israels politik inte laddad och kontroversiell på samma sätt. Här ser vi hur elevernas samlade erfarenheter och åsikter i den specifika klassen har betydelse för hur olika frågor gestaltas i klassrumspraktiken.

Konflikter som sådana hanterades olika i religionskunskap jämfört med samhällskunskap. Ett typiskt drag för hur lärare tog upp konflikter relaterade till religion i religionskunskapsämnet, som också framträder i citatet ovan, var just att *tona ner konfliktperspektivet* och betona det som är gemensamt och peka på att det inte är alla judar som bidrar till förtryck av palestinier eller att alla muslimer inte ”är ISIS”. I klassrumspraktiken i religionskunskapsämnet blev det tydligt att lärarna hade en ambition att nyansera en negativ bild av religion i allmänhet och islam i synnerhet och, i klasser där en majoritet positionerade sig som muslimer, en negativ bild av judar. De gjorde detta genom att lyfta fram religionernas meningsskapande funktioner för individer och peka på variationen av tolkningar och uppfattningar inom de olika religionerna. Istället för att uppehålla sig vid konflikterna som sådana beskrev flera av lärarna den historiska bakgrunden till att de vuxit fram. Under flera av de observerade lektionerna artikuleras inte religion som en förklarande faktor i konflikter, utan lärarna pekade på andra förklaringsfaktorer, såsom psykologiska, sociologiska och ekonomiska, där religiösa motsättningar är del av konflikten eller som orsak till att individer radikaliserar. En klass fick se pjäsen *Jihadisten* av Gry, Nordström och Setihesh som skildrar en ung mans radikaliseringsprocess (se också K Flensner, Larsson & Säljö 2019). Detta sätt att psykologisera och försöka förstå radikaliseringsprocessen som pjäsen uppmärksammade upplevde dock vissa elever som provocerande:

Elev 1: Jag hade dock en tanke att, jag tyckte att man skulle känna medkänsla för jihadister, hur de är. Men jag tyckte att det var ett dumt syfte att ha på en pjäs liksom, så det förvirrade mig lite.

Lärare: Mm. Du var kritisk till det, att man på något sätt ... Ja, Lukas?

Elev 2: Jag kände exakt samma sak.

Lärare: Vadå? Kan du utveckla lite?

Elev 2: Alltså att pjäsen gick ut på att man skulle på något sätt tycka synd om de som håller på med ... eller typ försöka förstå varför de gör så.

Lärare: Mm.

Elev 2: Och att det sättet de beskrev det på, var ... jag personligen tyckte att det var fel sätt, att man ... de beskrev på att han var vilsen och inte visste vad han gjorde. Men jag tror att de vet vad de gör, alltså personer som väljer detta, vet verkligen vad de gör. De är inte vilse eller något sånt.

I klassen som arbetade med temat religion och konflikter dominerade ett religionskritiskt förhållningssätt i talet om religion bland eleverna:

Lärare: Alltså om man tänker, är det religionens fel? Är det på grund av religioner, Daniel nickar, som konflikter uppkommer och pågår? [allmänt instämmande medhåll från klassen] Det är ett förenklat svar, så jättebra. Så nu är det min uppgift då här, att vi ska ge en nyanserad bild. För att det är aldrig så enkelt och om det vore så, om det är så, ja, vad ska vi göra då?

Elev 1: Ta bort religionen!

Elev 2: Ja.

Elev 1: Avskaffa islam, alltså.

Lärare: Det går inte.

Elev: Kasta hela skiten alltså.

Lärare: Ja, vi får hör... ska vi se här...

Läraren kommenterar inte elevens uttalande över huvud taget utan byter spår och börjar prata om en artikel de ska läsa. Den här typen av kritiska kommentarer om religion i allmänhet och islam i synnerhet förekom i klasser där andelen elever med utländsk bakgrund var låg, trots att det i alla klassrum satt elever både med utländsk och svensk bakgrund och som beskrev sig som troende inom olika religiösa traditioner. När islamofobi togs upp i undervisningen i religionskunskap var det ett konstaterande, att det förekommer. Vilka rötter islamofobiska strömningar har eller hur dessa tar sig uttryck i olika kontexter beskrevs och problematiserades inte. Islamofobi togs inte upp under observationerna av samhällskunskapslektionerna. I elevintervjuerna framkom däremot islamofobiska åsikter som en del av ett politiskt idé-paket och positionering som sammanfattningsvis innehöll invandringskritiska åsikter, att bara ”politiskt korrekta” åsikter får uttryckas och islam beskrevs som ett hot mot det svenska samhället.

Samhällskunskap

I samhällskunskapsundervisningen var konfliktperspektiv mer självklart – en del av det specifika innehållet i kursen berör just konflikter, motsättningar och olika perspektiv. I samhällskunskap fokuserades formella institutioner såsom FN, EU och säkerhetspolisen. Samtidigt blev konfliktperspektiven och olika positioner i den undervisning som observerades inte synliggjort eller problematiserat i någon större utsträckning.

I analysen av de observerade materialet är det slående att eleverna förväntas känna till orsakerna, så detta var inte något som framträdde i undervisningen. I en klass som arbetade med migration beskriver dock läraren orsakerna till Mellanösternkonflikten:

Lärare: De har bott här i årtusenden. Men just de här staterna är inte så gamla. Sen är det lite grann så när man tittar på en del länder, att de har

väldigt raka gränser. Ser ni det? Och så kan man se i Afrika också. Det är väldigt ... Någon har suttit med linjal och sagt "här ska gränsen gå". Och det innebär att i flera av de här länderna nu så bor det folk som kanske inte alls historiskt sett hör ihop. Alltså tar vi Sverige så kanske vi har en tanke om att ja, men Sverige och svenskar, de är väl ungefär så här. Det är lite olika. Det har blivit lite annat under vissa perioder och så, men Sverige, vi är 1 000 år gamla, och det är det här området och så vidare. Men här är det faktiskt inte så. Om man tar ett land som Irak till exempel då, som är från 1932, så finns det flera grupper där som liksom inte alls hör ihop traditionellt. Vi har ju en stor folkgrupp som finns i flera länder här som kallas för kurder, som finns både i Irak och Syrien och Turkiet och andra länder, och deras tanke är att de skulle vilja ha ett eget Kurdistan. [...] För det finns liksom små minoriteter i de här. Och det hänger ihop med att ja, de här länderna är, jag höll på att säga påhittade, men jag menar inte riktigt så. Men de är inte så gamla, de är lite konstruerade.

I lärarens beskrivning framträder en etnocentrisk svensk världsbild där konflikter förklarades med etnisk mångfald. Orsaker till konflikterna i Mellanöstern beskrivs med hänvisning till kolonialismen (men det förklarades aldrig vem som suttit och ritat länder med linjal och varför eller hur man kunde göra detta) men framförallt med referens till dess mångkulturella och mångetniska karaktär, att det bor folk i dessa länder som "inte hör ihop" och att länderna är "konstruerade". Här framställs "vi" i Sverige som en gammal och homogen nation, till skillnad från länderna i Mellanöstern som är "påhittade". Det blev dock inte någon diskussion om detta i den specifika undervisningssituationen och dessa uttalanden förblev oproblematiserade. Detta skulle också kunna förstås som att läraren väljer att hantera en komplex och kontroversiell fråga genom att favorisera ett specifikt perspektiv (jmf Hess 2005).

En av de klasser där arbetet fokuserades på att synliggöra olika positioner i relation till migration var de som arbetade med EU-rollspel om migration. Rollspelet bestod av förhandlingar mellan EU-länderna om EU:s gemensamma migrationspolitik. Eleverna representerade i grupper om 3–5 elever olika EU-länder. Arbetet hade föregåtts av arbete om de olika ländernas officiella inställning till migration. Eleverna uppskattade detta sätt att arbeta och beskrev det som roligt, stimulerande och att de lärt sig mycket och fått en förståelse för migration, EU:s arbetssätt och utmaningar. Samtidigt reflekterade flera elever efteråt över att fokus hamnat på själva förhandlingsspelet, att skapa allianser och kompromissa för att få igenom de egna förslagen:

Elev 1: Men det var inte så att vi stod där och sa att de [flyktingar] är människor. Vi sa det mest för att vi skulle få genom våra beslut, det var det man gjorde, det var det enda vi fokuserade på. Vi tänkte så här, men det är faktiskt människor vi diskuterar, men det är inte det man ... Du tänker bara, ja, men nu måste vi få igenom det här beslutet, då måste vi prata med dem, då måste vi hitta något bra argument för att det ska väga över att de inte har råd, typ.

Elev 2: Mm. Det blev väl mycket så här att man tänkte mer taktik än att det verkligen är människor vi diskuterar, om hur de ska kunna fly till Europa.

Om det i religionskunskap fanns en tendens att tona ner konfliktperspektivet och betona det gemensamma fanns det alltså i samhällskunskapsundervisningen en tendens att fokusera på formella beslutsvägar och regleringar i arbetet med kontroversiella frågor, vilket kan ses som *scholastisizing* (Pollak et al 2018), dvs flytta fokus från den kontroversiella frågan om migration till att handla om argumentationsteknik och förhandlingsstrategier.

Undervisningens subjekt

I analysen framträder en skillnad i tilltal eller hur elever förväntas relatera till ämnesinnehållet i religionskunskap jämfört med i samhällskunskap, vilket delvis hänger samman med karaktären på ämnesinnehåll.

Religionskunskap

Religionskunskapslärarna utgick från att alla människor har en livsåskådning oavsett om den är religiös eller inte och att eleverna därmed eventuellt hade personliga erfarenheter och uppfattningar om undervisningens innehåll. I denna mening adresserades de i undervisningen som personer med olika identiteter, positioneringar och erfarenheter.

I religionskunskap i framträder ibland ett sätt att tala om människor som existentiella subjekt med ett specifikt ansvar att förstå:

Lärare: Så det vi måste göra som människor här i dag, det är att försöka förstå.

Elev: Och inte döma direkt.

Lärare: Och inte döma direkt. Förstår ni?

Elev: Yes.

Lärare: Och sen kan vi tycka en massa saker, för vi utgår från oss själva. Men vi måste ibland ta ett helikopterperspektiv, gå tillbaka till historien och förstå varför är Jerusalem viktigt, varför är det här landet så viktigt?

Läraren uppmanar eleverna att försöka förstå konflikten kring Jerusalem utifrån andra perspektiv än sina egna och riktar sig till dem ”som människor”. Samtidigt betonar hen att vi har åsikter och har rätt till dessa. I flera religionskunskapsklassrum var utgångspunkten att alla har en livsåskådning oavsett om den är religiös eller inte och att dessa kan ta sig olika uttryck och påverkas av de sammanhang man växer upp i:

Lärare: Vi pratar ganska sällan om våra livsåskådningar i Sverige. Det är inte så lätt att veta [varför man har olika livsåskådning]. Men sen kan man tänka sig, tror ni att det skiljer sig för att du är man och jag är kvinna? Skulle kunna vara. Vi har båda växt upp i en västerländsk kultur, men där du då har en lite annorlunda kulturell bakgrund än vad jag har. Vi är olika ålder. Det skulle kunna skiljas i livsåskådning också därför. Olika utbildningsgrad än så länge.

Samtidigt var det sällan som specifika elevers eller lärares livsåskådningar var utgångspunkten för diskussionen utan detta talades om i generella termer som i

exemplen ovan. Antisemitism och islamofobi var, som tidigare nämnts, två teman som återkom i undervisningen i religionskunskap om judendom och islam. I relation till judendom utgjorde undervisning om förintelsen en central del. Två av lärarna uppmärksammade också att dagens antisemitism dels förekommer bland nazister och högerextrema grupper men också bland muslimska grupper. Observationerna i dessa klasser genomfördes samma höst som nynazistiska Nordiska Motståndsrörelsen (NMR) ville demonstrera och passera synagogan i Göteborg under Jom Kippur och samma höst som en grupp män kastade brandbomber mot samma synagoga. En av eleverna kommenterar denna undervisning:

Elev 1: Jag tycker att det, eller alltså just det här med Palestina och Israel, nu går jag in lite mer på religion, judendomen, för att [lärarens namn] tog upp ... vi hade en lektion med [lärarens namn], och då snackade hen mycket om judar, och det de har varit utsatta för och deras historia och så. Och där kunde man få lite förståelse. Då kunde jag, då, alltså för jag var sån. Judar, ja, men Israel. Och vi som, jag som kommer från Libanon, vi tycker inte om Israel. Vi gör inte det.

Elev 2: Dom skapar ju krig.

Elev 1: Ja. Och det var mycket judar, Israel. Israel, judar. Men det är mer än så, och nu har jag lärt mig att det är mer än så. Jag måste titta på hela bilden. Och nu har jag gjort det, och jag förstår att nej, men alla judar är inte så. Så jag kan inte generalisera, jag kan inte dra alla över en kam och säga ja, men det här är ... "dom är så". Så jag vet inte, man får lite mer förståelse.

Eleven i citaten ovan beskriver hur undervisningen har fått henne att bli medveten om sina egna fördomar och det problematiska i att generalisera. Vid flera tillfällen förekom att lärarna sade saker som de anade utmanade elevernas uppfattningar och föreställningar som till exempel att visa på olika tolkningstraditioner när det gällde t.ex. genusfrågor inom världsreligionerna eller uppmärksammade olika föreställningar om judar, muslimer, invandrare etc. Detta gällde framförallt lärare som undervisade i klasser där majoriteten av eleverna positionerade sig som muslimer men också i en klass i religionskunskap där läraren visste att ett flertal av eleverna sympatiserade med olika högerextrema rörelser. Att visa på mångfalden av uppfattningar inom olika grupper var en strategi som lärarna i religionskunskap använde för att nyansera och tona ner konfliktperspektivet. De utgick i större utsträckning från att alla människor har en livsåskådning oavsett om den är religiös eller inte och att eleverna därmed eventuellt hade olika personliga erfarenheter och uppfattningar om undervisningens innehåll. I denna mening tilltalades de i undervisningen som personer med olika identiteter, positioneringar och erfarenheter.

Samhällskunskap

Undervisningen i samhällskunskap utmanade eller problematiserade inte elevernas föreställningar på samma sätt. I analysen av klassrumsobservationerna i samhällskunskap framträdde som tidigare nämnts en undervisning där konfliktperspektivet var centralt och självklart men också tämligen oproblematiserat.

Elevernas personliga identiteter, erfarenheter och relationer till innehållet var inte synliga på samma sätt i klassrumsinteraktionen och undervisningen som observerades inom ramen för denna studie hade mer fokus på regelverk, institutioner och sakförhållanden. Det gällde både eleverna som arbetade med migration och klassen som arbetade med terrorism.

En av klasserna som arbetade med migration gjorde det genom att formulera frågor som de undrade över, söka svar på sina frågor och sedan presentera resultatet för varandra. De ställde frågor såsom ”Varför flyr man från Syrien/Somalia/Afghanistan?” ”Varför tar inte vissa länder emot?” ”Varför är det mest män?” Klassrumstalet under de deltagande observationerna i denna klass dominerades av en migrationskritisk diskurs och ”vi kan ju inte ta emot alla” var en vanligt artikulerad åsikt. De som utgick från frågan om varför det är mest män hade föreställningar om att kvinnor inte betraktades som lika mycket värda inom islam och att det var därför kvinnorna lämnades kvar och männen migrerade. Flera uttryckte att detta var ”för djävligt”. Elevernas artikulationer om islam, kvinnoförtryck och invandring kan kopplas till diskurser som är vanligt förekommande i högerpopulistiska grupperingar, men utgångspunkten för deras frågor blev aldrig föremål för en lärarledd diskussion eller problematisering. Däremot beskrev eleverna i sin presentation att de blivit förvånade över de svar som de hittat på sin fråga, att resan över Medelhavet var oerhört farlig och smuggling i lastbilar och containrar för många slutar med döden och att männen gjorde den för att kvinnorna sedan skulle kunna komma efter på ett mindre farligt sätt:

Lärare: Okej. När hajade ni till i presentationen? Vad var viktigast i presentationen?

Elev 1: Båten, tyckte jag.

Elev 2: Ja. Just dödsantalet. Det kan vara ganska viktigt att veta.

Lärare: Varför är det viktigt?

Elev 2: Säkerhet för andra. Att vi måste hjälpa dem, typ.

Lärare: Okej. Kan du utveckla det, hur du tänker?

Elev 2: Hm?

Lärare: Hur tänker du? Fortsätt.

Elev 2: Men liksom, om de tar sig över på ett sånt sätt, om de kommer in på ett sånt sätt så att de riskerar sitt liv och sina familjer, då är det konceptet att fly från ett krig, eller någonting, och inte vilja dö, det är ... då dör de ju på vägen hit i stället.

Lärare: Så du lägger ett ansvar på oss, när du ser det här?

Elev 2: Ja, lite ansvar, så.

I den här uppgiften formulerade alltså eleverna frågor utifrån sin förförståelse. Den fakta som de fann bidrog till att den migrationskritiska diskursen utmanades i klassrumspraktiken. Samtidigt beskrev flera av eleverna i intervjuerna att de saknade kunskap och efterlyste undervisning som sammanfattade orsaker och konsekvenser av de senaste årens migration då undervisningen var helt baserad på deras eget arbete och

den information de googlade sig till. Det som verkligen skapade en förändring i hur eleverna talade om migration och migranter var emellertid inte mer fakta utan en personlig berättelse av en av deras klasskompisar som flytt från Eritrea genom Libyen och medelhavet:

Elev 1: Det blev äkta på något sätt. Det blir att man förstår det mer. För man har hört den historien han berättat så många gånger på tv och så här, att de är med om det här. Men just att han står där, han har varit med om det. Alltså, det händer verkligen. Det blir mer ... kommer nära inpå.

Elev 1: Och han berättar verkligen hur han kände och hur det var för honom...

I detta fall hade läraren frågat de elever som hade en personlig migrationsbakgrund om någon ville berätta för klassen om den egna flykten, och en samtyckte till att göra detta. Det är alltid en avvägning när det är lämpligt och etiskt försvarbart att använda elevernas erfarenheter som resurs i undervisningen på detta sätt, men responsen i detta fall blev väldigt positiv och, såvitt jag kan bedöma, bidrog till ett mindre polariserat samtalsklimat i klassrummet. Flera av lärarna arbetade med personliga narrativ i film och teater för att nå den typ av förståelse som eleverna i citatet ovan ger uttryck för.

Ett exempel på att fakta och elevernas erfarenheter och uppfattningar inte relaterades var undervisningen i samhällskunskap om FN och mänskliga rättigheter i en klass som läste språkintröskning inom ramen för det individuella programmet. I klassen var majoriteten asylsökande, några hade kommit som ensamkommande flyktingbarn, några hade blivit uppskrivna i ålder då Migrationsverket inte trodde på deras uppgifter då de saknade identitetshandlingar eftersom de var födda som papperslösa afganska flyktingar i Iran. Några hade fått sitt tredje avslag från migrationsverket och skulle utvisas. Några levde som papperslösa och hemlösa.

För många av eleverna var språket nytt och läraren läste högt ur läroboken som eleverna också hade framför sig. FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, som inleds med ”§1” Alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter” och alla följande paragrafer lästes igenom högt. Speciellt stannade läraren vid § 16 om att alla får gifta sig med vem man vill. Läraren tog upp att i Sverige är ”vi” jämställda och att rätten till att välja äktenskapspartner även omfattar personer av samma kön. Att det satt elever i klassrummet som upplevde att de saknade grundläggande rättigheter, som till exempel att erkännas som en person i lagens mening (§6) eller rätt att söka och åtnjuta asyl från förföljelse (§14) lästes upp högt men kommenterades eller diskuterades inte i undervisningen. Eleverna visade genom suckar och menande blickar att de var kritiska, men sa inget högt. Vid den efterföljande intervjun frågade jag läraren om detta:

Lärare: Jag hade ju tänkt på det här innan, och det finns lite olika ingångar, men min ingång var att jag informerar. Jag bekräftade dock elever, när jag såg att de gjorde miner och suckade och så här, jag bekräftade att jag såg det. Man är också väldigt neutral liksom. Sen när jag träffar någon elev i korridoren, då kan vi stå där och klaga och vi kan säga ”vad hemskt det är”. Men just i lektionssammanhanget där, så får jag hålla en ganska neutral... både för att skydda mig själv, och för skydda eleverna, och för att inte gräva ner mig i saker som inte jag kan förändra ändå. Utan jag ser min roll som att informera, lära ut och lyssna på dem. Men det är klart, det var ... jag hade

lite magknip innan så, det hade jag ju. För jag visste exakt hur vissa skulle reagera. Men jag tyckte det blev väldigt lite ... mindre reaktioner än vad jag hade trott. Det var väldigt...så... lågmält.

Intervjuare: Ja.

Lärare: Jag tror de har... de pratar och tänker på det så himla mycket hela tiden, så att de orkar inte gräva ner sig och jag har ingen lust heller att börja spekulera och tycka synd om dem. Det finns ingen mening med det.

Intervjuare: Nej. Men det måste vara svårt ibland, att man känner att man behöver slå ifrån sig, som du säger, för att skydda sig själv och för att ... det är inte alltid lätt?

Lärare: Nej, det är inte lätt. Det är inte lätt. Men det är som verkligheten för dem, varje dag. Och jag kan ... i början tog jag hem mycket så här tankar och jag drömde mycket om elever och situationer och så där. Men nu har jag... jag har tvingat mig själv att... av överlevnadsskäl liksom, att inte gå in för djupt.

Att fokusera på information och fakta var en strategi för den här läraren dels för att skydda sig själv men också för att skydda eleverna från att gå in i diskussioner som eventuellt skulle väcka starka känslor.

Fostransuppdraget

Undervisningen balanserade mellan att å ena sidan ge fakta, kunskaper och analytiska redskap att förstå omvärlden men att å andra sidan kunna kritiskt granska och resonera om verkligheten även utifrån de egna erfarenheterna och kontextualisera och diskutera de personliga erfarenheterna utifrån nya perspektiv.

Religionskunskap

I religionskunskap var ett existentiellt tilltal vanligt. Flera av lärarna pratade vände sig till eleverna ”som människor” och den fostrande ansatsen i religionskunskap inriktades i huvudsak på att främja empati och förståelse för andra människor. Läraren i följande citat understryker likheter som en bättre utgångspunkt för förståelse.

Lärare: Jag är inte jude, jag är inte muslim. Men jag kan ändå tänka mig hur det skulle vara om någon kom att sa att ”här ... du får flytta ut för här ska jag bo”. Då hade jag också blivit förbannad. Men jag kan också tänka mig hur det skulle vara att inte ha ett land, att alla mina släktingar har först slängts in i ett ghetto och sen har vi blivit förda till ett läger.[...]. Och vi kan fortsätta vara de där som bara ser skillnaderna. Men vi kan också försöka se likheterna och bli större människor genom att vara försöka vara empatiska och inte döma direkt utan tänka, ”jaha, hur kan det ha blivit så här?” är ni med på det?

Den här läraren arbetade i ett sammanhang där många av eleverna hade personliga erfarenheter av krig och konflikter och yttrades i en diskussion om Israel-Palestinakonflikten där lärarens uttalanden kan ses i ljuset av religionskunskapsämnetts fostransuppdrag som innefattar att ”förbereda eleverna för att leva i ett samhälle som

präglas av mångfald” då hen uppmanar eleverna att ”bli större människor genom att försöka vara empatiska”. Genom att betona det som förenar hanterade och kringgick (jmf Pollak et al 2018) läraren situation där Israel – Palestinakonflikten var en högst kontroversiell fråga.

Samhällskunskap

I de observerade samhällskunskapslektionerna framträdde den fostrande ansatsen mer i förhållande till demokratiska värderingar och frågor som framstod som kontroversiella i bemärkelsen att de väckte känslor rörde just dessa värderingar och tolkningsföreträdet av dessa. Flera av eleverna som framförde åsikten att lärarna inte var neutrala, vilket de ansåg att lärarna skulle vara.

Elev 1: Jag har hört ganska många lärare säga att ”SD har fel” och ”SD är dumma i huvudet” och så. Jag har hört jättemånga lärare säga det.

Elev 2: Mm, men de flesta lärare säger det.

Elev 1: Ja, alltså det är något som är öppet, nästan alla lärare typ... Jag har aldrig hört någon lärare säga ”SD har rätt”. Men jag har hört ganska många säga ”SD har fel”.

Intervjuare: Mm. Hur argumenterar de då, då? Utifrån vilka grunder då?

Elev 1: Alltså jag har inte hört deras ...

Elev 2: Att de är rasister typ, och så.

De här eleverna menade att lärarnas försök att motverka rasism fått motsatt effekt och de nämnde att i senaste skolvalet hade SD fått över 60% av rösterna. Att lärare borde vara neutrala och objektiva var återkommande i flera av elevintervjuerna. Det här kan förstås som att eleverna uppfattar att lärarna favoriserar (priveliging) ett specifikt perspektiv medan lärarna å sin sida uppfattade att de försöker förmedla skolans demokratiska värdegrund där allas lika värde är centralt. Även lärarna tog upp detta dilemma i intervjuerna:

Lärare: Eleverna frågar om man får vara nazist och om man får tycka ...

Intervjuare: Testar dig lite där?

Lärare: De testar. Ja, det gör de.

Intervjuare: Vad svarar du då?

Lärare: Jag svarar att vi står inte för det. Jag svarar just läroplanen rakt av, att vi tycker inte så, vi ska inte tycka så.

Intervjuare: Vad svarar de då?

Lärare: Ja, det brukar bli en ganska stor tystnad då. Så det är inte någon ... Det beror på så att säga om det är pedagogiskt eller ej, men jag anser att vi ändå har en skyldighet att säga vad vi står för. Annars så har vi bara formulerat något sånt där papper i ... Men det betyder faktiskt så. Det står att man ska ha solidaritet med utsatta.

Lärarnas upplevelse var att deras fostransuppdrag påverkades av den tilltagande polariseringen i samhället och när de argumenterade för den nu gällande läroplanens grundläggande värderingar såsom människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor (Lgy11) uppfattades detta av en allt större grupp elever (och andra lärare) som uttryck för vänsteråsikter.

Diskussion

Vid en jämförelse mellan undervisningen i religionskunskap och samhällskunskap finns samstämmighet i representationen av konflikterna i Mellanöstern, men också skillnader. Frågan är om det är möjligt att avgöra vilka skillnader som är avhängiga ämnet och vilka skillnader som beror på elevernas erfarenheter och bakgrund, klassammansättning, program, lärarens personlighet, kompetens och pedagogiska grundsyn och urval av innehåll? Denna fråga är omöjlig att besvara men trots detta presenteras här resonemang om skillnader mellan ämnena och faktorer som påverkar innehållet i religionskunskap jämfört med samhällskunskap - så som det framträdde i denna studies empiriska material - och tänkbara implikationer av dessa. Sammanfattningsvis fanns det stora likheter mellan undervisningen i religionskunskap och samhällskunskap. Liknande undervisningsmetoder användes i båda ämnena och dagsaktuella händelser var inte i fokus i någon större utsträckning i något av ämnena. I båda ämnena tenderade lärare att undvika frågor som de anade skulle väcka starka känslor eller där lärarna kände att de saknade tillräckliga kunskaper. Däremot var det vanligt förekommande att lärarna tonade ner konfliktperspektivet i religionskunskap och i stället betonade det universellt mänskliga och empatiska medan det i samhällskunskap fanns ett större fokus på formella sätt att hantera konflikter i form av regelverk och institutioner.

En uppenbar skillnad är att trots att undervisningen i båda ämnena berör konflikterna i Mellanöstern, görs detta utifrån olika perspektiv. Ingen av klasserna läste om konflikterna i Mellanöstern som ett explicit ämnesinnehåll. I religionskunskap diskuterades konflikterna framför allt utifrån religionshistoriska och religionssociologiska perspektiv relaterade till de monoteistiska religionerna och i samhällskunskap närmade man sig temat huvudsakligen utifrån olika perspektiv på migration och terrorism. Detta påverkade vilka aspekter som hamnade i förgrund.

Vad är det som gör att en fråga blir en kontroversiell fråga? Definitioner av kontroversiella frågor rör dels att det är frågor som väcker starka känslor och delar opinionen i en specifik fråga men också att det är svårt att dra en skarp gräns mellan fakta och värderingar (Ljunggren 2015). I denna studie är det också tydligt att huruvida en fråga relaterat till konflikterna i Mellanöstern uppfattades som kontroversiell i ett specifikt undervisningssammanhang också var avhängigt elevernas erfarenheter och uppfattningar och antal elever i klassen med liknande erfarenheter. I båda ämnena använde sig lärarna av flera förhållningssätt för att manövrera frågor som uppfattades som kontroversiella. I studien förekommer exempel på de fyra strategier Hess (2005)

urskiljer såsom att helt undvika dem, förneka att det skulle existera kontroverser i frågan, inkludera och balansera flera positioner och åsikter utan att ta ställning eller förespråka en viss position och. I samstämmighet med ett stort antal studier (se t.ex. Anker & von der Lippe 2015; Oulton et al. 2004; Pollak et al. 2018) undvek lärarna i många fall att diskutera det som uppfattades som en kontroversiell fråga. Det är alltid svårt att veta om eller varför en fråga inte uppmärksammas i undervisningen, men i intervjuerna framkom att eleverna uppfattade att lärarna var konflikträdda och helst undvek att diskutera konflikter av olika slag och i lärarintervjuerna bekräftades detta. Lärarna motiverade dock sitt ställningstagande med rädsla att tappa kontrollen i klassrummet och att elever då skulle bli utsatta eller att innehållet skulle väcka så mycket känslor för enskilda lärare eller elever. Detta var särskilt tydligt i klassen på språkintruktionsprogrammet där elevernas utsatta situation i migrationsprocessen gjorde att läraren, för att uthärda och på något sätt hantera mötet med de konkreta konsekvenserna av en hårdare flyktingpolitik, valde att fokusera på innehållet som fakta och inte inbjöd till samtal om perspektiv på eller problematisering av ämnets innehåll. Inom socialt arbete talas det om sekundär traumatisering bland professionella som möter människor som genomgår/genomgått trauman och lärarens förhållningssätt kan ses som ett sätt att hantera en oerhört svår klassrumspraktik.

Ytterligare ett skäl till att lärare många gånger undvek vissa frågor var konflikternas komplexitet och att de själva upplevde att de saknade tillräckliga kunskaper för att hantera en diskussion om ett specifikt ämne. Utifrån denna studie är det omöjligt att uttala sig om de observerade lektionernas representativitet för undervisning i samhällskunskap, men med detta sagt kan man fundera över varför aktuella händelser som terrordådet på Drottninggatan i Stockholm 2017 eller islamofobi och främlingsfientlighet som så tydligt var en del av elevernas diskussioner inte blev föremål för lärarledda klassrumsdiskussioner.

Går det att urskilja om man talade om konflikterna i Mellanöstern och relaterade teman på olika sätt i religionskunskap jämfört med i samhällskunskap? I den undervisning som observerades i samhällskunskap belystes hur migrationsströmmarna ser ut, migrationens orsaker (inbördeskrig och brist på säkerhet) samt hur migration hanteras (eller snarare inte hanteras) politiskt på EU-nivå genom de institutioner för gemensamt beslutsfattande som finns där. I dessa sammanhang var konflikterna en premis som inte problematiserades. Ett annat tema i samhällskunskap var terrorism där olika aktörer kategoriserades utifrån statsterrorism, ideologisk och religiös terrorism men skillnaderna och likheterna mellan dessa kategorier eller motiv för olika aktörer inom dessa kategorier diskuterades eller problematiserades inte. I de efterföljande elevintervjuerna uttryckte flera elever upprördhet över det sätt som läraren presenterade kopplingen mellan islam och terrorism. De uppfattade hans beskrivning som generaliserande, onyanserad och felaktig och de kände sig misstänkliggjorda som potentiella terrorister. Att de upplevde det så framkom dock inte under själva lektionen då eleverna var helt tysta. Detta uppfattades således som en kontroversiell fråga av några av eleverna men under lektionen framstod kopplingen som ett faktum. På samma sätt förhöll det sig i samhällskunskapsklassrummet där eleverna läste om mänskliga

rättigheter – elevernas erfarenheter och åsikter var inget som vare sig uppmärksammades eller en faktor som undervisningen förhöll sig till och i de efterföljande intervjuerna beskrev både lärare och elever detta som ett exempel på att undervisningen kringgick ett ämne som kan väcka starka känslor.

I religionskunskap om judendom berördes Israel- och Palestinakonflikten i flera klassrum liksom frågor om antisemitism och islamofobi. I klasser där en stor andel av eleverna hade rötter i Mellanöstern var detta en högst kontroversiell fråga och väckte starka känslor hos ett flertal elever. I dessa sammanhang höll lärarna ganska hårt i klassrumsdiskussionen och ville inte att eleverna skulle diskutera innan de hade fått en ordentlig genomgång med faktakunskaper om olika aktörer och perspektiv. Den strategi som lärarna i dessa klassrum använde för att hantera denna kontroversiella fråga var en form av balansering (Hess 2005), det vill säga att klassrumsdiskussionen skulle utgå från fakta, sakliga argument och olika perspektiv för att skapa förståelse för olika perspektiv och empati för olika aktörer. I forskning om kontroversiella frågor understryks betydelsen av tydliga ramar för klassrumsdiskussion och av att eleverna har möjlighet att förbereda sig (Hess 2009).

En viss skillnad i förhållningsätt till konflikter framträdde mellan ämnena. I religionskunskap framhöll lärarna de abrahamitiska religionernas gemensamma rötter och betonade likheter och meningsskapande funktioner för individer snarare än skillnader och religioners roll i politiska och samhällseliga konflikter. Vid intervjuerna framkom att denna positiva essentialisering av religion och religiositet (se t.ex. Hylén 2012) var en medveten strategi för att nyansera en negativ mediabild av religioner och religiositet. Pollak et al. (2018) benämner detta sätt att kringgå att tala om konflikter och istället fokusera på det som är gemensamt, tona ner konfliktperspektivet och genom detta skapa konsensus för *kringgående* (sidestepping). I den konkreta klassrumssituationen kan detta vara ett sätt att hantera motstridiga åsikter och konflikter. Samtidigt riskerar detta att göra det svårt att förstå aktörers politiska och ideologiska motiv och handlingar och därmed den samhällseliga utvecklingen. I samhällskunskapsundervisningen var inte samma strävan efter konsensus synlig.

I religionskunskap var en outtalad premiss att alla människor är existentiella subjekt och har en livsåskådning oavsett om den innehåller en andlig dimension eller inte. Detta kan ses som en konsekvens av livsfrågetraditionen i religionskunskap där elevers egna livsfrågor blir en utgångspunkt (Hartman 2000). I undervisningen innebar detta ett interkulturellt förhållningssätt där undervisningen utgick från att eleverna möjligtvis kunde ha en personlig relation till ämnets innehåll och till exempel positionera sig som judar, muslimer, kristna eller ateister. Utifrån samhällskunskapsämnetts historia skulle man kunna tänka sig att eleverna på ett motsvarande sätt tilltalades som demokratiska aktiva samhällsmedborgare. I denna begränsade studie tilltalades dock eleverna främst som mottagare av information, och demokrati framställdes i huvudsak som en beslutsform inom olika institutioner. Undervisningen fokuserade samhällsperspektiv på migration och terrorism. Undantaget var en klass som mötte olika narrativ om migration genom teaterbesök och sin klasskompis berättelse. Detta är ett argument för att

undervisningen i både religionskunskap och samhällskunskap behöver pendla mellan olika nivåer och perspektiv för att generera en nyanserad förståelse.

Referenser

- Algotsson, K.-G. (1975). *Från katekestvång till religionsfrihet : debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Anker, T., & von der Lippe, M., (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 85-96.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (2007). *Handbook of ethnography*. London: SAGE.
- Azarian, R. (2011). Potentials and Limitations of Comparative Method in Social Science. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1(4) 113-125.
- Biesta, G. (2003). Demokrati - ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12(1), 59-80.
- Conroy, J. C., Lundie, D., & Baumfield, V. (2012). Failures of meaning in religious education. *Journal of Beliefs & Values*, 33(3), 309-323.
doi:10.1080/13617672.2012.732812
- Dearden, R. (1984). *Theory and Practice in Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ekendahl, I., Nohagen, L., & Sandahl, J. (2015). *Undervisa i samhällskunskap: en ämnesdidaktisk introduktion*. Sockholm: Liber.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (Ed.), *Didaktik - teori, reflektion ovh praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2004). *Skillnad och konsekvens: mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ersoy, A. F. (2014). Active and Democratic Citizenship Education and Its Challenges in Social Studies Classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*. (55), 1-19.
- Flensner, K. K., Larsson, G. & Säljö, R. (2019). Jihadists and Refugees at the Theatre: Global Conflicts in Classroom Practices in Sweden. *Education Sciences*, 9(80) doi:10.3390/educsci9020080
- Flensner, K. K. & von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 1-14. doi:10.1080/14675986.2019.1540102
- Flensner, K. K. (2015). *Religious Education in contemporary pluralistic Sweden*. Diss. Göteborg. Göteborgs Universitet

SAMMA KONFLIKTER MEN OLIKA INRAMNING – KONTROVERSIELLA FRÅGOR
RELATERADE TILL MELLANÖSTERNKONFLIKTERNA I RELIGIONSKUNSKAP OCH
SAMHÄLLSKUNSKAP

Karin K Flensner

Franck, O. & Thalén, P. (2018). *Interkulturell religionsdidaktik utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Goodson, I. (2005). *Learning, curriculum and life politics : the selected works of Ivor F. Goodson*. London: Routledge.

Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2007). Ethnographic Research in Educational Settings. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography*. London: SAGE.

Hartman, S. (2000). Hur religionsämnet formades. In E. Almén (Ed.), *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköping: Linköping universitet Skapande vetande.

Hartman, S. (2009). Fyrtio år. *Religion och livsfrågor*. 9(4) 6-9

Hess, D. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues? *Social Education*, 69, 47-49.

Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. New York: Routledge.

Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik - teori, reflektion och praktik* (pp. 198-214). Lund: Studentlitteratur.

Huddleston, T. & Kerr, D. (2015). *Teaching controversial issues. Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers*: Council of Europe.

Hylén, T. (2012). Essentialism i religionsundervisningen, ett religionsdidaktiskt problem. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2012(2), 106-137.

Jackson, R. (2014). *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jannert, H. & Persson, C. (2018). Interkulturell religionsundervisning i praktiken. I O. Franck & P. Thalén (Red.), *Interkulturell religionsdidaktik - utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

King, J. T. (2009). Teaching and Learning about Controversial Issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 37(2), 215-246.

Larsson, A. (2015). Samhällskunskap. I E. Larsson & J. Westberg (Eds.), *Utbildningshistoria: en introduktion* (2 ed., pp. 298-306). Lund: Studentlitteratur.

Ljunggren, C. (2015). Det offentliga rummet. In C. Ljunggren, I. Unemar Öst, & T. Englund (Red.), *Kontroversiella frågor. Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups.

Lockley-Scott, A. (2019). *Closing down the Discussion: Is a Classroom a Conducive Space for Religion Related Dialog? A United Kingdom Based Case Study. Religion & Education*, DOI: 10.1080/15507394.2019.1577707

Marginson, S. & Mollis, M. (2001). "The Door Opens and the Tiger Leaps": Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium. *Comparative Education Review*. 45(4) 581-615.

McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47.

McDermott, P. & Lanahan, B. K. (2012). Democracy and Social Justice in Sarajevo's Schools. *Qualitative Report*, 17.

Oulton, C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507. doi:10.1080/0305498042000303973

Parker-Jenkins, M., & Masterson, M. (2013). No longer 'Catholic, White and Gaelic': schools in Ireland coming to terms with cultural diversity. *Irish Educational Studies*, 32(4), 477-492.

Pollak, I., Segal, A., Lefstein, A. & Meshulam, A. (2018). Teaching Controversial Issues in a Fragile Democracy: Defusing Deliberation in Israeli Primary Classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 387-409.

Rossi, J. A. (2006). The Dialogue of Democracy. *Social Studies*, 97(3), 112-120.

Sandahl, J. (2014). Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014(2014:1), 53-84.

Schihalejev, O. (2009). Dialogue in religious education lessons – possibilities and hindrances in the Estonian context. *British Journal of Religious Education*, 31(3), 277-288. DOI:10.1080/01416200903209106

SFS 1842:19 §14. (1842). *Svensk författningssamling : SFS. 1842:19, Kongl. Maj:ts nådiga stadga angående folkundervisningen i riket : gifwen Stockholms slott den 18 juni 1842*. Stockholm: Fakta Info Direkt AB.

Skolverket. (2011a). *Ämnesplan Religionskunskap*. Skolverket. Stockholm.

Skolverket. (2011b). *Ämnesplan Samhällskunskap*. Skolverket. Stockholm

Skolöverstyrelsen. (1951). *Timplaner och huvudmoment för studieplaner för skolor av A- och B-form vid försöksverksamhet i anslutning till 1946 års skolkommisions principförslag : Fastställda av Kungl. Skolöverstyrelsen för läsåren 1951/1954*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan (Lgr 62)* Skolöverstyrelsen. Stockholm.

SAMMA KONFLIKTER MEN OLIKA INRAMNING – KONTROVERSIELLA FRÅGOR
RELATERADE TILL MELLANÖSTERNKONFLIKTERNA I RELIGIONSKUNSKAP OCH
SAMHÄLLSKUNSKAP

Karin K Flensner

Skolöverstyrelsen. (1989). *Läroplaner 1988:82, Samhällskunskap, kursplan med kommentarer*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.

Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129.

Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

ter Avest, I., Jozsa, D.-P., Knauth, T., Rosón, J., & Skeie, G. (Eds.). (2009). *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries* (Vol. 16). Münster: Waxmann.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications *Ethnic and Racial Studies*, 30(6) 1024-1054. DOI: 10.1080/01419870701599465