

Kontroversiella frågor i religionskunskap

– lärares handlingsalternativ i undervisningen

Skolforskningsinstitutets systematiska
forskningssammanställningar

Kontroversiella frågor i religionskunskap – lärares handlingsalternativ i undervisningen

PROJEKTGRUPP:

Pontus Wallin, fil.dr (projektledare)

Jenny Morales Ruiz, fil.dr (biträdande projektledare t.o.m. maj 2025)

Anna Wrammert, fil.dr (biträdande projektledare fr.o.m. maj 2025)

Lisa Jonsson (informationsspecialist)

Catarina Melin (projektassistent)

Karin K. Flensner, fil.dr, docent i utbildningsvetenskap, Högskolan Väst (extern forskare)

Marie Steine von der Lippe, fil.dr, professor i religionsvetenskap, Universitetet i Bergen, Norge (extern forskare)

EXTERNA GRANSKARE:

Bodil Liljefors Persson, fil.dr, professor i religionshistoria, Malmö universitet

Niclas Lindström, fil.dr, docent i religionsvetenskap med inriktning mot religionsdidaktik och etik, Umeå universitet

Anna Lindgren, lärare i religionskunskap (gymnasieskolan), Celsiusskolan, Uppsala

Joakim Svensson, lärare i religionskunskap (grundskolan), Påskbergsskolan, Varberg

REDAKTÖR: Anna Hedman

ILLUSTRATIONER: Ása Jóhannsdóttir

GRAFISK FORM: Familjen Pangea och Skolforskningsinstitutet

OMSLAGSFOTO: Anna Hedman

TRYCK: Östertälje Tryckeri AB, 2025

ISBN: 9978-91-988224-6-5 (pdf)

CITERA DENNA RAPPORT: Skolforskningsinstitutet. *Kontroversiella frågor i religionskunskap – lärares handlingsalternativ i undervisningen*. Systematisk forskningssammanställning 2025:03. ISBN: 978-91-988224-5-8

©Skolforskningsinstitutet

www.skolfi.se

Skolforskningsinstitutet verkar för att undervisningen i förskolan och skolan bedrivs på vetenskaplig grund. Det gör vi genom att

- sammanställa forskningsresultat
- fördela forskningsbidrag för praktisknära forskning.

Förord

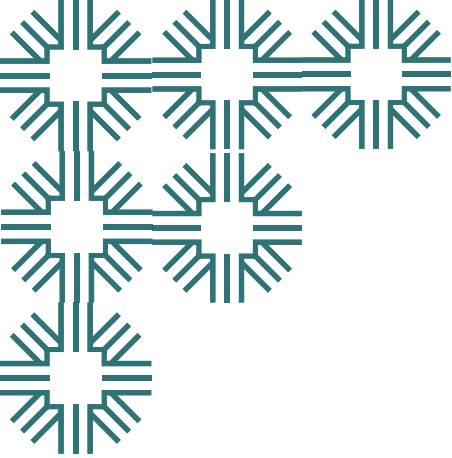
Skolan ska förbereda elever på att navigera svåra och kontroversiella frågor i sin omvärld och samtid. Religionsämnet fyller en viktig funktion för det ändamålet genom att bidra till att elever får möta olika religioner och andra livsåskådningar. Men lärare vittnar om att det kan vara svårt att undervisa om frågor som blir kontroversiella i klassrummet och att de behöver tillgång till forskning om hur undervisningen kan utformas för att hantera dessa situationer.

Därför är vi glada att kunna presentera en systematisk översikt om att hantera kontroversiella frågor i religionskunskapsundervisning. Översikten riktar sig främst till lärare som undervisar i religionskunskap inom grundskola och gymnasieskola. Den kan dock också vara av intresse för framför allt lärare som undervisar inom de andra samhällsorienterande ämnena, men även för andra lärare och verksamma inom skolan.

Det krävs många personer och olika typer av kompetenser för att producera en systematisk översikt. Projektgruppen med flera interna medarbetare har letts av forskaren Pontus Wallin. I den har även två externa forskare ingått, Karin K. Flensner och Marie Steine von der Lippe. De har deltagit i arbetet från ax till limpa: urval av studier, granskning, analys och syntesarbete samt författande. Utöver dessa personer vill jag tacka forskarna Bodil Liljefors Persson och Niclas Lindström för granskning och värdefulla synpunkter på en tidigare version av rapporten. De forskare som vi anlitar för olika uppgifter säkerställer en hög vetenskaplig kvalitet. Men för att forskningssammanställningarna ska komma till användning i undervisningen måste de också vara skrivna på sådant sätt att de verksamma har behållning av dem. Därför vill jag tacka lärarna Anna Lindgren och Joakim Svensson som läst ett utkast till översikten och gett kloka synpunkter ur främst ett sådant mottagarperspektiv.

Skolforskningsinstitutet, oktober 2025

Christina Månberg
Direktör



Sammanfattning

Sverige är ett av världens mest sekulariserade länder och samtidigt ett mångreligiöst samhälle. Religionskunskap i skolan ska bidra till elevernas förståelse för olika religioner och livsåskådningar, samt utveckla deras förmåga att analysera etiska och moraliska frågor. Eftersom religion ofta berör människors identitet, kultur och värderingar uppstår lätt frågor som blir känsliga eller kontroversiella i undervisningen.

Syfte och frågeställningar

Syftet med den här systematiska översikten är att ge lärare i religionskunskap på högstadiet och gymnasieskolan en samlad bild av vad forskningen säger om hur de kan hantera kontroversiella frågor relaterat till religion och livsåskådning. Frågeställningarna som översikten besvarar lyder:

1. Vilka didaktiska handlingsalternativ har lärare för att hantera kontroversiella frågor i religionskunskapsundervisningen?
2. Hur påverkar lärares didaktiska vägval elevers förståelse för kontroversiella frågor?

Översiktens resultat

I översikten identifierar vi fem teman för hur lärare kan arbeta med kontroversiella frågor i ämnet religionskunskap:

- Relatera till sammanhanget.
- Växla mellan perspektiv.
- Navigera öppenhet och normativitet.
- Strukturera samtal.
- Dramatisera kontroverser.

Relatera till sammanhanget

Vad som är känsligt varierar mellan klasser, skolor och samhällskontexter. Lärare tvingas hantera vad som är kontroversiellt för en viss elevgrupp, i ett visst sammanhang, vid en viss tidpunkt. Detta innebär att lärare behöver vara beredda att ompröva sina didaktiska val noga och anpassa undervisningen för att möta aktuella förutsättningar. Att undervisa om kontroversiella frågor innebär att känna till vad som kan vara kontroversiellt, men också att ha en känslighet för när, hur och varför det blir det.

Växla mellan perspektiv

Lärare konfronteras med motsättningar mellan olika sekulära och religiösa normer om till exempel könsroller, sexualitet och mänskliga rättigheter. Ämneskunskap behöver därför förknäslas med relationskompetens för att skapa trygga klassrum där lärare kan växla mellan olika perspektiv. Oavsett undervisningsmetod är det viktigt att elever tränas i perspektivtagande och kritiskt tänkande.

Navigera öppenhet och normativitet

Det gäller att uppmuntra elever att uttrycka olika perspektiv, men också tydligt markera när åsikter strider mot demokratiska värden. Att göra avvägningar mellan öppenhet och normativitet förutsätter att läraren är trygg i sin yrkesroll, har didaktiska strategier att luta sig mot och vågar stå kvar i det osäkra när samtalet blir svårkontrollerat. För att läraren ska kunna vara modig i undervisningen behövs också ett kollegialt och institutionellt stöd.

Strukturera samtal

För att undvika polarisering kan läraren använda metoder för att strukturera samtal. Ett tryggt klassrumsklimat är centralt för att strukturera samtal så att de leder till konstruktiva diskussioner i undervisningen. Diskussioner kan ge elever möjlighet att uttrycka sig, bli lyssnade på, pröva nya idéer, och lära sig leva med värdemässig och kulturell mångfald.

Dramatisera kontroverser

Estetiska metoder som forumteater eller teaterbesök kan levandegöra svåra frågor i undervisningen. Den estetiska formen påverkar eleverna känslomässigt, vilket kan öppna upp för att lösa kontroverser. Det kan dock också innebära risker. Vissa elever kan utveckla förståelse och empati utifrån de berättelser de möter, samtidigt som andra kan uppleva det som försök till manipulation.

Konsekvenser för elevers utveckling och lärande

Studierna visar att undervisning som öppet behandlar kontroversiella frågor kan stärka elevernas kritiska tänkande, perspektivtagande och demokratiska kompetens. När lärare däremot undviker dessa frågor riskerar eleverna att söka svar på andra håll, till exempel i sociala medier, där debatten ofta är mer polariserad. Samtidigt kan felhanterade diskussioner i klassrummet förstärka konflikter, skapa otrygghet eller leda till att vissa elever tystnar. Lärarens roll blir därför central för att främja öppenhet, respekt och tydlighet.

Slutsatser

Kontroversiella frågor är en viktig del av undervisningen i ämnet religionskunskap. Lärarens uppdrag är att skapa utrymme för meningsfull dialog, men med respekt för skolans värdegrund och mänskliga rättigheter. Sammanhanget, till exempel klassens sammansättning, elevernas erfarenheter, samhällsdebatten och institutionella ramar avgör vad som uppfattas som kontroversiellt. Kollektiva arbetssätt på skolenivå, inte bara enskilda lärarinsatser, behövs för att ge eleverna en trygg och demokratisk arena att möta känsliga och kontroversiella frågor.

Urvalet av forskning

Forskningssammanställningen bygger på 14 kvalitativa studier från Sverige, Norge och Storbritannien. Studierna undersöker undervisning där lärare på olika sätt kan hantera kontroversiella frågor i religionskunskap. Religionskunskapsundervisning skiljer sig i många länder väsentligt från undervisningen i Sverige. De studier som ingår är alla empiriska primärstudier, varav tolv är publicerade i vetenskapliga tidskrifter och två är vetenskapliga avhandlingar från Sverige och Norge. I översikten exkluderas studier som är gjorda i sammanhang som avviker alltför mycket från Sverige i fråga om undervisningens utformning eller innehåll.



Innehåll

1. Varför en översikt om att hantera kontroversiella frågor i religionskunskapsundervisning?	1
1.1 Syfte och frågeställning	1
1.2 Religion som skolämne	2
1.3 Kontroversiella frågor	4
1.3.1 Kontroversiella frågor i religionskunskap	5
1.4 Religionskunskap som skolämne i Sverige och andra länder	6
1.5 Tidigare forskning och utvärdering	7
1.6 Lärares behov	9
1.7 Översiktens användning	9
2. Om denna översikt	11
2.1 Litteratursökning och urval	11
2.2 Studier som ingår i översikten	13
2.2.1 Forskningsmetoder i studierna som ingår i översikten	14
2.2.2 Studier om elever i olika länder	15
2.3 Sammanställning av resultat och slutsatser	15
2.4 Översiktens disposition	15
3. Lärares didaktiska handlingsalternativ	18
3.1 Relatera till sammanhanget	19
3.2 Växla mellan perspektiv	23
3.3 Navigera öppenhet och normativitet	24
3.4 Strukturera samtal	26
3.5 Dramatisera kontroverser	28
4. Slutsatser och diskussion	33
4.1 Sammanhangets betydelse	33
4.2 Lärares didaktiska vägval och dess konsekvenser för elevernas lärande	34
4.3 Kunskapsluckor och behov av mer forskning	36
4.4 Tillämpning av resultaten	37
5. Metod och genomförande	40
5.1 Behovsinventering och förstudie	40
5.2 Frågeställning	41
5.2.1 Urvalskriterier	41
5.2.2 Metodologiska och tekniska urvalskriterier	41
5.3 Litteratursökning	42
5.4 Relevans- och kvalitetsbedömning	43
5.5 Data- och resultatextraktion	44
5.6 Sammanställning av resultat och slutsatser	44

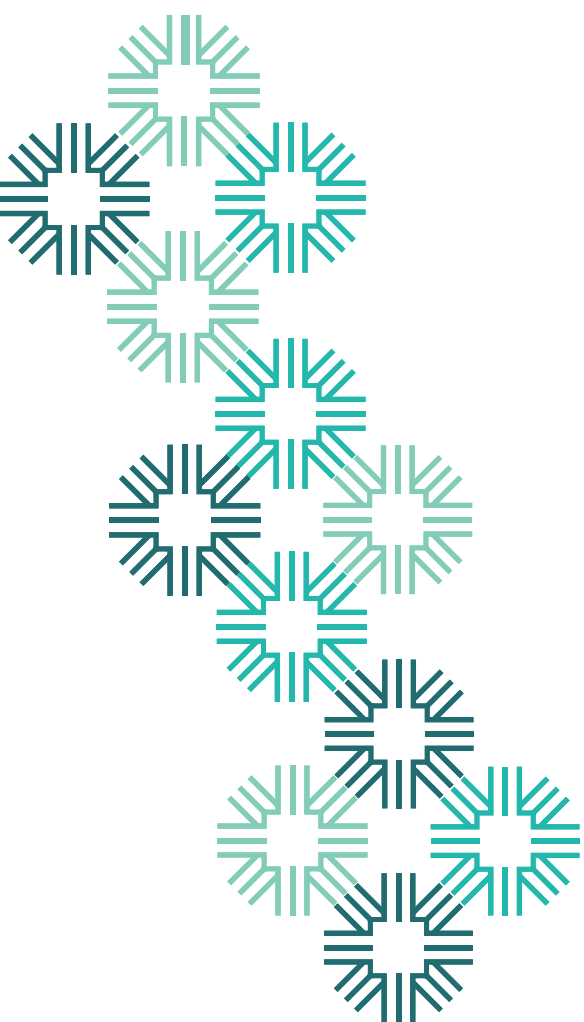
5.6.1 Analys och syntesmetod	45
5.6.2 Värdering av slutsatser	45
Referenser	46
Tidigare utgivning	50

Bilagor (återfinns på webbplatsen www.skolfi.se)

Bilaga 1. Litteratursökning

Bilaga 2. Bedömningsstöd

Bilaga 3. Översiktlig sammanställning av de inkluderade studierna



1. Varför en översikt om att hantera kontroversiella frågor i religionskunskapsundervisning?

I det här kapitlet beskriver vi översiktens syfte och frågeställning, ger en kort bakgrund samt redogör för centrala begrepp.

Sverige beskrivs ibland som ett av världens mest sekulariserade länder. En stor andel av befolkningen har få eller inga personliga erfarenheter av vad det innebär att identifiera sig med en religiös tradition. Samtidigt är Sverige i dag ett mångreligiöst land där olika religioner och livsåskådningar existerar parallellt. Lärare möter därför elevgrupper av väldigt skiftande sammansättning, något som kan innebära didaktiska möjligheter men också utmaningar för undervisning i det obligatoriska skolämnet religionskunskap.

I religionskunskap förväntas relevanta effekter över och diskutera religioner och andra livsåskådningar i en på flera sätt offentlig kontext, skolan. Samtidigt betraktas religion i Sverige ofta som en privat fråga. Som lärare kan det vara utmanande att navigera i gränslandet mellan det offentliga och det privata, samt att balansera mellan olika demokratiska värden som yttrandefrihet och religionsfrihet. Lärare vittnar också om att det i en del klassrumskontexter är svårt att undervisa om frågor kopplade till religion och livsåskådning. Vissa frågor eller ämnen upplevs helt enkelt som känsliga, svåra eller ibland provocerande av såväl elever som lärare. Därför finns det behov av att, med stöd i forskning, identifiera och diskutera olika didaktiska handlingsalternativ för hur lärare kan hantera kontroversiella frågor i religionskunskapsundervisning.

1.1 Syfte och frågeställning

En systematisk översikt är en typ av forskningssammanställning som samlar resultat från flera enskilda forskningsstudier. Det sista steget i processen är att göra en syntes av de ingående

studiernas resultat, där ambitionen är att bringa samman forskningsresultaten till en helhet. Syftet med den här systematiska översikten är att ge lärare i religionskunskap på högstadiet och gymnasieskolan en samlad bild av vad forskningen säger om hur de kan hantera kontroversiella frågor relaterat till religion och livsåskådning. De frågor som översikten ska besvara är följande:

1. Vilka didaktiska handlingsalternativ har lärare för att hantera kontroversiella frågor i religionskunskapsundervisningen?
2. Hur påverkar lärares didaktiska vägval elevers förståelse för kontroversiella frågor?

1.2 Religion som skolämne

Kursplanen för religionskunskap i grundskolan [1] anger att elever ska ”få förståelse för hur människor inom olika religiösa traditioner lever med och uttrycker sin religion på olika sätt”. I ämnesplanen för religionskunskap i gymnasieskolan [2] står att elever ska utveckla förståelse för olika sätt att tänka och leva. Undervisningen ska också belysa att vissa religiösa tolkningar inte är förenliga med mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar. Även av skollagen [3] framgår att:

[...] utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

Uttolkningen av dessa demokratiska värderingar återfinns i regeringsformen [4] där bland annat både yttrandefrihet och religionsfrihet anges. I skollagens första kapitel står även att det inom undervisning i religionskunskap inte får finnas konfessionella inslag.

I grundskolans kursplan i religionskunskap framträder en bild av ett ämne som är viktigt för elevernas omvärldsförståelse men också ett ämne som kan bidra till elevernas personliga utveckling. Kärnan i ämnet är kunskaper om religioner och andra livsåskådningar samt tolkningar och praktiker inom dessa. Andra livsåskådningar kan innebära meningssystem och moraliska uppfattningar som till exempel förekommer i etablerade sekulära livsåskådningar såsom humanism, existentialism och ateism. Även personliga livsåskådningar, som kan vara en blandning av uppfattningar från olika livsåskådningar, ska ingå i undervisningen. Kursplanen ger inte någon entydig definition av vad som avses med religion, men i kommentarmaterialet ges en substantiell definition av religion: ”(...) det finns föreställningar om att det finns övermänskliga väsen och/eller en moralisk ordning i tillvaron som inte är skapad av människor” [5].

En kritik som riktas mot undervisningen i religionskunskap är att den presenterar religioner som enhetliga system, vilket kan bidra till att skapa stereotypa bilder av troende inom respektive religion [6–8]. I kursplanen betonas ett samhällsperspektiv och religion som levd vardagspraktik, där mångfalden av tolkningar och förhållningssätt i olika frågor lyfts upp. Det

finns här en inbyggd spänning eftersom mångfald innebär att det finns olika tolkningar och förhållningsätt till både sanningsanspråk och vardagspraktiker. Kursplanens formuleringar betonar också att elever ska möta både inifrån- och utifrånperspektiv för att få en nyanserad förståelse. Jämförelsen ska också göras utifrån historiska perspektiv där kursplanen beskriver utvecklingen från enhetskyrka till religiös mångfald och sekularisering. Jämförelsen ska också gälla vilken betydelse religion har i Sverige jämfört med andra delar av världen.

Begreppet konflikt återfinns i kursplanens centrala innehåll för årskurs 7–9 och då är det konflikter och samförstånd mellan olika religiösa och olika sekulära synsätt som nämns. Som exempel tar kursplanen upp religionsfrihet, sexualitet, och synen på kvinnors och mäns roller. Men här skulle listan kunna göras lång.

Sekulära och pluralistiska samhällen har inte alltid vuxit fram utan motstånd från religiösa grupper och traditioner, och sekulariseringen har inte alltid präglats av pluralism och religionsfrihet. Ibland kommer sekulära värderingar i konflikt med traditionella värderingar som försvaras och motiveras med religiösa argument. Ibland är det svårt för sekulariserade människor att förstå religiösa människors bevekelsegrund och vice versa [...] En del frågor orsakar större och mer långlivade kontroverser än andra. Orsakerna till dessa måste göras begripliga inom ramen för studierna i religionskunskap. [5]

I kommentarmaterialet betonas också att undervisningen inte ensidigt bör beskriva konflikterna utan också ge eleverna möjlighet att förstå hur den här typen av konflikter och meningsskiljaktigheter har fått sin lösning och hur människor i olika sammanhang hanterat värderingskonflikter.

Etik, moraliska frågor och livsfrågor är även centrala områden i ämnet religionskunskap. Eleverna ska utveckla en personlig livshållning och en beredskap att handla ansvarsfullt i förhållande till sig själva och sin omgivning, men också analysera och ta ställning i etiska och moraliska frågor. Livets stora frågor, exempelvis vad som är meningen med och viktigt i livet, vad som händer när vi dör eller olika aspekter av att leva tillsammans är exempel på sådana livsfrågor.

Det finns en värderingsmässig utgångspunkt i ämnets syfte där olika aspekter av förståelse och respekt för mångfald understryks. Bland annat står det att undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livshållningar och människors olikheter i ett samhälle präglad av mångfald.

De nya ämnesplanerna för gymnasieskolan har en ännu tydligare koppling till vad som händer i samhället. I ämnesplanen för religionskunskap nivå 1 finns formuleringar i det centrala innehållet som anger att undervisningen ska relateras till hur religion och livsåskådning kan påverka och påverkas av förhållanden och skeenden i samhället. Men liksom i grundskolans kursplan ska undervisningen synliggöra att det kan finnas många olika tolkningar och förhållningssätt inom samma religiösa tradition.

1.3 Kontroversiella frågor

Vad som uppfattas som kontroversiellt förändras över tid och därför måste kontroversiella frågor förstås i sin historiska och ideologiska kontext [9]. I pluralistiska samhällen där skolan är segregerad och där variationen i erfarenheter, förståelse och identiteter är stor, blir det också svårt att förutse vilka frågor som kommer att röra upp känslor och kanske kan vara känsliga att undervisa om [10, 11].

Det finns dock frågor som i internationell forskning återkommande anses vara kontroversiella i utbildningssammanhang, och därmed många gånger utmanande att undervisa om: krig och konflikter, demokrati, medborgarskap, mänskliga rättigheter, kärnvapen, folkmord, Förintelsen, familjevärderingar, homofobi, migration och olika typer av rasism och diskriminering, till exempel islamofobi, antisemitism, antiziganism, genusfrågor samt relationen mellan konsumtion och hållbar utveckling [12–14]. I delade samhällen eller samhällen som präglas av konflikter pekar studier på att de kontroversiella frågorna i klassrummet ofta rör etniska, religiösa, nationella eller ideologiska identiteter [15–19].

Det finns ett flertal definitioner av vad kontroversiella frågor är. En del tar fasta på de reaktioner själva frågorna väcker, det så kallade *beteendekriteriet*. Europarådet har tagit fram två skrifter som vänder sig till lärare och skolledare [20, 21] där de definierar kontroversiella frågor som frågor som väcker starka känslor och skapar spänningar i samhället [21]. Forskaren Diana Hess [22] betonar att kontroversiella frågor i skolsammanhang är autentiska frågor om politiska och samhällsrelaterade problem som leder till meningsskiljaktigheter.

Men det finns också kritik mot detta sätt att definiera vad som är en kontroversiell fråga. Bland annat forskaren Michael Hand argumenterar för att det bör finnas ett *epistemiskt kriterium* för att en fråga ska anses vara kontroversiell [23, 24]. Hand menar att för att något ska lyftas i undervisningen som en kontroversiell fråga måste det finnas rationella argument för motstridiga ståndpunkter, och då ska frågan i undervisningen presentera argument för flera och inbördes oförenliga åsikter. Om det inte finns rationella argument för flera positioner ska frågan i undervisningen presenteras som avgjord och okontroversiell.

What distinguishes teaching-as-settled from teaching-as-controversial (or directive from nondirective teaching) is not a pedagogical method or style, but the willingness of the teacher to endorse one view on a matter as the right one [23, s. 213].

Hand tar upp homosexuella handlingar som exempel. Hand menar att det inte finns några rationella argument för att motsätta sig homosexuella handlingar och därmed är detta inte en kontroversiell fråga. Hand [23] baserar emellertid inte sina resonemang på empiriska studier utan detta är ett filosofiskt resonemang om kontroversiella frågor.

Det går att argumentera för att beteendekriteriet är alltför brett eftersom det mesta då kan uppfattas som en kontroversiell fråga. Men samtidigt påpekar en del forskare att det epistemiska kriteriet knappast hjälper lärare som ska undervisa om frågor som väcker mycket känslor. De understryker också att det är viktigt att de här frågorna belyses och problematiseras i under-

visningen för att eleverna ska få hjälp att orientera sig i vilka åsikter som förekommer i samhället, oavsett om det finns rationella argument för dem eller inte [25–27]. Reiss [25] föreslår användning av begreppet *känsliga frågor* (på engelska sensitive issues) i stället för kontroversiella frågor för att komma bort från frågans natur och i stället rikta fokus mot de pedagogiska aspekterna och lärares arbete.

2010 antog Europarådet en stadga om utbildning i demokratiskt medborgarskap och mänskliga rättigheter. Som ett led i att implementera denna stadga tog Europarådets nätverk Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE), där Sverige ingår, fram ett stödmaterial med konkreta fortbildningsupplägg för pedagoger och skolledare om hur lärare kan hantera kontroversiella frågor i undervisningen [20, 21]. Det har dock visat sig att beteendekriteriet kan vara problematiskt när det ska praktiseras i undervisning. Detta blev bland annat tydligt 2021 när Skolverket tog fram ett stödmaterial för lärare utifrån Europarådets material om kontroversiella frågor. Skolverkets stöd uppfattades av flera instanser medföra en risk för att relativisera ett historiskt faktum, Förintelsen. De starka protesterna föranledde att Skolverket drog tillbaka stödet [28].

Det finns andra didaktiska stödpaket för undervisning om specifika kontroversiella frågor, till exempel för att undervisa om konflikten Israel–Palestina, antisemitism och islamofobi (se t.ex. Malmö stad, Forum för levande historia, Oxfam, UR). Malmö stads pedagogiska stödmaterial är framtaget utifrån Miriam Katzins rapport [29] om antisemitism i Malmö. Materialet utgår från relationell pedagogik, interkulturell pedagogik och det de kallar för multi-perspektivet, vilket innebär att läraren understryker att det finns flera parallella berättelser och perspektiv på offer, förövare, vinster, förluster, rättvisa och orättvisor i konflikten Israel–Palestina [29].

1.3.1 Kontroversiella frågor i religionskunskap

Religion i sig kan bli en kontroversiell fråga i ett sekulariserat land som Sverige. Det uppfattas av många som något privat, och religiösa uttryck och symboler i det offentliga rummet kan vara känsligt. I det sekulära och samtidigt multireligiösa Sverige möts elever och lärare med olika erfarenheter och tillhörigheter när det kommer till religion och livsåskådning. Klassrummet kan å ena sidan ses som en del av den offentliga sfären – undervisningen styrs av offentligt reglerade läroplaner och kursplaner. Men klassrummet är också en plats där lärare och elever tillbringar sin vardag. Därmed blir klassrummet en skärningspunkt för det offentliga och privata [30].

På vissa sätt är religionskunskap som vilket annat samhällsorienterande ämne som helst, eleverna ska få förståelse för olika perspektiv och kunna kritiskt granska och analysera olika positioner. På andra sätt skiljer det sig, eftersom undervisningen behandlar ett ämnesinnehåll som många elever kan ha en stark personlig identifikation med, både de som ser sig som en del av en religiös tradition och de som har en sekulär livsåskådning.

1.4 Religionskunskap som skolämne i Sverige och andra länder

Religionskunskap är ett skolämne som har skilda utformningar och mål i olika samhällen och i olika tider. Det vanligaste i en historisk och internationell jämförelse är konfessionell undervisning i en specifik religiös tradition. Ett sätt att göra en distinktion mellan olika typer av religionskunskapsundervisning är att karakterisera ämnet som lärande *i*, från eller om religion [31]. Lärande *i* religion innebär konfessionell undervisning för att stärka den egna religiösa identiteten. Lärande *från* religion innefattar en undervisning som syftar till personlig utveckling och innefattar värderelaterade mål medan lärande *om* religion innebär en intellektuell förståelse av perspektiv på religion och religiösa traditioner.

Dagens svenska religionskunskapsämne har sina rötter i den kristendomsundervisning som ursprungligen var ett av de främsta skälen till bildandet av skolväsendet, några århundraden efter att det geografiska område som senare skulle bli Sverige kristnades. Lärande i religion var ursprungligen, och speciellt efter reformationen, helt centralt i den organiserade utbildning som tillhandahölls, även om andra färdigheter som till exempel läskunnighet blev viktigt för att kunna läsa bibeln och katekesen. 1842 infördes folkskolan där det övergripande målet var det ”uppwxande slägtets danande till christelige och gagnelige samhälls medlemmar” [32]. Under 1800-talet förändrades emellertid samhället i snabb takt och industrialisering, urbanisering och demokratins genombrott bidrog till en ökad diversifiering även på religionens område.

I spåren av dessa samhällsomvandlingar uppstod arbetarrörelsen och frikyrkorörelsen. Båda dessa folkrörelser var, om än på olika grunder, kritiska till den konfessionella karaktär som undervisningen om religion hade i den svenska skolan. De hade båda i början av 1900-talet långt gångna planer på att skapa egna skolor. I detta skede valde staten att i läroplaner och kursplaner tona ner de konfessionella inslagen och i stället betona en mer allmänmänsklig etik för att bevara skolan som en sammanhållande instans [33, 34]. Under hela första halvan av 1900-talet pågick dock diskussionen om hur konfessionell undervisningen i det offentliga skolsystemet skulle eller borde vara. Efter andra världskriget fick 1946 års skolkommision i uppdrag att ersätta kristna och patriotiska värden med demokratifostrande mål. Kristna värden omtolkades och anpassades till nya samhällsideal. Kristendomen var fortsatt central för fostran, men omtolkades i ljuset av demokratiska och välfärdsorienterade ideal [35]. Under denna process likställdes kristendomskunskapsämnet med andra ämnen. Samtidigt betonades kristendomsämnets personlighetsdanande karaktär:

Kristendomsämnet bör mer än de flesta andra ämnen kunna vara ett instrument för den personlighetsdaning, som är skolans viktigaste uppgift. Undervisningen i detta ämne bör ge eleverna möjlighet att på grund av sakliga upplysningar och gedigen kunskap om religionens värld på grund av insikt om frågornas allvar och livsavgörande betydelse och på grund av egna erfarenheter och egen läggning bygga upp personlig livsåskådning [36, s. 38].

Under 1900-talet infördes religionsfrihet och det blev tillåtet att lämna svenska kyrkan utan att gå med i något annat samfund. Det pågick också en livlig samhällelig debatt om religionens roll i samhället, den så kallade tro och vetande-debatten där Herbert Tingsten och Ingemar Hedenius var starka röster. Religion i skolan har med andra ord ofta varit en kontroversiell fråga som väckt mycket känslor. År 1962 infördes den allmänna grundskolan i Sverige. I kristendomskunskap infördes ett objektivitetskrav:

Undervisningen skall vara objektiv i den meningen, att den meddelar sakliga kunskaper om olika trosinriktningars innebörd och innehåll utan att auktoritativt söka påverka eleverna att omfatta en viss åskådning. Den skall vara präglad av vidsynthet och tolerans. Den bör ske på ett sådant sätt, att eleverna uppfattar frågeställningarnas allvar och betydelse, och så, att den främjar deras personliga utveckling och bidrar till att skapa förståelse för värdet av en personlig livsåskådning liksom förståelse och respekt för olika uppfattningar i livsåskådningsfrågor. [37, s. 217]

Hartman [34] menar i sin studie att detta objektivitetskrav bidrog till att många lärare blev osäkra på hur de skulle undervisa om religion. 1969 förs livsfrågor in som begrepp i kursplanerna samtidigt som ämnet bytte namn till religionskunskap (1965 hade ämnet bytt namn i gymnasieskolan). I stället för att undervisa om religioner var tanken att utgå från elevernas existentiella frågor om livet, döden, relationer, ensamhet eller liknande. Enligt Hartman löste denna livsfrågepedagogik delvis lärarnas ”objektivitetskramp” [38]. Livsfrågor har sedan dess funnits med som en del av religionskunskapsämnet men det har varierat hur framträdande ansatsen varit i olika kursplaner.

I internationell forskning benämns olika varianter av undervisning om religion i den offentliga skolan för Religious Education (RE), oavsett om det är konfessionell eller icke-konfessionell undervisning, eller om elever med olika religiös tillhörighet blandas i klassrummen. Vissa av de utmaningar som lärare i svensk skola hanterar skiljer sig från utmaningar för lärare som undervisar i en specifik religiös tradition. Det kan handla om ämnen som väcker starka känslor och är kontroversiella i vissa situationer och kontexter, till exempel frågor som är relaterade till mångfald och olika tolkningar eller förhållningssätt. Samtidigt kan kunskap från andra skolkontexter vara berikande för lärare som undervisar i ett svenskt icke-konfessionellt sammanhang. Religious Education kan också referera till konfessionell undervisning som bedrivs i religiösa sammanhang, till exempel söndagsskola eller koranskolan. Ibland används beteckningen Religion Education som en markering att det handlar om icke-konfessionell undervisning om religion men denna term är inte särskild spridd.

1.5 Tidigare forskning och utvärdering

Vad vet vi då om vad som upplevs som kontroversiella frågor och hur dessa hanteras i undervisningen i Sverige? I den studie som genomfördes av Larsson och Larsson [13] med fokus på vad lärare uppfattar som kontroversiella frågor i geografi, historia, religionskunskap och

samhällskunskap återkommer följande teman i minst tre av ämnena: islam, terrorism, etik, frihet, politik och rättigheter, jämlikhet, rasism, sexualitet, etnicitet, identitet, värderingar och migration.

Förmågan att träna perspektivtagande och kunna delta i samtal om olika samhällsfrågor och därmed kunna vara en aktiv och demokratisk samhällsmedborgare kopplas främst till samhällskunskapsundervisning, och de flesta svenska studier som berör temat kontroversiella frågor är gjorda inom ramen för detta ämne [10, 39–43].

Skolinspektionen har genomfört en granskning av skolors arbete med kontroversiella frågor, där de specifikt har riktat in sig på undervisning i samhällskunskap och biologi på högstadiet [44]. Deras slutsats är att många elever sällan får möjlighet att delta i lärarledda samtal om kontroversiella frågor, och att elever på grund av klassrumsklimat och konsensuskultur tystnar och inte deltar i samtal. Det finns även tydliga genusmönster som bidrar till en bristande tillit och trygghet i klassrumspraktiken. Lärarna lämnas ensamma med dessa utmaningar och får inte stöd eller fortbildning i denna typ av frågor. Kontroversiella frågor kopplas inte heller till det generella värdegrundsarbetet, vilket Skolinspektionen menar borde ske. Intressant att notera är att skolor med en mer heterogen elevgrupp, och där utmaningarna på olika sätt är stora, många gånger är bättre på att arbeta med kontroversiella frågor i undervisningen, och att det är en integrerad del av deras värdegrundsarbete.

Ljunggren och Unemar Öst [45] har inom ramen för 2009 års ICCS-studie (International Civic and Citizenship Education Study) frågat lärare hur de förhåller sig till kontroversiella frågor i klassrummet. I lärarnas skriftliga svar framträder fyra olika förhållningssätt. *Debattledaren* innebär att läraren har hög acceptans för en kontrovers, uttrycker olika åsikter och uppmuntrar elever att uttrycka sina åsikter och positioner, samt engagerar sig i dialog om olika positioner. *Normförmedlaren* innebär att läraren har hög tolerans för konflikter i diskussioner men markerar tydligt när elever uttrycker åsikter som strider mot grundläggande demokratiska värden. *Handledaren* innebär att läraren undviker diskussion om kontroversiella frågor i klassrummet men tar upp dem individuellt med elever. *Avvisaren* innebär att läraren förhindrar dialog både i klassrummet och individuellt och markerar distans från utmanade ämnen.

Det har på senare tid utkommit fyra antologier om kontroversiella frågor i undervisningen som riktar sig till verksamma lärare och lärarstudenter. *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* av Goldschmidt-Gjerløw och kollegor [46], *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen* av Ljunggren, Unemar Öst och Englund (red.) [43], *Känsliga frågor, nödvändiga samtal: Att lära om och av kontroverser* av Flensner och kollegor [47] och *Att undervisa om kontroversiella frågor: Didaktiska möjligheter och utmaningar* av Larsson och kollegor [48]¹. Teman som lyfts i dessa antologier är mänskliga rättigheter, rasism–antirasism, civil olydnad, konfessionella gränsdragningar, extremism, populism, terrorism, sexuella övergrepp, pornografi, AI, klimatförändringar, kroppsideal och sexualitet relaterat till didaktiska perspektiv och ingångar.

1 Under hösten 2025 har ytterligare två antologier inom området publicerats: *Controversial Issues in Religious Education on Ethics, Values, and Beliefs: Perspectives from Northern Europe* av Franck, O., & Persson, B. L. (red.), och *Kontroversielle tema i utdanning–hva står på spill?* av Anker, T., von der Lippe, M., & Sæle, C. (red.).

Vi har inte funnit några publicerade systematiska översikter om lärares hantering av kontroversiella frågor inom undervisning i religionskunskap.

1.6 Lärares behov

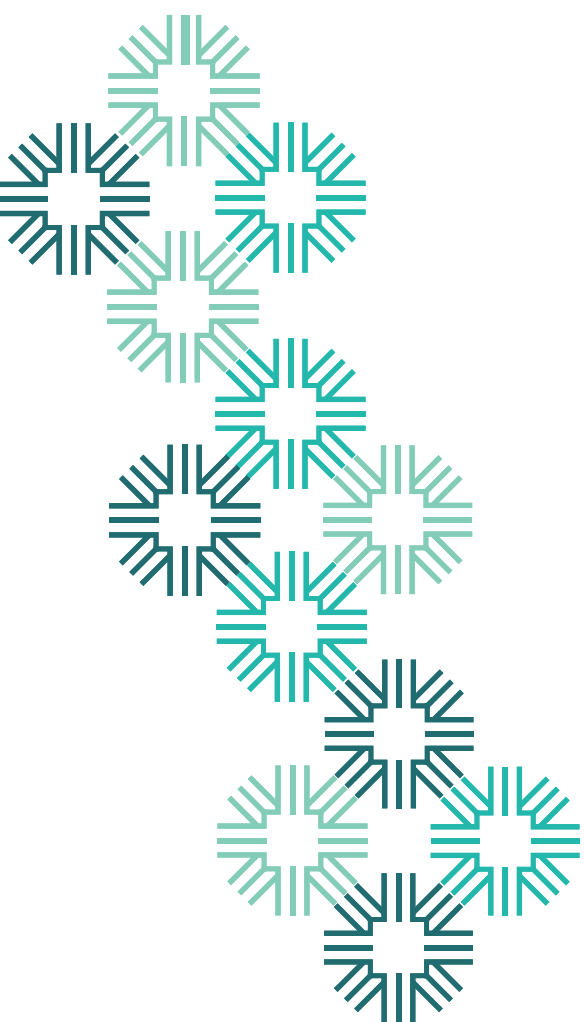
För att ringa in professionens behov genomförde vi i förarbetet till denna översikt en fokusgruppsintervju med fyra lärare från Skolforskningsinstitutets lärarpanel som undervisar i religionskunskap. Av fokusgruppsintervjun framgår att majoritetsförhållandena i klassrummet påverkar vad som blir kontroversiellt och hur lärare väljer att undervisa. Trots att Sverige är sekulariserat i hög grad och svensk skola är segregerad förväntas alla elever, oavsett bakgrund, utveckla samma förståelse för olika perspektiv. Och det oavsett elevernas erfarenheter av olika religiösa traditioner eller vilka religiösa eller sekulära livsåskådningar som finns representerade i klassrummet. Att hantera konservativa religiösa uppfattningar som finns hos elever i klassrummet och ändå lyfta det som anges i kursplan och ämnesplan till exempel när det gäller jämställdhet, syn på genus, sexualitet med mera, beskrivs som utmanande i religionskunskapsundervisningen. Koranbränningarna, konflikten Israel–Palestina och yttrandefrihet i relation till religionsfrihet är andra teman som tas upp, liksom kristna elever eller föräldrar som reagerar på halloween, frågor om religion och vetenskap, abort, genteknik, med mera.

Lärarna nämner att de bland annat använder deliberativa samtal, andra former för diskussion och digitala studiebesök. Lärarnas svar antyder dock att de är osäkra på vilka didaktiska handlingsalternativ de har för att hantera kontroversiella frågor, och vad deras val får för konsekvenser för elevernas utveckling och lärande.

1.7 Översiktens användning

Den här översikten riktar sig framför allt till lärare i religionskunskap inom grund- och gymnasieskolan. Översikten kan dock också vara av intresse för forskollärare och lärare inom vuxenutbildningen. Även lärare inom andra skolämnen kan hämta inspiration av de resultat och slutsatser som presenteras. Som alltid är det viktigt att sätta resultaten i relation till den egna undervisningspraktiken och den aktuella elevgruppen. Vi rekommenderar också att samverka med kollegor för att utveckla undervisningen tillsammans med utgångspunkt i den forskning som presenteras här.





2. Om denna översikt

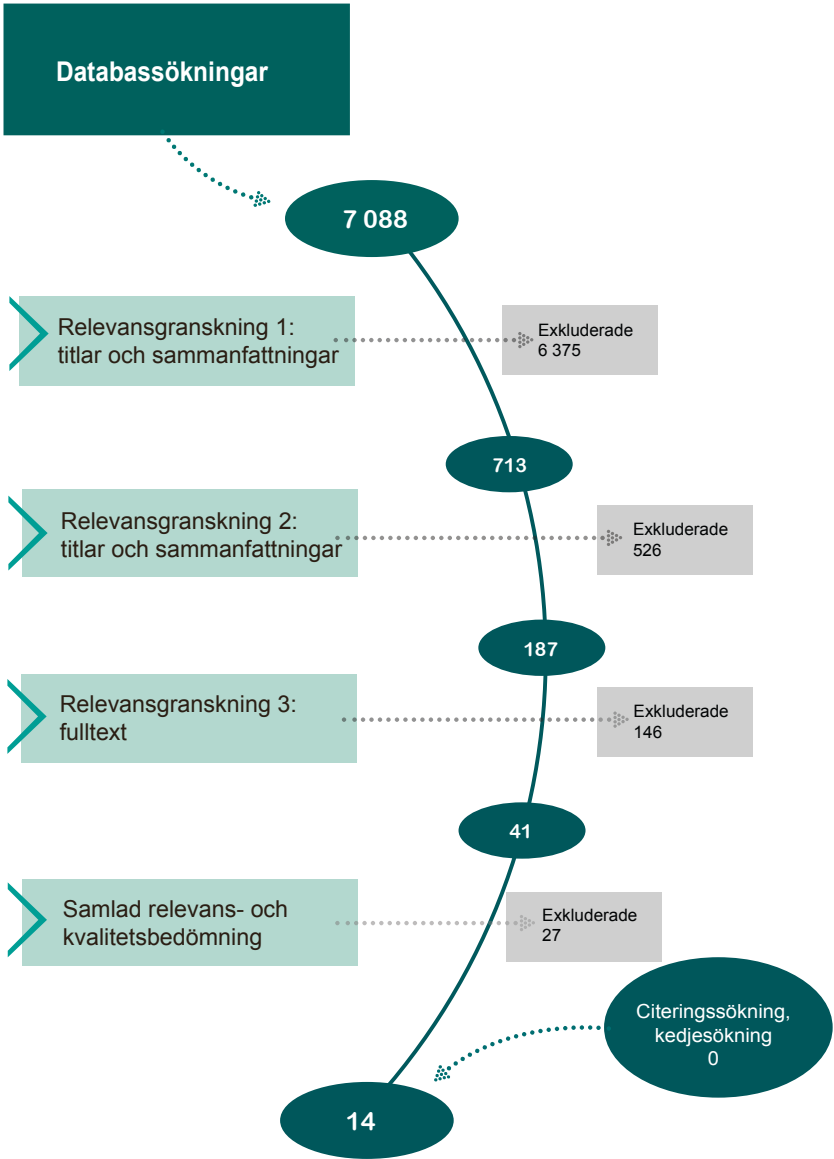
I det här kapitlet redogör vi för översiktens inriktning, avgränsningar, tidigare forskning samt ger en kort introduktion till hur vi har sökt och valt ut forskning. Vi presenterar de inkluderade studierna kortfattat i tabell 1. En utförlig redogörelse för översiktens metod och genomförande ges i kapitel 5.

2.1 Litteratursökning och urval

Flödesschemat i figur 1 illustrerar resultatet av litteratursökningarna och urvalet av forskning. Litteratursökningarna genererade 7 088 unika träffar. Den första relevansgranskningen innebar att medarbetare vid Skolforskningsinstitutet gick igenom alla titlar och sammanfattningar till de studier som identifierats i litteratursökningen och gallrade bort de studier som låg utanför de uppsatta avgränsningarna, som går att läsa mer om i kapitel 5. Efter den första relevansgranskningen återstod 713 studier. Den andra relevansgranskningen innebar att projektets forskare från Skolforskningsinstitutet gick igenom titlar och sammanfattningar tillhörande alla studier som kvarstod efter den första gallringen. I nästa steg granskade projektgruppens externa forskare 187 studier i fulltext. Efter fulltextgallringen återstod 41 studier och efter en fördjupad relevans- och kvalitetsgranskning utförd av hela projektgruppen återstod 14 studier som uppfyllde kriterierna.

Med utgångspunkt i resultatet av litteratursökningen genomfördes en citeringssökning för att finna studier som hade citerat de inkluderade studierna. Citeringssökningen resulterade i 349 studier som inte redan hade fångats av huvudsökningen. Ingen av dessa studier bedömdes vara både relevanta och av tillräckligt god kvalitet i relation till översiktens frågor. Sammanlagt inkluderades därför totalt 14 studier i översikten. I kapitel 5 Metod och genomförande redovisas urvalsförfarandet och arbetsgången detaljerat.

FIGUR 1. Flödesschema



2.2 Studier som ingår i översikten

Urvalet omfattar de 14 studier som projektgruppen har bedömt kan bidra till att besvara översiktens fråga inom de ramar som satts upp och de avgränsningar som har gjorts. De studier som ingår i analysen har genomförts inom grundskolans högstadium och gymnasieskolan, främst inom skolämnet religionskunskap. Alla inkluderade studier är referentgranskade och har bedömts vara av god vetenskaplig kvalitet. De studier som ingår är alla empiriska primärstudier varav 12 är publicerade i vetenskapliga tidskrifter och två är vetenskapliga avhandlingar från Sverige och Norge.

TABELL 1. Förteckning av studier i kronologisk ordning

FORSKARE	TITEL	ÅR	LAND	SKOLNIVÅ
Liljestrand, J. [49]	<i>Klassrummet som diskussionsarena.</i>	2002	Sverige	Gymnasieskolan
Liljestrand, J. [50]	<i>Education for citizenship in Swedish RE—approaches and dilemmas in teachers' talk.</i>	2017	Sverige	Gymnasieskolan
Flensner, K. [51]	<i>Samma konflikter men olika inramning – Kontroversiella frågor relaterade till Mellanösternkonflikterna i religionskunskap och samhällskunskap.</i>	2019	Sverige	Gymnasieskolan
Flensner K. K., m.fl. [52]	<i>Jihadists and refugees at the theatre: Global conflicts in classroom practices in Sweden.</i>	2019	Sverige	Gymnasieskolan
Lockley-Scott, A. [53]	<i>Closing down the discussion: Is a classroom a conducive space for religion related dialog? A United Kingdom based case study.</i>	2019	Storbritannien	Motsvarande högstadiet
Flensner, K. K. [54]	<i>Teaching controversial issues in diverse religious education classroom.</i>	2020	Sverige	Gymnasieskolan
Löfstedt, M. [55]	<i>Konstruktiv religionskritik och religionskunskapsundervisning.</i>	2020	Sverige	Högstadiet, gymnasieskolan
Toft, A. [56]	<i>The extreme as the normal; binary teaching and negative identification in religious education lessons about Islam.</i>	2020	Norge	Gymnasieskolan
Lindström, N. & Sullivan, K. P. [57]	<i>Wayfinding through disrupting controversies in the religious education classroom: Teachers' views.</i>	2021	Sverige	Högstadiet, gymnasieskolan
Saetra, E. [58]	<i>An empirical moral philosophy perspective on classroom discussions of controversial issues.</i>	2022	Norge	Högstadiet
Fancourt, N. & Guilfoyle, L. [59]	<i>Interdisciplinary perspective-taking with in argumentation: Students' strategies across science and religious education.</i>	2022	Storbritannien	Motsvarande högstadiet

Widholm, T. [60]	<i>Exemplets makt – när ett nytt ämnesinnehåll i religionskunskap realiseras i klassrummet.</i>	2023	Sverige	Gymnasieskolan
Hammer, A. [61]	<i>Kontroversielle temaer og forumteater i KRE: Et aksjonsforskningsprosjekt om utvikling av kritiskpedagogisk praksis i ungdomsskolen.</i>	2024	Norge	Gymnasieskolan
Årman, K. [62]	<i>Bland epor och hijabs: Kontroversiella frågor på en högstadieskola i bruksorten.</i>	2024	Sverige	Högstadiet

2.2.1 Forskningsmetoder i studierna som ingår i översikten

Samtliga studier som ingår i översikten använder kvalitativa metoder där fokus ligger på att förstå klassrumspraktiker, lärarstrategier och elevperspektiv. Exempel på metoder för insamling av empiriskt material är observationer, intervjuer, aktionsforskning, fallstudier och i flera fall en kombination av dessa metoder. I flera studier [49, 52, 56] används observationer för att analysera hur ämnesinnehåll gestaltas och förhandlas i klassrumspraktiken. I de studier som vill undersöka elevers eller lärares djupare förståelse eller resonemang om något används i stället intervjuer som metod. Intervjuer kan genomföras enskilt eller i grupp (fokusgrupper) och till exempel handla om hur lärare och elever uppfattar och värderar diskussioner om kontroversiella frågor. En kombination av metoder kan vara användbart om forskarna utifrån olika utgångspunkter vill analysera hur religionslärare hanterar utmanande frågor i klassrummet [55]. Intervjuer och observationer kan då kompletteras av enkätundersökningar. Enkätundersökningar används som metod om forskarna vill fånga in fler svar från flera personer. Svaren är mer översiktliga och går inte lika mycket på djupet som intervjuer men kan ge en bra bild av vad en större grupp personer tycker om en viss fråga. Några av studierna i denna översikt använde även aktionsforskning som metod. I ett aktionsforskningsprojekt i en norsk kontext [61] undersöker forskarna exempelvis hur forumteater fungerar som ett didaktiskt verktyg för att lyfta känsliga frågor i religionskunskapsundervisningen. Aktionsforskning används för att reflektera kring och i slutändan förbättra en viss praktik, som i detta fall undervisning i form av forumteater. Flera studier bygger på så kallade fallstudier. Metoden används för att studera en eller flera specifika grupper av lärare eller elever. Fallstudier används bland studierna i denna översikt till exempel för att förstå hur begrepp som medborgaruppdrag, identitet och interreligiös dialog behandlas i klassrummet.

I studierna används också olika metoder för att analysera det insamlade materialet. Några sådana analysmetoder är tematisk analys och kvalitativ innehållsanalys, som ofta används vid analys av intervjuer. Diskursanalys är en annan analysmetod som ofta används för att analysera observationer eller texter, och ibland intervjuer. Diskursanalys är användbart om forskarna vill undersöka hur individer och grupper talar om och kring ett visst ämne, till exempel religion. Att analysera det insamlade materialet utifrån ett specifikt teoretiskt perspektiv förekommer också. Det innebär att forskarna utgår från på förhand givna sociologiska, politiska eller övriga teorier för att bättre förstå ett fenomen. I denna översikt är studien av Lindström och Sullivan

(2021) ett exempel på detta [57]. Deras analys bygger på Critical Incident Technique och ett teoretiskt ramverk inspirerat av Wade Davis begrepp wayfinding, vilket syftar på en holistisk, intuitiv och situationsanpassad förmåga att navigera i komplexa sociala miljöer. I skolsammanhang syftar det på lärares kompetens att hantera kontroversiella frågor genom att läsa av klassrummets dynamik, visa förståelse för elevers olika bakgrunder och perspektiv, samt agera med omdöme och flexibilitet. Det är dock viktigt att understryka att även analysmetoder som tematisk analys och innehållsanalys ofta genomförs tillsammans med olika grader av teoretiska ramverk.

2.2.2 Studier om elever i olika länder

De studier som ingår i översikten är uteslutande från Sverige, Norge och Storbritannien. Religionskunskapsundervisning är i många länder väsentligt annorlunda från Sverige, och projektgruppen valde därför att exkludera flera studier som är gjorda i sammanhang som avviker alltför mycket från Sverige i fråga om undervisningens utformning eller innehåll. Studier som utförts i länder som skiljer sig alltför mycket från Sverige i fråga om ekonomisk utveckling eller religionsfrihet har också exkluderats.

TABELL 2. Geografisk fördelning av inkluderade studier

LAND	ANTAL STUDIER
Sverige	9
Norge	3
Storbritannien	2

2.3 Sammanställning av resultat och slutsatser

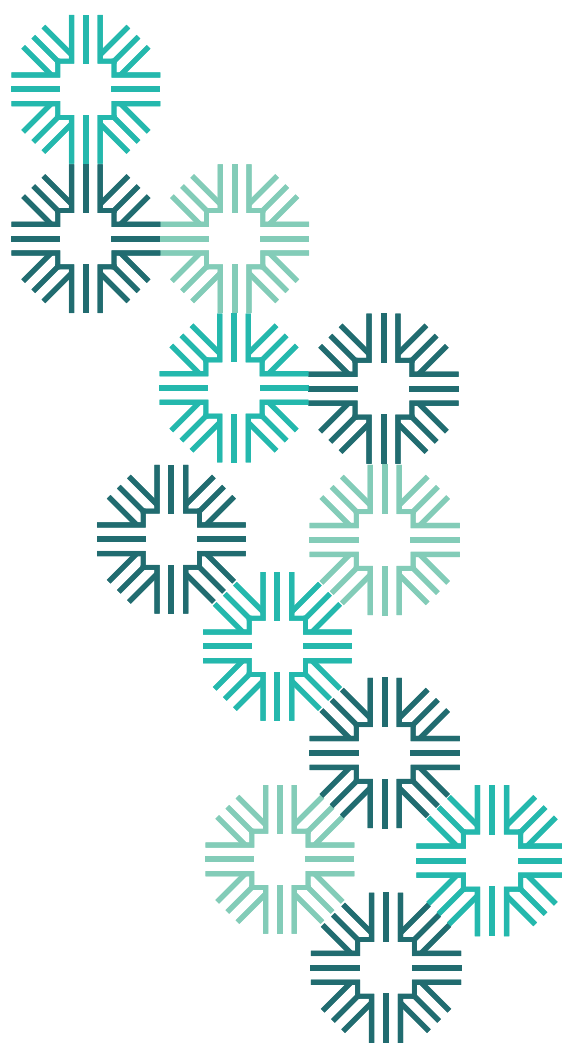
En systematisk översikt ska ge en samlad bild av vad forskningen ger för svar på en viss fråga. Genom att väga samman resultat och slutsatser från flera studier ges ett mer tillförlitligt och säkert svar än vad studierna kan säga var för sig. Processen att sammanställa resultat och slutsatser kallas för syntes, och det finns många olika syntesmetoder. I den här översikten har vi använt syntesmetoden tematisk syntes [63, 64], som är en lämplig syntesmetod för att sammanställa kvalitativ forskning. Målet för en tematisk syntes är att identifiera teman i enskilda studier men också teman som dessa studier har gemensamt och som därmed kan användas för att lägga samman, komplettera eller nyansera resultat från enskilda studier. Mer om syntesen finns i kapitel 5 Metod och genomförande.

2.4 Översiktens disposition

I kapitel 3 redovisar vi resultaten från de inkluderade studierna. I kapitel 4 relaterar vi resultaten till varandra och diskuterar samband mellan lärares undervisning och elevers utveckling

och lärande. Slutligen finns i kapitel 5 en fördjupad genomgång av metoder och genomförande av översikten. På Skolforskningsinstitutets webbplats www.skolfi.se finns de bilagor som hör till översikten: 1. Litteratursökning, 2. Bedömningsstöd och 3. Översiktlig sammanställning av de inkluderade studierna. Den översiktliga sammanställningen bygger på projektgruppens resultatextraktion och är inte utdrag av originalpublikationerna.



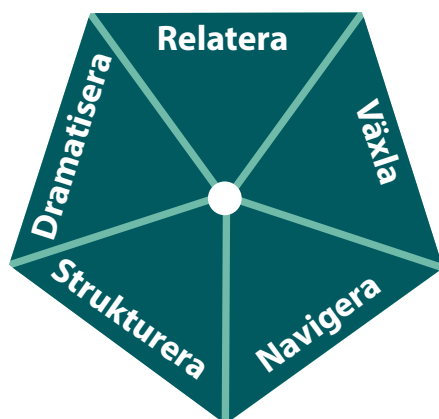


3. Lärares didaktiska handlingsalternativ

I det här kapitlet besvarar vi först och främst översiktens första fråga om vad studierna säger om lärares didaktiska handlingsalternativ i undervisning om kontroversiella frågor i religionskunskap. I kapitlet redovisas även resultat som kan svara på den andra översiktsfrågan om hur lärares didaktiska vägval påverkar elevers förståelse för kontroversiella frågor. Denna fråga återkommer vi också till i kapitel 4.

Vi har genom en tematisk syntes av resultaten i studierna som ingår i översikten identifierat fem teman avseende lärares didaktiska handlingsalternativ: relatera till sammanhanget, växla mellan perspektiv, navigera öppenhet och normativitet, strukturera samtal, och dramatisera kontroverser. Indelningarna är inte strikt åtskilda, och det förekommer överlappningar mellan de olika temana.

FIGUR 2. Fem teman för lärares didaktiska handlingsalternativ



Genom dessa fem teman belyser översikten ett ofta komplext didaktiskt landskap med såväl möjligheter som utmaningar för lärare som undervisar om kontroversiella frågor. Studierna visar att lärare har flera handlingsalternativ att ta ställning till inom varje tema.

Studierna som ingår i översikten ger insikter i klassrumspraxis och elevers erfarenheter i de specifika sammanhang som har studerats. Genom att ta del av resultaten kan vi få en djupare förståelse för hur undervisning om kontroversiella ämnen som berör frågor om religion och livsåskådning utspelar sig i skolans vardag och vad som kan inverka på elevernas förståelse och lärande. Men det är viktigt att påpeka att flera av studierna bygger på lärares och elevers självskattningar och subjektiva upplevelser av undervisningen, vilket inte behöver överensstämma med objektiva mätningar av deras utveckling och lärande. Eftersom ingen av studierna är interventions- eller korrelationsstudier som mäter direkta effekter på elevers kunskapsresultat eller förändring i förståelse, kan vi inte säga något om statistiska orsakssamband mellan undervisning och elevers lärande och utveckling.

3.1 Relatera till sammanhanget

I flera studier framkommer att det som uppfattas som laddat i ett klassrum kan vara okontroversiellt i ett annat. Vad som kan diskuteras, hur det sker och vilka konsekvenser det får, avgörs i hög grad av det lokala sammanhanget, relationerna i rummet och lärarens bedömning av situationens känslighet.

Lärares didaktiska val kan påverkas av till exempel hur skolan styrs, elevsammansättning och nationella styrdokument. Hur lärare hanterar kontroversiella frågor kan därför inte förstås isolerat; det kan finnas stora skillnader mellan hur enskilda elever, klasser eller skolor upplever vad som är kontroversiella frågor och hur de ska hanteras. Det kan vara svårt att förutse hur en viss fråga eller undervisning upplevs av den enskilda eleven i den specifika kontexten.

Lindström och Sullivan [57] utforskar i sin studie vad som blir kontroversiellt i specifika klassrumssammanhang med hjälp av kvalitativa intervjuer med fyra religionslärare i norra Sverige, i områden där samiska är ett vanligt förekommande minoritetsspråk. I studien framkommer att lärare behöver läsa av klassrummets sociala dynamik i realtid och ibland improvisera, snarare än att strikt följa en färdig lektionsplan. En fråga är inte kontroversiell i sig, utan blir det i det ögonblick den upplevs som känslig, polariserande eller potentiellt exkluderande i den aktuella gruppen.

I Tofts [56] studie framhålls också att vad som uppfattas som kontroversiellt i religionskunskapsundervisningen är starkt beroende av kontexten. Genom observationer och intervjuer i en norsk kontext visar han hur lärare ofta utgår från aktuella mediedebatter när de planerar undervisning om islam. Det innebär att de teman som behandlas, till exempel könsroller, extremism och sharia, speglar de frågor som redan framställs som kontroversiella i det offentliga samtalet. Kontroversialitet uppstår alltså inte genom innehållet i sig, utan formas i samspelet mellan lärarens val, elevernas bakgrunder och det mediala sammanhanget. Även klassrummets sociala sammansättning påverkar, vilket innebär att vissa frågor kan vara

okontroversiella i en kontext men känsliga i en annan, beroende på elevernas erfarenheter och identiteter.

Den kontextuella komplexiteten kan förstärkas ytterligare när institutionella ramar begränsar vad som anses möjligt eller tillåtet. Lockley-Scott [53] visar hur en brittisk nationell strategi för att förebygga extremism har skapat en försiktighetskultur bland lärare. Resultaten visar att dialog om kontroversiella ämnen relaterade till religion och tro påverkas av förhållanden på nationell, lokal och klassrumsnivå.

På nationell nivå spelar Storbritanniens strategi för att motverka extremism och radikaliserings en central roll. Denna strategi, känd som Prevent duty², infördes 2015 och ålägger bland annat lärare att identifiera och rapportera elever som uttrycker vad som kan uppfattas som extrema attityder. Denna rapporteringsskyldighet har lett till att både lärare och elever upplever en begränsning i hur öppet de kan prata om religion, identitet och tillhörighet i klassrummet. Studien visar att lärare är oroliga för att missuppfatta elevers religiösa åsikter som tecken på radikalisering, medan eleverna i sin tur censurerar sig själva av rädsla för att bli misstänkta. Dessutom har ett ökat fokus på faktabaserad kunskap i läroplanerna minskat möjligheterna till mer utforskande diskussioner, och både lärare och elever upplever att det finns begränsat utrymme att prata om kontroversiella ämnen inom religionskunskapsundervisningen på ett tryggt och öppet sätt.

På lokal nivå visar Lockley-Scotts studie [53] att skolans sekulära etos gör religiösa elever mindre villiga att delta i samtal om religion och dela med sig av sina egna erfarenheter och åsikter. Lärare upplever å sin sida bristande utbildning och kompetens för att hantera kontroversiella ämnen och skapa en trygg lärmiljö för eleverna, och samtidigt följa strategin.

På klassrumsnivå uttrycker eleverna att de gärna skulle vilja diskutera frågor relaterade till religion, men att de föredrar att göra det i privata sammanhang snarare än i klassrummet. Eleverna betonar individens rätt att ha en åsikt, men undviker att själva gå in i personliga samtal om sina egna övertygelser av rädsla för vad det kan få för konsekvenser. Muslimska elever känner sig särskilt utsatta på grund av islamofobiska attityder i samhället och medias framställning av muslimer.

Även om det finns potential att diskutera kontroversiella ämnen inom religionskunskapsundervisningen, visar Lockley-Scotts [53] studie att denna möjlighet begränsas av lärarnas osäkerhet kring hur de ska hantera diskussioner om kontroversiella religiösa och politiska frågor, och av elevernas rädsla för att uppfattas som radikaliserade. Det säkerhetspolitiska sammanhanget och den nationella strategin verkar skapa osäkerhet för både lärare och elever, vilket begränsar möjligheten till dialog i klassrummet. Rädslan att stigmatisera eller att bli ifrågasatt gör att vissa ämnen, som politisk islam eller jihadism, systematiskt undviks. Det är inte didaktisk okunskap som styr valet, utan en upplevd risk. Lärarens handlingsutrymme formas därmed inte bara av elevernas behov, utan också av politiska ramar, tillsynsmyndigheter och skolledningens hållning.

Ämnestraditionen och ämnets institutionella normer utgör en annan form av kontextuell ram, vilket Flensner [51] visar i sin jämförelse mellan religionskunskap och samhällskunskap.

2 På svenska plikt att förebygga eller förhindra.

Trots att båda ämnena under klassrumsobservationerna behandlar samma konflikt, i det här fallet Israel–Palestina, sker det på olika sätt. I religionskunskap fokuserar lärare ofta på existentiella och försonande berättelser, exempelvis genom att lyfta fram gemensamma rötter som Abraham/Ibrahim för att betona likheter och öka empatin. I samhällskunskap däremot, framställs konflikten som ett politiskt fenomen, där fokus ligger på aktörer, maktförhållanden och internationella relationer. Lärarens ämnesidentitet och ämneskultur kan därmed påverka vilka perspektiv som prioriteras och vilka som osynliggörs.

Även undervisningspraktiker påverkas av denna kontextkänslighet, vilket Widholm [60] belyser i sin analys av hur religion och vetenskap tematiseras i undervisningen. Han visar hur lärare ofta använder exempel från konflikten mellan evolutionsteori och skapelseberättelser – ett återkommande didaktiskt grepp som konkretiserar men också reducerar mångfalden i innehållet. Genom att välja vissa exempel framför andra konstruerar läraren ramar för vad som kan diskuteras. Dessa ramar är i sig normativa, men också pragmatiska: de speglar vad som uppfattas som hanterbart i det givna sammanhanget.

Att visa hänsyn för elevers bakgrund är en aspekt som i flera studier lyfts som central för att kunna förutsäga vilka frågor som kan bli kontroversiella i klassrummet. Det kan handla om elevers vardagliga erfarenheter, kulturella bakgrunder, identiteter och känslomässiga kopplingar.

I en svensk studie av en högstadieskola i Stenshamra (fingerat namn), ett område som på kort tid har gått från att vara ett traditionellt gruvsamhälle till att bli en multinationell industristad, visar Årman [62] hur den lokala kontexten påverkar vilka ämnen som framstår som kontroversiella för eleverna. Den snabba demografiska förändringen har lett till ökad socio-ekonomisk och kulturell mångfald, vilket kan bidra till friktion mellan elever, särskilt i frågor som rör kön, religion och identitet. Även hos skolpersonalen återfinns denna laddning. Inte sällan upplever exempelvis vissa lärare segregation mellan olika etniska grupper som mer komplicerad än vad eleverna gör. Årmans [62] etnografiska studie, baserad på deltagande observation och intervjuer med elever, lärare och skolpersonal under två läsår, visar att även elevers identiteter och tillhörigheter påverkar vilka frågor de uppfattar som kontroversiella. Till exempel är frågor om svensk kultur och invandring laddade, eftersom eleverna kopplar dem till sin egen eller klasskamraters identiteter. Studien visar också att religion, särskilt när den kopplas till identitet, könsroller och vetenskap, skapar spänningar. Eleverna har olika sätt att närma sig dessa frågor. Medan vissa, särskilt elever med religiös bakgrund, ser religion som en naturlig del av vardagen, uppfattar andra elever med mer ateistiska övertygelser frågor om religion som gammalmodiga och föråldrade. Detta, i kombination med en rädsla för att miss-tolkas, medför att vissa av de lärare som studerats undviker religionsrelaterade frågor. De vill helt enkelt inte att eleverna ska känna sig kränkta eller att diskussionerna ska leda till kontroverser i klassrummet. Detta går på kant med elevernas förväntningar på undervisningen, till exempel uttryckt av eleven Engla som menar att elever behöver få ”lära sig att veta vad samhället tycker så att det inte kommer som en chock när de växer upp” [62, s. 114].

Årmans studie [62] visar att elever vill diskutera kontroversiella ämnen, men upplever att lärare ofta undviker sådana frågor. Eleverna vill ha tid för öppna diskussioner om frågor som

berör dem, och när lärare inte avsätter tid för detta försvagas elevernas förtroende för skolan som en demokratisk arena där olika åsikter kan ställas mot varandra. När lärare inte tar upp frågor som eleverna oroar sig för är det mer sannolikt att de söker svar utanför skolan, på sociala medier, bland sina kamrater eller hemma vid köksbordet, där åsikterna kan vara mer polariserade. Studien visar också att lärare som vågar ta upp kontroversiella ämnen med öppenhet och tydlighet, det som Årman kallar för radikal vuxenhet, bidrar till att eleverna upplever en tryggare klassrumsmiljö, ökat förtroende mellan elever och lärare och en djupare förståelse för olika perspektiv. Årman drar slutsatsen att detta stärker elevernas förmåga att tänka kritiskt, ta perspektiv och förstå religion och trosuppfattningar i den studerade kontexten, ett samhälle som präglas av stor mångfald.

Årman [62] konstaterar att hanteringen av kontroversiella ämnen inte kan lämnas åt den enskilda läraren utan måste förankras i kollektiva, professionella praktiker och en skolkultur som tar hänsyn till värdet av öppen dialog om krävande och värdeladdade frågor. Enligt studien bör skolor vidta åtgärder för att stärka lärares färdigheter i att hantera oenigheter och meningsskiljaktigheter, snarare än att undvika frågor av rädsla för att förolämpa eleverna.

I Flensner och kollegors studie [52] görs ett teaterbesök inom ramen för undervisningen där eleverna får se pjäsen *De andra*, som behandlar teman som flykt, främlingskap och tillhörighet. Studien lyfter hur kulturella uttryck, i det här fallet teater, kan vara en didaktisk resurs för att närma sig frågor som är laddade och känsliga i en elevgrupp och få en gemensam utgångspunkt för en mer nyanserad diskussion. Liknande undervisningsansatser återfinns i Hammers studie [61], där teater används som pedagogiskt verktyg i religionskunskapsundervisningen för att bearbeta frågor relaterade till homofobi. Eleverna får spela upp scener inspirerade av situationer från skolgården eller egna erfarenheter av diskriminering, utsatthet eller tystnad. Genom att pröva alternativa handlingsvägar och gestalta olika roller får de möjlighet att reflektera över sig själva och sina värderingar i handling, inte bara i tanke. Flensner [54] problematiserar lärarrollen i mångreligiösa klassrum, där elevernas livsvärld kan vara starkt präglad av religiösa eller kulturella värderingar. I studien beskrivs hur lärare väljer att utmana praktiker, till exempel kvinnlig könsstympning, genom att även lyfta religiöst förankrade argument snarare än enbart strikt sekulära. Detta ämnesdidaktiskt strategiska val har som syfte att skapa ett tilltal som ökar elevernas mottaglighet, i den specifika elevgruppen.

Sammanfattningsvis visar studierna inom temat relatera till sammanhanget att kontroversiella frågor i religionskunskap är situationsberoende och formas av den specifika elevgruppen, platsen och tiden. För att hantera dessa frågor krävs att läraren uppmärksamst läser av vad som framstår som kontroversiellt i den aktuella situationen. Lärare behöver vara beredda att ompröva sina didaktiska val och anpassa undervisningen för att möta aktuella förutsättningar. Även om lärare anstränger sig för att skapa ett öppet samtalsklimat, måste det finnas förståelse för elever som vill hålla frågor som rör religion och livsåskådning privata och personliga. Att undervisa om kontroversiella frågor innebär att känna till vad som kan vara kontroversiellt, men också att ha en känslighet för när, hur och varför det blir det.

3.2 Växla mellan perspektiv

I klassrum där livsåskådningsfrågor står i centrum, särskilt i undervisning i religionskunskap, aktualiseras spänningar mellan religiösa traditioner och sekulära normsystem. Spänningar kan dock även uppstå mellan och inom religiösa traditioner. Dessa värdekonflikter är inte bara teoretiska utan rör existentiella, kulturella och politiska föreställningar hos både elever och lärare. Det kan handla om motsättningar mellan uppfattningar om könsroller, sexualitet, auktoritet, kropp, vetenskap och mänskliga rättigheter. Lärare som undervisar i religionskunskap behöver därför inte enbart vara ämneskunniga, utan även värdeförmedlare, konflikthanterare och reflektiva pedagoger, rustade att hantera de komplexiteter som uppstår i mötet mellan olika normsystem.

I en studie av Löfstedt [55] undersöks hur lärare skapar ett didaktiskt rum där konflikter kan synliggöras, bearbetas och ges mening. Inom ramen för undervisningen granskas både sekulära och religiösa positioner med samma kritiska verktyg. I en undervisningssituation om religionskritik tränas eleverna inte bara i att kritiskt granska religiösa trosuppfattningar, utan också i att reflektera över sekulära ideologier som ofta tas för givna. Genom att diskutera begrepp som respekt, tolerans, tro och vetande skapas ett samtalsklimat där ingen hållning ges immunitet.

Liljestrand [50] beskriver fyra olika pedagogiska förhållningssätt som lärare kan använda för att hantera undervisning om demokratiskt medborgarskap i ett sekulärt och mångreligiöst samhälle. Vissa lärare betonar likheter mellan religioner och kulturer och försöker hitta gemensamma värden som tolerans och respekt. Andra lärare framhäver i stället skillnaderna för att skapa förståelse för kulturell och religiös mångfald. Några lärare fokuserar på individens rätt till existentiell utveckling, vilket speglar ett sekulärt synsätt där elevernas egna livsfrågor och val står i centrum. Det finns också lärare som ser religion som en av många ideologiska strukturer i samhället och fokuserar på att utveckla elevernas kritiska tänkande kring sådan påverkan. Alla dessa positioner medför emellertid spänningar och värdekonflikter. Till exempel kan önskan att betona likheter krocka med behovet att erkänna verkliga skillnader mellan grupper och individer. Individualism kan kollidera med kollektivets normer, och att reducera religion till enbart idéer kan förbise de rituella och emotionella dimensionerna som är viktiga för många troende. I studien framkommer att lärarna inte alltid förhåller sig konsekvent till dessa dilemman, utan växlar mellan olika perspektiv beroende på situation och sammanhang.

Även i studien av Flensner [54] växlar läraren mellan perspektiven respekt för elevens kulturella kontext och ett tydligt ställningstagande för mänskliga rättigheter. Undervisningen sker alltså inte på bekostnad av det religiösa, utan i dialog med det – en strategi som förutsätter både stor ämneskunskap och relationskompetens.

Toft [56] problematiserar hur islam representeras i religionskunskapsundervisningen i Norge och visar att framställningar där islam ställs mot västerländska ideal om demokrati och jämställdhet riskerar att förstärkas i undervisningen. De lärare som studerats framhåller ofta normativa skillnader mellan islam och sekulära värden, särskilt i relation till kön och sexualitet, vilket ibland sker utan att nyantera de mångfacetterade tolkningar som finns inom islam. Detta kan bidra till att religiösa elever upplever sig som ”de andra” och att skolan omedvetet

förmedlar ett hierarkiskt normsystem. Toft efterlyser en mer pluralitetsmedveten religionsdidaktik, där även inomreligiös mångfald och tolkningstraditioner lyfts fram som en resurs för förståelse snarare än som ett problem.

Mot denna bakgrund erbjuder forumteater (se avsnitt 3.5), som i studien av Hammer [61], en alternativ pedagogisk väg. Hammer drar slutsatsen att forumteater kan skapa en inkluderande lärmiljö och underlätta engagemang, empati och kritisk reflektion. Resultaten visar hur metoden tillåter elever att testa gränser, möta motstånd och reflektera över sina egna reaktioner utan att riskera sociala konsekvenser. Eleverna fick prova olika perspektiv och flyttade fokus från sina egna åsikter till gemensam problemlösning. En elev uttrycker det så här:

(...) man sätter sig liksom in i situationen för personen som har konflikten [huvudpersonen], eller hur, för det är den som blir förtryckt. Så man kanske ser det mer från den personens perspektiv [61, s. 409 (vår översättning)].

I en studie från Storbritannien visar Fancourt och Guilfoyle [59] hur utmanande det kan vara för elever att ta andras perspektiv, när de ställs inför kontroversiella ämnen och olika argument inom naturvetenskap och religionskunskapsundervisning. Studien genomfördes som en enkät med hjälp av bilder och fallstudier, i syfte att få insikt i elevers utmaningar med perspektivtagande, strategier för perspektivtagande i argumentation, och användningen av perspektivtagande för att utveckla sina egna argument.

I enkäten presenterades eleverna tre olika fall och två perspektiv för varje fall som de skulle utvärdera och ta ställning till: Jul för icke-kristna, Vad växer? och En djurpark nära dig. I vart och ett av fallen mötte de två fiktiva karaktärer, exempelvis Abdul och Miriam, som argumenterade för sina respektive åsikter. Till exempel menade karaktären Abdul att endast kristna borde fira jul, eftersom endast muslimer firar id, medan karaktären Miriam menade att alla som vill borde kunna fira jul och hänvisade till familjer med olika religiösa tillhörigheter. Studien visar att perspektivtagande är en komplex färdighet, och att en del elever kämpar med att förstå andras synpunkter och använda dessa aktivt för att utveckla sina egna argument. Samtidigt menar Fancourt och Guilfoyle att perspektivtagande har stort värde både som inlärningsstrategi och som verktyg i undervisningen. Det kan bidra till att stärka elevernas förståelse för argumentationens struktur, hur påståenden, bevis och rättfärdiganden hänger ihop, samt ge insikt i andras livserfarenheter och syn på världen.

Studierna visar att det i undervisningen kan uppstå motsättningar i mötet mellan religiösa traditioner och sekulära normsystem. Motsättningar kan dock även förekomma inom och mellan religiösa traditioner. Lärare behöver därför förena ämneskunskap med relationskompetens för att skapa trygga klassrum och växla mellan olika perspektiv. Oavsett undervisningsmetod betonar forskarna vikten av att elever tränas i perspektivtagande och kritiskt tänkande.

3.3 Navigera öppenhet och normativitet

Ett av de mest centrala didaktiska dilemman som framträder i forskningen om kontroversiella frågor i undervisningen är hur lärare navigerar mellan å ena sidan öppenheten för olika per-

spektiv – inte minst elevernas egna övertygelser – och å andra sidan förmedlingen av skolans normativa uppdrag, förankrat i demokratiska värden och mänskliga rättigheter. I flera av studierna nämns att denna spänning blir särskilt tydlig i religionskunskapsundervisningen, där elevernas kulturella, existentiella och religiösa identiteter ofta vävs samman med undervisningens innehåll. Det handlar inte om att välja mellan öppenhet och normativitet, utan snarare om att pendla mellan dem i ett pedagogiskt mellanrum. Lindström och Sullivan [57] använder begreppet wayfinding, att använda en mångfald av information för att navigera, som en metafor för att illustrera lärares arbetssätt. De beskriver hur lärare ständigt justerar kursen utifrån de signaler som omgivningen ger.

I studien av Flensner [54] skildras hur en erfaren religionslärare som arbetar i ett mångreligiöst klassrum medvetet anpassar sina strategier beroende på innehållets laddning. När ämnet är moraliskt och kulturellt komplext, till exempel hedersnormer, intar läraren en tydlig värdeposition och förankrar den i mänskliga rättigheter. Samtidigt belyser hon även religiöst förankrade argument för att även religiösa elever ska känna sig inkluderade snarare än marginaliserade. Genom att erkänna olika livsåskådningar, men samtidigt hålla fast vid skolans värdegrund, visar läraren på en interkulturell professionalitet där öppenhet och normativitet samexisterar. Här kombinerar läraren öppenhet för elevers värdehorisont med en tydlig normativ hållning – inte genom att tvinga fram konsensus, utan genom att visa att vissa ståndpunkter kan utmanas också inifrån den egna traditionens ramverk. Det är ett exempel på interkulturell didaktik med utgångspunkt i skolans värdegrund där samtalet får vara öppet, men inte värdeneutralt.

FIGUR 3. Navigera öppenhet och normativitet



En utmaning för religionslärare är att stå upp för skolans värdegrund och samtidigt vara öppen inför elevernas olika åsikter och perspektiv.

Liknande resultat återfinns i Löfstedts studie [55], där fokus ligger på religionskritik i klassrummet. Läraren skapar utrymme för att ifrågasätta både religiösa föreställningar och fördomar om religion. Genom att jämföra religiösa övertygelser med sekulära trosliknande identiteter och positioner, som politik eller fotboll, etableras ett gemensamt samtalsrum som inte syftar till att ta bort kritiken, men där den fördjupas och förankras i respekt. Här tydliggörs lärarens roll som samtalsarkitekt, en som formar ett rum där pluralism får plats, men där destruktiv retorik eller fördomar inte ges tolkningsföreträde. Läraren beskriver exempelvis hur en konsert kan skapa en känsla av något utomkroppsligt som skulle kunna jämföras med religiösa upplevelser. På så sätt strävar läraren efter att göra eleverna bekanta med religiösa fenomen, snarare än att främmandegöra dem [55].

I Hammers studie [61] får elever genom forumteater möjlighet att spela ut och undersöka olika positioner, inklusive diskriminerande, men inom en ram som bygger på icke-diskriminering som outtalad norm. Hammer menar att det är just i detta pedagogiska mellanrum som elevernas förståelse för normer kan utvecklas genom reflekterande deltagande.

I studien av Widholm [60] belyses en mer subtil men likväl central aspekt av normativitet i undervisningen: valet av exempel. Genom att analysera hur lärare konkretiserar konflikten mellan religion och vetenskap, ofta genom binära exempel som evolution kontra skapelse, visar studien hur didaktiska val ramar in vilka diskussioner som blir möjliga. Det blir tydligt att även det som förefaller vara en öppen frågeställning ofta styrs av underliggande antaganden. Lärare använder exempel både för att underlätta förståelse och för att styra elevens tolkningshorisont, vilket visar att normativitet inte enbart uttrycks i direkta värderingsyttringar utan också i undervisningens struktur och språk.

Det gemensamma i studierna i detta avsnitt är ståndpunkten att öppenhet och normativitet inte är motsatser, utan komplementära didaktiska principer som kräver professionell medvetenhet och omdöme för att samspela. Att navigera mellan dessa poler förutsätter att läraren är trygg i sin yrkesroll, har didaktiska strategier att luta sig mot och vågar stå kvar i det osäkra när samtalet blir svårkontrollerat. Det kräver också ett institutionellt stöd, eftersom modet att ta upp kontroversiella ämnen inte bara är en fråga om personlighet utan också om skolans klimat och värderingar [53]. Att navigera mellan öppenhet och normativitet går som en röd tråd genom flera av studierna och återspeglar en central utmaning för religionslärare i pluralistiska samhällen. För att lyckas behöver lärare därför, förutom att ha god ämneskunskap, även professionell etik och relationskompetens.

3.4 Strukturera samtal

Ett återkommande tema i studierna är samtalets roll som didaktiskt verktyg och demokratisk praktik. Klassrumsdiskussionen lyfts fram som en metod för att stärka elevers förmåga att hantera olikheter och förstå andras perspektiv. Diskussionen bidrar också till att utveckla en förmåga att reflektera och ta ställning i komplexa frågor, där argument prövas och motiveras.

Liljestrand [49] visar hur läraren styr samtalet i en helklassdiskussion om etiska och samhällsliga frågor, och hur ett öppet samtalsklimat kräver ett tydligt pedagogiskt ledarskap.

Läraren ansvarar inte bara för samtalets form utan även för dess riktning och kvalitet, och att det hålls inom ramen för respekt, men utan att kväva kontroversiella yttringar. Det kräver mod att tillåta att eleverna uttrycker motstridiga och ibland obekväma åsikter, samtidigt som läraren måste vara beredd att ingripa om samtalsklimatet hotar att bli exkluderande eller polariserat. Liljestrand beskriver att diskussioner som initieras av lärare kan liknas vid en simulerad offentlighet där elever tränas i att uttrycka åsikter och bemöta andras ståndpunkter på ett respektfullt sätt. Genom att anta roller som samhällsmedborgare i diskussioner om värdeladdade frågor, exempelvis moral, religion eller samhällsproblem, får de möjlighet att öva sig i att agera i en demokratisk kontext. Här fungerar läraren som en form av moderator som både upprätthåller samtalets struktur och stödjer elevernas utforskande. Lärare behöver dels skapa struktur för samtalet, dels ge utrymme för spontanitet.

Studien visar hur valet av samtalsämne och den sociala interaktion som sker i klassrummet kan få konsekvenser för vilka elever som deltar, och hur den enskilda eleven uppfattar den fråga som diskuteras. I klassrumsdiskussioner främjar lärare kunskap om ämnet som diskuteras och lämnar utrymme för att elevernas åsikter får komma fram, samtidigt som de ansvarar för att upprätthålla skolans värdegrund. En god struktur för samtalet spelar en viktig roll i att skapa ett tydligt ramverk för diskussionen och på så sätt underlätta samtalet. Samtidigt framkommer det att en alltför lärarledd diskussion begränsar elevernas deltagande, och att eleverna deltar mer självständigt när de interagerar med varandra utan lärarens inblandning.

Sætra [58] lyfter i sin studie fram att diskussioner i hela klassrummet har flera syften och funktioner, och att de har olika kvaliteter. Enligt eleverna bör klassrumsdiskussioner bidra till att generera kunskap om ett samhällsrelevant ämne och göra dem bättre informerade. För att detta ska vara möjligt anser eleverna att det är viktigt att de har möjlighet att förbereda sig; utan förkunskaper blir diskussioner ytliga och lärandet minskar. Eleverna är också angelägna om att läraren modererar diskussionerna, korrigerar fel och hanterar missuppfattningar som kan uppstå. Även lärarna betonar att den här typen av diskussion handlar om lärande, inte om att vinna. Det innebär att eleverna måste lära sig att lyssna på andras argument och utveckla förmågan att ta till sig andras perspektiv. Sætra understryker vikten av att samtal förbereds väl och omfattar både fakta och empati. Lärarens roll blir här tudelad: å ena sidan som kunskapsförmedlare som tillför relevant innehåll, å andra sidan som samtalsledare som skapar ett öppet och tryggt samtalsklimat där olika synvinklar kan brytas mot varandra. Sætra menar att det finns motsägelsefulla drivkrafter i klassrumspraktiken (kunskap kontra känslor, styrning kontra frihet), och att lärarens reflektiva omdöme är avgörande för att hantera dessa komplexa situationer.

Resultaten visar också att både lärare och elever anser att det är värdefullt att få flera perspektiv på ett ämne och att öva på perspektivtagande. Lärarna kopplar detta till undervisning i demokratiskt medborgarskap, och i religionskunskapsundervisningen relateras det även till respekt och tolerans när de tar upp ämnen som berör religion och övertygelser, till exempel Frankrikes förbud mot burkini eller arrangerade äktenskap. Även om eleverna uttrycker djup oenighet i flera av dessa frågor, uppskattar de att få insikt i andras sätt att tycka och tänka, vilket i sin tur kan göra dem nyfikna snarare än dömande.

Flera av lärarna i Sætras studie påpekar att klassrumsdiskussioner om kontroversiella frågor utlöser emotionellt engagemang bland eleverna. Men för att skapa engagemang måste eleverna delta i diskussionen och enligt eleverna är det viktigt att alla som vill får möjlighet att tala. Detta betyder inte, enligt eleverna, att alla behöver dela sina åsikter högt, men läraren kan uppmuntra eleverna att säga vad de tycker eftersom det lockar fram fler synsätt. Både lärare och elever anser att klassrumsdiskussioner först och främst är till för eleverna, men samtidigt är eleverna angelägna om att lärarna ska moderera samtalen och korrigera eventuella faktafel. Denna spänning kan leda till olika förväntningar på lärarrollen. Det finns också en inneboende spänning i att lärare och elever vill ha emotionellt engagemang i klassrumsdiskussioner samtidigt som de förväntas kontrollera sig själva, inte avbryta varandra och vara både respektfulla och toleranta i att möta andras perspektiv.

Ett mer performativt angreppssätt på demokratiska samtal presenteras i Hammers studie [61], där forumteater används som dialogisk praktik. Genom att iscensätta konflikter och bjuda in eleverna att aktivt delta och föreslå alternativa lösningar, uppstår en speciell typ av samtal – där de kroppsliga och emotionella dimensionerna utöver de rent språkliga kan bidra till en mer nyanserad förståelse. Eleverna får inte bara höra om demokratiska värden, utan också ge uttryck för dem. I forumteaterkontexten axlar läraren rollen som en neutral och samtidigt aktiv facilitator som sätter ramar men låter eleverna driva innehållet. Trots att läraren sätter en tydlig struktur för samtalet ges en del av kontrollen till eleverna, som får agera i realtid i en komplex, kroppslig och känslomässig pedagogisk process.

Gemensamt för dessa olika didaktiska ansatser är att dialogen betraktas som både ett mål och ett medel där lärare försöker ge eleverna möjlighet att uttrycka sig, bli lyssnade på, pröva nya idéer, och lära sig leva med värdemässig och kulturell mångfald. Studier som ingår i detta tema [51, 57] visar dock att lärare kan känna osäkerhet inför kontroversiella ämnen och undvika dem om samtalsklimatet är för otrött. Som vi såg i studien av Lockley-Scott [53] kan rädslan för att bryta mot en nationell strategi leda till självcensur bland lärare. Om lärare avstår från att lyfta upp känsliga frågor av oro för repressalier eller missförstånd, försvagas klassrummets demokratiska potential.

3.5 Dramatisera kontroverser

I mötet med kontroversiella och värdeladdade frågor i undervisningen kan lärare vilja skapa utrymme för emotionell reflektion, kroppslig närvaro och möjligheter att bearbeta olika identiteter. Tidigare forskning har främst fokuserat på diskussion som undervisningsmetod i detta sammanhang, och estetiska arbetssätt och lärprocesser har hittills fått begränsad uppmärksamhet trots deras potential i arbetet med komplexa och känsliga ämnen. I denna översikt visar studier att dramatisering – till exempel teater och forumteater – kan vara en användbar undervisningsmetod för att aktivera elever och öppna upp för nya perspektiv.

I ett aktionsforskningsprojekt, utfört på en norsk gymnasieskola, undersöker Hammer [61] hur forumteater, en specifik metod som uppmuntrar till reflektion, ifrågasättande och direkt interaktion från publiken, kan användas i religionskunskapsundervisning för att skapa

en trygg plats för diskussion och reflektion om kontroversiella ämnen. Genom att låta elever gestalta situationer som kan uppfattas som kontroversiella, får de möjlighet att bearbeta värdekonflikter både kroppsligt och känslomässigt. Här tillåts elever uttrycka sina egna värderingar, men också möta andras – inte i en teoretisk diskussion, utan genom handling och respons i en trygg form. Läraren agerar som en facilitator som ramar in processen och säkerställer att alla perspektiv får belysas, men utan att någon form av diskriminering tillåts stå oemotsagd.

I forumteaterarbetet i Hammers studie utgick eleverna från egna erfarenheter av konflikter och spänningar kring religion, livsåskådning och värdefrågor, som de hade beskrivit i en inledande skriftlig uppgift. Lärarna och forskaren valde ut ett autentiskt och relevant tema. De utformade en scen som skildrade en situation med maktobalans och som slutade olöst. Frivilliga elever tränade in rollerna, utvecklade bakgrundshistorier och övade repliker, kroppsspråk och improvisation, med särskilt fokus på antagonisternas förmåga att improvisera. I klassrummet spelades scenen först upp i sin helhet och sedan igen, och då kunde publiken stoppa spelet när de ansåg att protagonisten borde ha agerat annorlunda, ge instruktioner eller själva ta över rollen. Läraren ledde processen med öppna frågor utan att ge färdiga svar. Avslutningsvis reflekterade och diskuterade klassen gemensamt kring alternativa handlingsvägar, maktrelationer och rättvisa lösningar, vilket kombinerade drama, dialog och kritisk reflektion.

I en del av studien valdes homosexualitet som ämne efter att eleverna i skriftliga uppgifter hade beskrivit episoder från skolvardagen som präglades av spänningar. Både lärare och elever identifierade homosexualitet som ett kontroversiellt ämne med två typiska konfliktsituationer: påståenden om att homosexualitet var fel, ofta med hänvisning till religion, och användandet av homo som förolämpning. Syftet var att ge elever möjligheter att pröva olika handlingsalternativ i relation till exempelvis homofobi, diskriminering och religiös intolerans [61]. Lärare fick också iscensätta och tillsammans med kollegor reflektera över kritiska undervisningssituationer, och fick därmed möjligheter att pröva sin roll i ett kontrollerat men verklighetsnära sammanhang. Forumteatern blir på så sätt även en arena för att utveckla det professionella omdömet för att kunna agera i situationer där makt, känslor, normer och oenighet samexisterar.

Hammer belyser hur forumteater kan främja engagemang och kritisk reflektion hos elever. Hon drar slutsatsen att forumteater ökade elevers deltagande och engagemang i diskussioner om känsliga ämnen. Genom rollspel fick eleverna också möjlighet att reflektera över sina egna och andras synpunkter och praktiska erfarenheter av principer som yttrandefrihet och respekt för olika perspektiv. Studien visar att forumteater som undervisningsmetod bidrog till att utveckla elevernas handlingsförmåga och förmåga att utmana förtryck. Samtidigt hade eleverna sämre förmåga att koppla dessa erfarenheter till övergripande sociala strukturer, vilket delvis beror på bristande erfarenhet bland lärarna. Resultaten visar också att forumteater oavsiktligt kan reproducera maktstrukturer, särskilt om vissa elever känner sig känslomässigt överväldigade eller blir tysta.

Hammer varnar för att det finns ett antal risker med att använda forumteater i undervisningen. Bland annat finns en risk att elever med konservativa religiösa åsikter inte känner sig delaktiga. I den aktuella studien handlar det om elever som har konservativa föreställningar

om sexualitet. Forumteater som metod kan också förstärka maktstrukturer i klassrummet om lärarna inte är medvetna om sådan obalans. Elever som tillhör en minoritet kan också känna sig utsatta och exkluderade i en undervisning som utmanar maktstrukturer, och där eleven antingen öppet eller tyst för sig själv inte kan undvika minoritetsrollen. Hammer resonerar också om svårigheten med att använda beteendekriteriet för att definiera en kontroversiell fråga i undervisningen så att avgjorda frågor relativiseras. Hammer menar dock att risken är större att inte lyfta upp och utmana sådant som rör sig i elevernas föreställningar, och att det går att undvika många risker genom att vara väl förberedd och ha strategier för att hantera oväntade konsekvenser av undervisningen.

Ett annat sätt att arbeta med teater i undervisningen är genom möten med professionell scenkonst, vilket Flensner och kollegor [52] lyfter fram. I denna studie beskrivs hur elever i åldrarna 17–19 år får ta del av en pjäs som gestaltar teman som flykt, främlingskap och religiös identitet. Studien visar att lärarnas syfte med att gå på teater med eleverna var att ta upp aktuella kontroversiella ämnen genom ett annat tillvägagångssätt än vanlig undervisning. Teaterföreställningen väckte starka känslor, inte minst hos elever med egen erfarenhet av migration. Men snarare än att låta dessa känslor förbli privata, kanaliserades de in i efterföljande samtal i klassrummet, där läraren använde dem som broar mellan elevernas erfarenheter och undervisningsinnehållet. Eleverna hade olika åsikter; vissa ansåg att teaterföreställningen gav utrymme att ta upp kontroversiella ämnen som inte tidigare hade tagits upp i undervisningen, medan andra ansåg att teaterföreställningen var normativ och att det fanns få möjligheter att uttrycka egna åsikter.

Lärarna i studien hade olika motiv för att inkludera teaterbesök i sin undervisning. Den ena läraren ville nå ut till en elev som hade uttryckt sympati för islamistiska idéer och organisationer, den andra använde teater som ett kulturellt verktyg för att problematisera och diskutera existentiella och politiska frågor med eleverna. Den läraren använde även andra estetiska tillvägagångssätt som musik, film och litteratur i undervisningen. I det första exemplet valde läraren att ta med eleverna till en föreställning om jihadism, *Jihadisten*. Lärarens avsikt var att teaterbesöket skulle öppna upp för diskussion om jihadism och bidra med nya perspektiv. Det visade sig att den enda elev som läraren särskilt ville nå valde att inte dyka upp på teatern, och läraren trodde att det berodde på att eleven förstod att hans perspektiv på islamism skulle utmanas. Detta visar hur utmanande det kan vara att nå elever som personligen berörs av ett kontroversiellt ämne, och att interventioner och aktiviteter kan leda till att vissa elever distanserar sig ytterligare.

Medan teaterpjäsens uttalade syfte om jihadism var att ge en mer komplex bild av ett kontroversiellt ämne som islamism och varför vissa människor väljer att ansluta sig till våldsamma rörelser, uppfattade flera av eleverna pjäsen som ett försök att ursäktade de som frivilligt deltog i våldshandlingar. Flera av eleverna ansåg att pjäsen var tendentiös och normativ och spelade på publikens känslor för att väcka sympati och förståelse för jihadisterna. Samtidigt skapade pjäsen utrymme för diskussion i klassrummet om olika tolkningar av islam. Trots att pjäsen öppnade upp för olika positioner förstärkte den samtidigt en sekularistisk diskurs som redan präglade den aktuella klassen. Forskarna drar slutsatsen att det är viktigt att läraren har gott om

tid för förberedelser, diskussion och analys inför och efter teaterbesöket för att sätta pjäsen i sitt sammanhang. Det är också viktigt att läraren förklarar syftet med teaterbesöket för eleverna och relaterar innehållet i pjäsen till läroplanen för att skapa transparens och legitimitet.

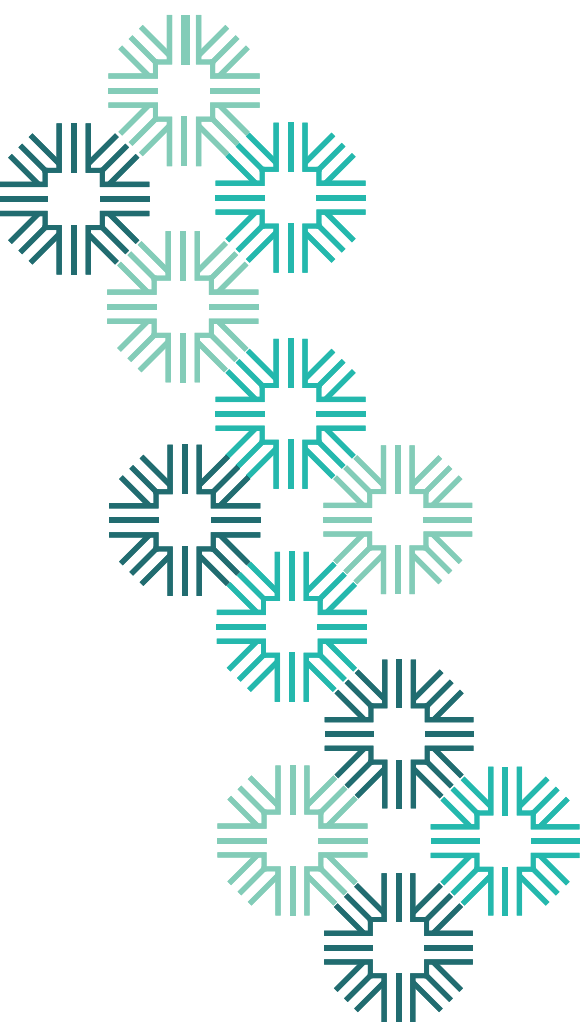
I det andra exemplet valde läraren en pjäs om flykt och migration, *De andra*. Pjäsen valdes för att eleverna skulle möta olika berättelser och perspektiv på migration och identitet med syfte att utmana, problematisera och nansera elevernas uppfattningar om kontroversiella och komplexa ämnen. Pjäsen gjorde flera av eleverna med flyktningbakgrund känslomässigt berörda, vilket blev tydligt i samtalen efteråt. De kände att föreställningen förmedlade berättelser som de kände igen och satte ord på deras egna upplevelser av att vara på flykt. Vissa elever utan migrationsbakgrund blev också känslomässigt berörda av berättelserna i pjäsen och beskrev att pjäsen gav dem en möjlighet att försätta sig i en imaginär situation där de själva var tvungna att fly för sina liv. Andra elever hade en mer reserverad och kritisk inställning och ansåg att pjäsen hade en normativ och politisk agenda med avsikten att tvinga på publiken en viss åsikt.

Efter föreställningen om migration frågade läraren om någon av eleverna med flyktningbakgrund ville berätta om sin resa till Sverige. En av eleverna som hade blivit djupt berörd av pjäsens berättelser valde att dela sin historia med klassen. Detta gav ett personligt förhållningssätt till pjäsens tema, och ökade empatin hos klasskamraterna, även de mest kritiska, på ett annat sätt än vad som var fallet med pjäsen.

Resultaten visar att lärarnas val av ämne och arbetssätt har en inverkan på de samtal som utspelar sig i klassrummet efteråt. Båda pjäserna öppnade upp för nya perspektiv och andra samtal. Den estetiska formen påverkade även eleverna känslomässigt, men fick varierande konsekvenser och kunde även medföra risker. Medan vissa utvecklade förståelse och empati utifrån de berättelser de mötte, upplevde andra det som ett försök till manipulation. I de fall där elever upplevde att kommunikationen hade ett tydligt normativt syfte, verkar fler göra motstånd. I pjäsen om jihadism innebar detta att försöket att öppna upp för olika synsätt och förståelser för varför någon väljer att gå med i extremistiska organisationer i stället provocerar fram och förstärker en religionskritisk diskurs. I pjäsen om migration och berättelser om människor på flykt ser vi en del av samma tendens. Medan vissa elever, både med och utan migrationserfarenhet, var djupt rörda och ansåg att pjäsen öppnade upp nya och annorlunda perspektiv än de var vana vid, upplevde andra detta som ett försök till politisk påverkan.

Sammanfattningsvis visar studierna i detta tema att estetiska metoder kan levandegöra svåra frågor i undervisningen. Såväl känslomässigt engagemang som möjligheten att för en stund sätta sig in i någon annans situation, kan skapa en djupare förståelse för kontroversiella frågor. Det är dock viktigt att vara medveten om att drama som metod även kan innebära risker.





4. Slutsatser och diskussion

I det här kapitlet sammanställer vi slutsatser utifrån syntesen av resultaten i de studier som ingår i översikten. Vi diskuterar också hur lärare kan använda forskning inom området för att utveckla undervisning om kontroversiella frågor, samt vilka steg framtida forskning kan ta för att ge lärare ännu bättre möjligheter att utveckla arbetet.

4.1 Sammanhangets betydelse

Gemensamt för de studier som ingår i översikten är att de utmanar föreställningen om att kontroversiella ämnen kan definieras objektivt, i form av listor eller kategorier. I stället framgår det att lärare tvingas hantera vad som är kontroversiellt för en viss elevgrupp, i ett visst sammanhang, vid en viss tidpunkt. Vad som uppfattas som känsligt eller laddat varierar beroende på klassrummets sociala sammansättning, skolans geografiska eller kulturella kontext, och i vissa fall även politiska och institutionella ramar.

Lärare behöver vara beredda att ompröva sina didaktiska val, och anpassa undervisningen för att möta aktuella förutsättningar. Att undervisa om kontroversiella frågor innebär att känna till vad som kan vara kontroversiellt, men även att ha en känslighet för när, hur och varför det blir det. Det kräver såväl ämneskunskap som närvaro, flexibilitet och professionell lyhördhet, samt en förmåga att snabbt ompröva ett upplägg när klassrumsdynamiken förändras.

FIGUR 4. Kontexten avgör vad som blir kontroversiellt



Vad som uppfattas som kontroversiellt kan bero på klassrummets sociala sammansättning, skolans geografiska eller kulturella kontext, eller på politiska och institutionella ramar i samhället.

Översikten visar att undervisning om kontroversiella frågor i religionskunskap utgör ett komplext fält med en rad didaktiska handlingsalternativ för att hantera olika typer av utmaningar. Även om det sammanhang som studierna har genomförts i till viss del skiljer sig från det egna undervisningssammanhanget, kan det finnas likheter i vissa moment eller illustrationer av klassrumssituationer. Resultaten och slutsatserna kan skapa igenkänning och ge inspiration till möjligheter att utveckla sin undervisning.

4.2 Lärares didaktiska vägval och dess konsekvenser för elevernas lärande

Ett centralt tema i flera av studierna är lärares behov att navigera mellan att vara öppen för olika perspektiv och att förmedla skolans värdegrund. Detta tar sig uttryck i lärares förhållningssätt, i valet av undervisningsinnehåll, hur läraren strukturerar samtal och hanterar elevreaktioner. Av de studier som undersöker hur elever reagerar på lärares handlingsalternativ framgår att det finns en förväntan på att lärare ska förmedla den värdegrund som gäller för skolan och som är dominerande i samhället. Eleverna uttrycker även att de vill diskutera kontroversiella ämnen men att lärare ibland undviker denna typ av diskussioner. Lärare behöver därför skapa utrymme i undervisningen för att frågorna ska kunna lyftas och diskuteras. Studierna pekar på att lärare behöver tid och utrymme för professionell reflektion, både individuellt och kollegialt samt stöd från ledningen.

I studierna undersöks hur lärare genom dialog och diskussioner i undervisningen hanterar kontroversiella frågor, där elever ges möjlighet att pröva, formulera och förhandla olika

ståndpunkter i samtal under lärarens ledning. Undersökningar av elevers reaktioner visar att det är viktigt med en tydlig struktur, inte minst i relation till det kunskapsinnehåll som diskussionerna utgår från. Alltför tydlig ledning och struktur i de moment där elever förväntas ge uttryck för sina tankar kan dock verka hämmande.

Översikten visar att läraren inte enbart fungerar som kunskapsförmedlare, utan även måste navigera mellan rollerna som samtalsledare, normbärare, trygghetsskapare och i vissa fall medaktör i en socialt och emotionellt dynamisk lärandemiljö. Denna mångfacetterade position kräver mod att möta svåra frågor, att våga släppa viss kontroll, att stå upp för mänskliga rättigheter, och att skapa utrymme för elevernas olika perspektiv och aktiva deltagande. Lärare behöver också på ett medvetet och reflekterande sätt förhålla sig till egna normer och hur dessa kan påverka valet av innehåll, arbetssätt och bemötande av olika perspektiv i klassrummet. Exempelvis kan ett öppet samtalsklimat – som är tänkt att bidra till pluralitet – leda till att vissa elevers åsikter inte kommer fram, om frågorna uppfattas som för privata eller personliga. Men det är också viktigt att respektera att en del frågor är privata och personliga för vissa elever.

I studierna ges också exempel på hur lärare kan skapa en struktur för perspektivtagande där olika livsåskådningars perspektiv förs fram på ett likvärdigt sätt. Att visa öppenhet och nyfikenhet för olika livsåskådningar kan hjälpa elever att navigera i värdekonflikter utan att uppleva bias. Genom att ta del av olika perspektiv kan eleverna stärkas i sin förståelse för hur argument, bevis och rättfärdiganden hänger ihop.

Lärare använder också olika strategier för att ta hänsyn till elevers kulturella eller erfarenhetsmässiga bakgrunder, för att därigenom öka undervisningens relevans. Flera studier visar hur lärare anpassar sina argument och strategier beroende på elevernas religiösa eller sekulära referensramar, exempelvis genom att ha en religiös tolkningsram för att bemöta konservativa perspektiv snarare än att enbart använda sekulära utgångspunkter. Men det finns samtidigt en risk med att anpassa undervisningen efter eleverna, om läraren misstolkar eller har en felaktig förståelse av elevernas bakgrund.

Att använda drama i undervisningen lyfts som en strategi för att möjliggöra kroppslig och emotionell bearbetning av kontroversiella frågor. Dessa metoder används både för att öka elevengagemanget och för att öppna fler uttryckskanaler. Teaterbaserad undervisning erbjuder möjligheter att konkretisera det abstrakta och sätta fingret på svåra frågor. Men även här finns det risker, om läraren exempelvis inte har tillräcklig kännedom om elevers bakgrunder eller bjuder in till undervisningsaktiviteter som utgår från en viss livsåskådning – och på så sätt förstärker redan etablerade maktstrukturer. Läraren ansvarar för att hålla rummet öppet och samtidigt tryggt; för att stödja elevernas bearbetning utan att styra deras tolkningar; för att skapa situationer där känslor får plats utan att överta. Det är en balans mellan frihet och struktur, där lärarens roll som både facilitator och värdebärare är avgörande.

I översiktens resultat finns paralleller till de fyra förhållningssätt som tidigare forskning identifierat (se avsnitt 1.5) i studien av hur lärare förhåller sig till kontroversiella frågor i klassrummet [45]. Exempelvis visar studier hur lärare tar rollen som såväl *normförmedlare* som *debattledare*. De teman som handlar om att växla mellan perspektiv och att navigera mel-

lan öppenhet och normativitet illustrerar detta. Delar av översiktens resultat speglar även förhållningssättet *avvisaren*, som innebär att lärare markerar distans från utmanade ämnen i klassrummet. Detta visar sig genom att vissa lärare (*handledaren*) undviker religionsrelaterade frågor av rädsla för att eleverna ska känna sig kränkta, för att klassrumsdiskussioner ska leda till kontroverser [62] eller på grund av politiska ramar, tillsynsmyndigheter och skolledningens hållning [53].

Sammantaget ger forskningen en mångfacetterad bild av hur lärare kan arbeta med kontroversiella frågor i undervisningen och att religionskunskapsämnet utgör en särskilt viktig arena för att arbeta med denna typ av frågor. Resultaten i översikten visar också att lärare i religionskunskap har goda möjligheter att utveckla elevers förståelse för kontroversiella frågor. Ämnesområdet erbjuder möjligheter att genom undervisningen stimulera till reflektion över tro, identitet och värdekonflikter, men ställer samtidigt höga krav på lärarens didaktiska omdöme, relationskompetens och etiska medvetenhet.

Flera studier i översikten visar att värdekonflikter i undervisningen om religion och livsåskådning inte behöver bli hinder utan kan bli didaktiska resurser – så länge de hanteras med didaktisk medvetenhet, etiskt ansvar och öppenhet för komplexitet. Lärarens professionella roll blir inte att lösa konflikter, utan att möjliggöra att meningsmotsättningar får ta form på ett sätt som utvecklar elevernas förståelse för ett samhälle där människor lever med olika livsåskådningar. Undervisning om kontroversiella frågor kan inte reduceras till neutral kunskapsöverföring. Den kräver att läraren kliver in med modet att ta upp det obekväma, att stå kvar i osäkerheten, och att göra lärandet levande i mötet med verkliga frågor. Men det handlar också om modet att vara lyhörd, att backa när det behövs och ha respekt för att det krävs både styrka och ödmjukhet att hantera kontroversiella frågor i undervisningen.

4.3 Kunskapsluckor och behov av mer forskning

I det här avsnittet redogör vi för översiktens begränsningar och de kunskapsluckor som vi har identifierat. Könsskillnader ges litet utrymme i de studier som ingår i översikten. I Skolinspektionens granskning (2022) av skolors arbete med kontroversiella frågor i undervisning i samhällskunskap och biologi framkommer dock att det på nästan alla undersökta skolor finns motsättningar mellan flickor och pojkar, som särskilt visar sig i diskussioner om kontroversiella frågor. I granskningen tar flickor som grupp i större utsträckning diskussioner på allvar och väger in olika perspektiv i sina resonemang, medan pojkar som grupp sällan tar diskussionerna på allvar. Det framkommer också att dessa genusmönster bidrar till bristande trygghet i klassrummet. Granskningen visar också att könsskillnader inte hanteras som en prioriterad värdegrundsfråga i undervisningen. Det vore därför önskvärt med flera studier som utforskar genusaspekter av kontroversiella frågor.

Det finns studier i översikten som berör frågor som våld, konflikthantering och elevers radikalisering. Vi har utifrån studierna argumenterat för att lärare behöver hantera vad som är kontroversiellt för en viss elevgrupp, i ett visst sammanhang, vid en viss tidpunkt. Lärare kan också behöva hantera situationer som uppstår till följd av enskilda elevers individuella

omständigheter eller agerande. Resultaten i den här översikten ger begränsad vägledning för att hantera individuella elevers utåtagerande beteende eller när det uppstår våldsamma konflikter mellan elever i en undervisningssituation.

Från våra sökningar framkommer att det finns få kvantitativt inriktade interventionsstudier eller korrelationsstudier inom detta område. Men det innebär också att det finns en utvecklingspotential för större metodologisk mångfald och variation i forskningen inom religionsdidaktisk utbildningsvetenskap.

Under fokusgruppsamtalen som genomfördes i början av arbetet med översikten framkom att lärarna visade nyfikenhet för och hade frågor om en mängd undervisningsmetoder. Det handlar bland annat om betydelsen eller värdet av studiebesök hos olika religiösa samfund. Erfarenheter av att undervisa på distans under covidpandemin har också skapat ett intresse för forskning om virtuella studiebesök. Lärarna var också nyfikna på olika typer av rollspel, exempelvis att leva som troende tillhörande en viss religion under en vecka eller liknande, för att få en erfarenhetsmässig förståelse för vissa religiösa praktiker som kan uppfattas som kontroversiella. Detta antyder att det finns behov av ännu mer utpräglad praktisknära forskning med och för lärarprofessionen för att möta deras utmaningar i undervisningen.

Det finns betydande skillnader mellan hur undervisningen i religionskunskap bedrivs i olika länder och utbildningssystem. Det innebär att det kan vara intressant att genomföra internationellt jämförande studier för att belysa och analysera sådana skillnader. Eftersom många forskare konstaterar sammanhangets betydelse hade det också varit intressant att jämföra olika skolor och klasser för att på ett tydligare sätt belysa vad som specifikt skiljer sig mellan dem, och hur det eventuellt påverkar undervisningen och eleverna. Vi har hittat begränsat med jämförande forskning i de sökningar och granskningar av studier som har gjorts i arbetet med den här översikten.

Slutligen har vi inte lyckats finna studier som följer elevers utveckling över tid. Ofta ger forskningen ögonblicksbilder av skeenden i och runt undervisningen, men för att få reda på hur elevers förståelse för kontroversiella frågor utvecklas behövs studier med longitudinell ansats som följer elever över längre tid.

4.4 Tillämpning av resultaten

Översiktens resultat och slutsatser kan användas som diskussionsunderlag och inspirationskälla för att utveckla undervisningen. Översikten kan också vara till hjälp vid utbildning av lärare. Reflektera gärna över följande frågor och diskutera tillsammans med kollegor:

Avsnitt 3.1 visar att kontroversiella frågor är kontextberoende, och att lärare behöver läsa av vad som är kontroversiellt i den aktuella situationen:

1. Vad brukar uppfattas som kontroversiellt bland mina elever?
2. Vilka dominerande normer behöver jag vara uppmärksam på?

I avsnitt 3.2 framkommer att undervisningen rymmer spänningar mellan religiösa traditioner

och sekulära normsystem, men även inom och mellan religiösa traditioner. Ämneskunskap i kombination med relationskompetens blir avgörande för att skapa trygga klassrum:

3. Hur kan jag bidra till att lyfta fram olika perspektiv på ett respektfullt sätt?
4. Hur får mina elever tränas i perspektivtagande och kritiskt tänkande?

Avsnitt 3.3 pekar på att öppenhet och normativitet inte är motsatser, utan komplementära didaktiska principer som kräver professionell medvetenhet och omdöme för att samspela. Läraren behöver didaktiska strategier att luta sig mot, och det krävs institutionellt stöd:

5. Vilka strategier använder vi för att hantera värdekonflikter?
6. Finns det goda rutiner på vår skola för att arbeta kollegialt med kontroversiella frågor?

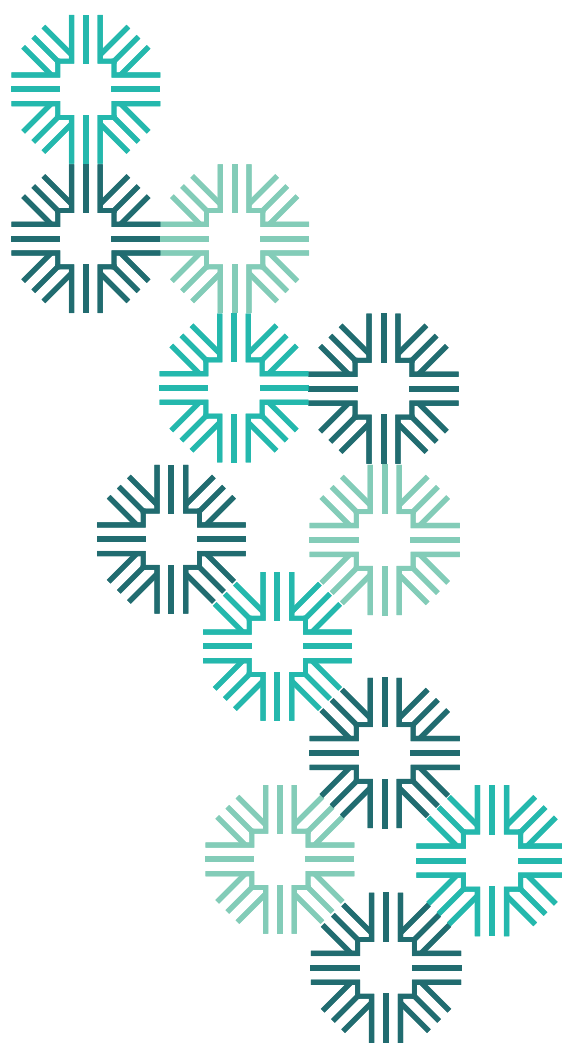
Dialogens betydelse för klassrummets demokratiska potential tas upp i avsnitt 3.4:

7. Hur strukturerar jag samtal som bidrar till att eleverna lär sig att leva med mångfald och oenighet?
8. Vilka strategier finns på skolan för att minska risken för självcensur på grund av oro för repressalier eller missförstånd?

Avsnitt 3.5 visar att dramatisering, en estetisk form som påverkar eleverna känslomässigt, kan bidra till att aktivera elever och öppna upp för nya perspektiv:

9. Hur kan jag välja ämne och arbetssätt som har potential att leda till klassrumssamtal som öppnar upp för nya perspektiv?
10. Hur hanterar jag risken att elever upplever att drama som undervisningsmetod används för att manipulera?





5. Metod och genomförande

I det här kapitlet redogör vi för de metoder som vi har använt för att söka, granska, analysera och sammanställa forskning. En detaljerad beskrivning av litteratursökningen finns i bilaga 1.

5.1 Behovsinventering och förstudie

Skolforskningsinstitutet genomför löpande behovsinventeringar, vilket sker genom dialog med både verksamma och organisationer inom skolväsendet samt med forskare inom utbildningsvetenskap. Syftet med inventeringarna är att ringa in angelägna undervisningsnära frågor där forskningssammanställningar i form av systematiska översikter kan utgöra viktiga underlag för att utveckla undervisningspraktiken.

Materialet från behovsinventeringarna bearbetas av institutet genom analyser och förstudier. Förstudierna utgör sedan underlag för beslut om de systematiska översikternas övergripande inriktningar. Syftet med förstudierna är att undersöka förutsättningarna för att sammanställa översikter inom ett identifierat behovsområde. Det handlar då om att föreslå en inriktning som överensstämmer med institutets uppdrag och att bedöma om det finns tillräckligt med forskning på området för att en systematisk forskningsöversikt ska vara meningsfull. För att ringa in professionens behov genomfördes, utöver den ordinarie behovsinventeringen, en riktad behovsinventering genom samtal med en grupp lärare från Skolforskningsinstitutets lärarpanel som undervisar i religionskunskap. Samtalen förtydligade bilden av behovet av en översikt med inriktning mot undervisning i religionskunskap.

Under behovsinventeringen framkom i samtal med forskare inom religionsdidaktik vid olika lärosäten i Sverige, att Karin K. Flensner, docent i utbildningsvetenskap vid Högskolan Väst, var väl insatt i det identifierade behovsområdet. En sökning i Scopus bekräftade att hon var välpublicerad inom fältet. Flensner fick därför i uppdrag att genomföra en förstudie. Förstudien visade att det inte fanns några systematiska översikter med inriktning mot kontrover-

siella frågor i religionskunskapsundervisning; däremot framkom att det fanns tillräckligt med enskilda studier för att kunna ta fram en sådan systematisk översikt. Genom förstudien identifierades Marie Steine von der Lippe, professor i religionsvetenskap vid Universitetet i Bergen, som potentiell ytterligare extern sakkunnig forskare. Även hennes bidrag till forskningsområdet kontrollerades genom en sökning i Scopus. De båda forskarnas profiler jämfördes sedan för att säkerställa variation i projektgruppen och att forskarna inte hade samarbetat nära, innan de rekryterades till att medverka i den här systematiska översikten.

5.2 Frågeställning

Alla systematiska översikter utgår från en frågeställning som bör vara så tydligt och precist formulerad som möjligt. Projektgruppen har gjort vissa justeringar av de två frågor som översikten besvarar i syfte att göra dem mer språkligt stringenta, innehållet är dock detsamma. För att kunna välja ut de studier som har betydelse för frågeställningen använder vi oss av ett antal på förhand uppsatta urvalskriterier. Dessa kriterier kan vara mer eller mindre utförliga beroende på frågeställningen.

5.2.1 Urvalskriterier

På Skolforskningsinstitutet används en modell för att formulera urvalskriterier som preciserar vilka deltagare, arbetssätt, resultat och sammanhang (DARS) en studie ska fokusera på för att ingå i översikten. För den här översikten formulerades fyra kriterier för inkludering av studier:

- Elever inom grundskola och gymnasieskola.
- Undervisning om kontroversiella frågor i religionskunskap.
- Elevers förståelse för kontroversiella frågor.
- Undervisning som leds av lärare i klassrummet eller i anslutning till klassrummet.

5.2.2 Metodologiska och tekniska urvalskriterier

Projektgruppen kan också behöva formulera en rad metodologiska och tekniska kriterier. Det kan handla om vilken typ av material som studien bygger på, när studien har publicerats, var studien har publicerats eller vilket språk som studien har rapporterats på. Vi har utgått från följande metodologiska och tekniska kriterier:

- Empirisk undersökning.
- Referentgranskad studie som är publicerad i vetenskaplig tidskrift eller akademisk doktorsavhandling från lärosäten i Skandinavien.
- Studie som har rapporterats på svenska, danska, norska eller engelska.

För att en studie ska tas med i översikten behöver alla urvalskriterier, inklusive metodologiska och tekniska kriterier vara uppfyllda.

5.3 Litteratursökning

Arbetet med en systematisk översikt kännetecknas av en omfattande sökning av forskningslitteratur. I litteratursökningen är det viktigt att använda en sökstrategi för att på ett systematiskt sätt finna forskningslitteratur som är relevant för översiktens frågeställningar. Sökstrategin formuleras med hänsyn till bland annat vilka informationskällor sökningen ska utföras i samt vilka sökord och begränsningar som ska användas i de olika informationskällorna. I många referensdatabaser kan en sökning göras med hjälp av en söksträng, som formuleras genom att kombinera sökord.

Sökstrategin formulerades utifrån idealet att finna merparten av all relevant forskningslitteratur om lärares didaktiska handlingsalternativ för att hantera och undervisa om kontroversiella frågor relaterade till religion och livsåskådning. Därför utfördes sökningar i flera typer av informationskällor med olika innehållsliga inriktningar. Informationssökningen gjordes i de referensdatabaser som redovisas i tabell 3.

TABELL 3. Databaser som användes i litteratursökningen

KÄLLA	ÄMNESOMRÅDE	SÖKTEKNIK
Education Source	Utbildningsvetenskap	Blocksökning/söksträng
ERIC	Utbildningsvetenskap	Blocksökning/söksträng
APA PsycInfo	Psykologi och pedagogik	Blocksökning/söksträng
Google Scholar	Ämnesövergripande	Citeringssökning
SwePub	Ämnesövergripande	Blocksökning/söksträng

Databassökningarna utfördes genom att först identifiera relevanta sökord inom kategorierna religionskunskapsundervisning och kontroversiella frågor. Sökorden inom kategorierna samlades och utformades till söksträngar som kombinerades för att finna studier som inkluderade minst ett sökord från samtliga kategorier. Exempelvis fängade sökordet ”controversial” studier där det ordet nämnes i antingen titel, abstract eller ämnesord, oavsett vilka ord som förekom före eller efter ordet controversial – som controversial issues eller controversial topics. Fler exempel på sökord som användes är: religious education, world view, divisive, conflict, prejudices, wicked problems.

Litteratursökningarna genererade totalt 8 953 träffar. Efter en rensning av dubletter, det vill säga två eller flera träffar på samma studie, återstod 7 088 unika träffar. Som komplement till huvudsökningen gjordes en så kallad framåtsyftande citeringssökning med utgångspunkt i de studier som inkluderats efter kvalitetsgranskningen. En framåtsyftande citeringssökning fångar studier som har citerat en viss studie. Syftet med en citeringssökning är att fånga potentiellt relevanta studier som huvudsökningen inte fångat. Citeringssökningen som gjordes i Google Scholar resulterade i 349 unika träffar som inte redan hade fångats av huvudsökningen. Studierna relevans- och kvalitetsgranskades i fulltext av projektledaren och biträdande projektledare. Från resultatet av citeringssökningen inkluderades inga ytterligare studier. Sammanlagt inkluderades därför totalt 14 studier i översikten.

Huvuddelen av sökningen genomfördes under våren 2024 men bevakades sedan med kompletterande sökningar fram till och med mars 2025. Detta innebär att det kan ha tillkommit senare forskning som är relevant för översikten men som inte inkluderats. För en detaljerad beskrivning av sökstrategin inklusive vilka källor, sökord och begränsningar som använts, se bilaga 1.

5.4 Relevans- och kvalitetsbedömning

Relevansgranskningen gjordes i flera steg. I ett första steg, relevansgranskning 1, gick projektledaren och biträdande projektledaren igenom titlar och sammanfattningar tillhörande alla referenser som identifierats i litteratursökningen. Den litteratur som inte motsvarade de uppställda kriterierna gallrades bort. För att inte riskera att missa relevant litteratur tillämpades principen hellre fria än fälla, vilket innebär att alla publikationer som inte säkert kunde bedömas gick vidare till nästa steg i urvalsprocessen. Efter den första relevansgranskningen återstod 713 studier.

I ett andra steg, relevansgranskning 2, gick projektledaren och biträdande projektledaren igenom titlar och sammanfattningar tillhörande alla referenser som kvarstod efter den första gallringen. Relevansgranskningen genomfördes av de två forskarna oberoende av varandra. Det innebär att litteratur som båda bedömde uppfylla kriterierna gick vidare till nästa steg.

I ett tredje steg genomfördes relevansgranskning av 187 studier i fulltext. I detta steg bedömdes publikationerna i sin helhet. Fulltextläsningen genomfördes av de externa forskarna oberoende av varandra. Den som efter läsning i fulltext bedömde att en publikation borde exkluderas fick också ange skälen för detta.

Litteratur som exkluderades efter bedömning i fulltext sorterades bort av något eller flera av följande skäl: fel deltagare, metod eller arbetssätt, typ av resultat, sammanhang, språk eller publikationstyp; bakgrundsmaterial som kunskapsöversikter, debattinlägg, reflektioner, tips och trix, eller liknande.

Antalet publikationer som sorterats under respektive kategori av exklusionsorsaker redovisas inte. Anledningen är att publikationerna kan ha brustit i överensstämmelse med översiktens fråga av flera olika skäl. Vid bedömningen har principen varit att exkludera studier som inte uppfyller översiktens relevanskriterier så snart någon bristande överensstämmelse påträffades. En redovisning av dessa frekvenser skulle därför kunna bli missvisande.

De oenigheter som uppstod, det vill säga när de externa forskarna hade bedömt en och samma publikation olika, löstes genom ett konsensusförfarande enligt följande: den forskare som inkluderat en publikation som den andra forskaren hade exkluderat fick relevansbedöma en extra gång, då med information om den exklusionsorsak som den andra forskaren angett i steget innan. Vid behov fördes en diskussion för att enas om ett gemensamt beslut. I enstaka fall fick en tredje forskare avgöra.

I det fjärde och sista granskningssteget gjorde de externa forskarna en fördjupad relevans- och kvalitetsbedömning av de 41 studier som återstod. 14 studier uppfyllde alla kriterier, de utgör underlaget för denna översikt. De inkluderade studierna var först 16 till antalet men

eftersom tre artiklar ingick i en avhandling valde vi att i stället inkludera avhandlingen [61]. För att studierna skulle behandlas på ett systematiskt och likvärdigt sätt användes Skolforskningsinstitutets bedömningsstöd som i ett antal frågor tar upp olika aspekter som kan påverka kvaliteten, se bilaga 2. Bedömningsstödet funktion är att ge en övergripande vägledning för granskningen. Studier som exkluderades i detta steg bedömdes sakna vissa kvaliteter eller karaktärsdrag som behövs för att kunna bidra till att besvara översiktens frågor. Det betyder dock inte nödvändigtvis att studien bedömdes hålla en låg kvalitet rent allmänt, i förhållande till sitt eget syfte.

En av projektgruppens externa forskare står bakom tre av de studier som ingår i översikten. Detta beror på den position inom forskningsfältet som redan konstaterades i ett initialt skede av översiktsarbetet. För att ytterligare kontrollera relevans och kvalitet i dessa studier, och för att undvika en jävssituation, har dessa studier även relevans- och kvalitetsgranskats av ytterligare en forskare vid Skolforskningsinstitutet.

5.5 Data- och resultatextraktion

Efter att projektgruppen beslutat vilka studier som skulle ingå i översikten genomfördes en systematisk resultatextraktion. Data- och resultatextraktion innebär att plocka ut relevanta data från de studier som ska ingå i översikten. Syftet är att beskriva studierna med avseende på använda forskningsmetoder, resultat och slutsatser. Även andra aspekter som projektgruppen har bedömt som relevanta kan registreras för att skapa förutsättningar för olika sätt att kartlägga det vetenskapliga underlaget. Arbetet gick till så att vi granskade varje studie och antecknade bland annat forskningsfråga, forskningsmetod, deltagare, undervisningssituation, material och verktyg som använts i undervisningen samt forskarnas tolkningar och slutsatser. Detta sammanställdes så att det skulle vara lätt att jämföra studierna och identifiera vilka som hade gemensamma drag.

Som ett första steg sammanfattade vi alla studier som passerade den tredje relevansgranskningen i tabeller. I tabellerna registrerades uppgifter om bland annat referensinformation, studiedesign, berörda ämnen och elevgruppens karaktär. I tabellerna noterade vi också studiernas huvudsakliga resultat samt de slutsatser och tolkningar som författarna gjort. Vidare bedömdes studiernas relevans och kvalitet på en tregradig skala. Graderingen gjordes efter diskussioner i projektgruppen om varje studies kvalitet och relevans. Utifrån graderingen valde vi att ge studier olika tonvikt när resultaten från studierna lades samman. Projektgruppen diskuterade gemensamt resultaten med utgångspunkt i tabellerna och läsningen av studierna. Data- och resultatextraktionen tjänade också som grund för en kartläggning där utvalda egenskaper hos de enskilda studierna beskrivs på ett samlat sätt.

5.6 Sammanställning av resultat och slutsatser

Målet med en systematisk översikt är att bringa samman resultaten från flera studier till en helhet. Tillvägagångssättet kan variera, bland annat beroende på översiktens frågor och vilken typ

av forskning som ingår. Analysarbetet i den här översikten har inspirerats av en konfigurativ logik. Att konfigurera forskningsresultat handlar om att ordna och länka samman dessa i syfte att åskådliggöra olika aspekter av ett fenomen. Den konfigurativa logiken har som ambition att gestalta de ingående studiernas resultat och bidra med ny kunskap om vad studierna säger sammantaget [63].

5.6.1 Analys och syntesmetod

I arbetet med att sammanställa resultaten från studierna har vi genomfört analyser i flera steg. Varje studie redovisar forskningsresultat som tolkas av forskarna. För att strukturera resultaten samt forskarnas tolkningar och slutsatser placerade vi in samtliga studier efter tema i en matris. Varje studie placerades in i matrisen utefter den tematik som var dominerande i studien. De teman som ingick i matrisen hade identifierats genom en noggrann läsning av samtliga studier. Att på detta sätt sortera studier efter tema gör det möjligt att identifiera gemensamma resultat och slutsatser för studierna inom ett visst tema, eller i kombinationer av teman, i en tematisk syntes [64]. I arbetet för att identifiera och säkerställa övergripande teman tog vi också hjälp av program för textanalys samt AI-verktyg för systematiska översikter.

Arbetet med analys och syntes skedde genom en process av omläsningar av studierna och möten i projektgruppen. Syftet med mötena var att pröva, och vid behov revidera, förslag till övergripande teman och slutsatser. Processen upprepades tills projektgruppen kunde enas om vilka övergripande teman och slutsatser som var trovärdiga och i harmoni med de enskilda studier som ingår i översikten.

5.6.2 Värdering av slutsatser

För våra resonemang om de övergripande slutsatserna har vi funnit vägledning i ramverket The Confidence in the Evidence from Reviews of Qualitative Research (CERQual) av Lewin och kollegor [66]. I CERQual föreslås att slutsatser kan bedömas utifrån underlagets beskaffenhet avseende fyra områden, i vår tolkning och översättning: metodbrister, relevans för översiktens frågeställning, samstämmighet och innebördsrikedom. Det ska noteras att ett huvudsyfte med CERQual är att erbjuda en metod för att på ett systematiskt och transparent sätt gradera slutsatser som härrör från forskning med kvalitativ ansats.

Vårt arbetssätt kan beskrivas som ett öppet förfarande där projektgruppen gemensamt har prövat och omprövat slutsatser utifrån trovärdighet och trohet mot det vetenskapliga underlaget och utifrån översiktens frågeställningar och urvalskriterier. Under hela processen har översiktens övergripande frågeställningar varit vägledande i sammanställningen av de enskilda studierna.



Referenser

1. *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket, 2022.
2. *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket, 2025.
3. SFS 2010:800. *Skollag*.
4. SFS 1974:152. *Regeringsformen*.
5. *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap*. Skolverket: Stockholm, 2022.
6. J. Berglund, Swedish religion education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism? *Temenos - Nordic Journal of Comparative Religion*, vol. 49, nr. 2, ss. 165–184, 2014.
7. J. Berglund, Vad är religion i svenska religionskunskapsböcker? *R & L: religion och livsfrågor*, vol. 3, ss. 6–8, 2014.
8. C. Holmqvist Lidh, *Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning* [Lic.-avh.]. Karlstads universitet, 2016.
9. S.P. Camicia, Deciding What Is a Controversial Issue: A Case Study of Social Studies Curriculum Controversy. *Theory & Research in Social Education*, vol. 36, nr. 4, ss. 298–316, 2008.
10. K. Blennow, *The emotional community of social science teaching* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet, 2019.
11. O. Franck och P. Thalén, Red., *Interkulturell religionsdidaktik : utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, 2018.
12. P. Cowan och H. Maitles, Red., *Teaching controversial issues in the classroom : key issues and debates*. London: Continuum, 2012.
13. A. Larsson, och L. Larsson, Controversial topics in social studies teaching in Sweden. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, vol. 1, ss. 1–21, 2021.
14. R. Woolley, *Tackling Controversial Issues in the Primary School: Facing life's challenges with your learners*. New York: Routledge, 2010.
15. H. Hanna, Dealing with difference in the divided educational context: balancing freedom of expression and non-discrimination in Northern Ireland and Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 47, nr. 1, ss. 17–31, 2017.
16. K. Kello, Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, vol. 22, nr. 1, ss. 35–53, 2016.
17. U. Niens, U. O'Connor och A. Smith, Citizenship education in divided societies: teachers' perspectives in Northern Ireland. *Citizenship Studies*, vol. 17, nr. 1, ss. 128–141, 2013.
18. I. Pollak, et al., Teaching controversial issues in a fragile democracy: defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 50, nr. 3, ss. 387–409, 2018.

19. Y. Tamir, Teachers in the social trenches: Teaching civics in divided societies. *Theory and Research in Education*, vol. 13, nr. 1, ss. 121–136, 2015.
20. T. Huddleston och D. Kerr, *Hantera kontroversiella frågor: utveckla strategier för att hantera spänningsfält och undervisning om kontroversiella frågor i skolan*. Stockholm: Skolverket, 2017.
21. E. Papamichael, *Att verka i spänningsfält : undervisa om kontroversiella frågor genom utbildning i demokratiskt medborgarskap och mänskliga rättigheter (EDC/HRE): utbildningspaket för lärare*. Europarådet, 2016.
22. D.E. Hess, *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge, 2009.
23. M. Hand, Should we teach homosexuality as a controversial issue? *Theory and Research in Education*, 2007, vol. 5, nr. 1, ss. 69–86, 2007.
24. M. Hand, WHAT SHOULD WE TEACH AS CONTROVERSIAL? A DEFENSE OF THE EPISTEMIC CRITERION. *Educational Theory*, vol. 58, nr. 2, ss. 213–228, 2008.
25. M.J. Reiss, Evolution education: treating evolution as a sensitive rather than a controversial issue. *Ethics and Education*, vol. 14, nr. 3, ss. 351–366, 2019.
26. B.R. Warnick & D. Spencer Smith, The Controversy Over Controversies: A Plea for Flexibility and for “Soft-Directive” Teaching. *Educational Theory*, vol. 64, nr. 3, ss. 227–244, 2014.
27. D.E. Hess, och P. McAvoy, *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge, 2014.
28. J. Forsling, ”Skoluppgiften: Argumentera för att Förintelsen aldrig hänt”, *Aftonbladet*, Okt, 13, 2021. [Online] Hämtad: 2025-10-06.
29. M. Katzin, *Skolgårdsrasism, konspirationsteorier och utanförskap. En rapport om antisemitism och det judiska minoritetsskapet i Malmös förskolor, skolor, gymnasier och vuxenutbildning*. Malmö: Malmö stad, 2021.
30. L. Bergdahl och E. Langmann, ‘Where are You?’ Giving Voice to the Teacher by Reclaiming the Private/Public Distinction: Reclaiming the Private/Public Distinction. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 51, nr. 2, ss. 461–475, 2017.
31. M. Grimmitt, *Religious education and human development*. Great Wakering: McCrimmons, 1987.
32. SFS 1842:19 §14. *Kongl. Maj:ts nådiga stadga angående folkundervisningen i riket*.
33. E. Almén och H.C. Øster, Red., *Religious education in Great Britain, Sweden and Russia: Presentations, problem inventories and commentaries*. Linköping: Linköping University Electronic Press, 2000.
34. S.G. Hartman, ”Hur religionsämnet formades”, I: *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik*, E. Almén, Red., Linköping: Univ., Skapande vetande, 2000, ss. 212–251.
35. E. Hellström, *Kampen om folkhemskristendomen: Kristendomsundervisningens roll i den demokratiska skolans framväxt, 1920–1969* [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet, 2025.
36. SOU: 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

37. *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962.
38. S. Hartman, Fyrtio år. *R & L: religion och livsfrågor*, vol. 40, nr. 4, ss. 6–9, 2009.
39. J. Sandahl, Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, vol. 14, nr.4, 2020.
40. S. Blanck, *Elever möter samhällsfrågor: Didaktiska och bildningsteoretiska perspektiv på samhällsorienterande undervisning om epoktypiska samhällsfrågor* [Doktorsavhandling]. Karlstads universitet, 2023.
41. G. Morén, *Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskolan: En potential för undervisningen* [Lic.-avh.]. Karlstads universitet, 2017.
42. R. Olsson, *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare* [Doktorsavhandling]. Karlstads universitet, 2016.
43. C. Ljunggren, I. Unemar Öst, och T. Englund, Red., *Kontroversiella frågor : om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups Utbildning, 2015.
44. *Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen: inriktning samhällskunskap och biologi i årskurs 8 och 9*. Stockholm: Skolinspektionen, 2022.
45. C. Ljunggren och I. Unemar Öst, Teachers' dealings with controversial issues—a typology from the 2009 IEA/ICCS study. *PCS–Politics, Culture and Socialization*, vol. 2, nr. 3, ss. 11–12, 2012.
46. B. K. Goldschmidt-Gjerløw, K. Gregers Eriksen, och M.K. Jore, Red., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2022.
47. K. Flensner, G. Larsson, och R. Säljö, Red., *Känsliga frågor, nödvändiga samtal: att lära om och av kontroverser*. Lund: Studentlitteratur, 2021.
48. A. Larsson, Red., *Att undervisa om kontroversiella frågor: didaktiska utmaningar och möjligheter*. Malmö: Gleerups, 2024.
49. J. Liljestrand, *Klassrummet som diskussionsarena* [Doktorsavhandling]. Örebro universitet, 2002.
50. J. Liljestrand, Education for citizenship in Swedish RE—approaches and dilemmas in teachers' talk. *Religion & Education*, vol. 44, nr. 3, ss. 317–330, 2017.
51. K. Flensner, Samma konflikter men olika inramning–Kontroversiella frågor relaterade till Mellanösternkonflikterna i religionskunskap och samhällskunskap. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, vol. 3, ss. 73–100, 2019.
52. K. Flensner, K., G. Larsson och R. Säljö, Jihadists and Refugees at the Theatre: Global Conflicts in Classroom Practices in Sweden. *Education sciences*, vol. 9, nr. 2, 2019.
53. A. Lockley-Scott, Closing down the Discussion: Is a Classroom a Conducive Space for Religion Related Dialog? A United Kingdom Based Case Study. *Religion & Education*, vol. 46, nr. 1, ss. 40–58, 2019.
54. K. Flensner, Teaching controversial issues in diverse religious education classrooms. *Religions*, vol. 11, nr. 9, 2020.
55. M. Löfstedt, Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning. *Acta Didactica Norden*, vol. 14, nr. 4, 2020.
56. A. Toft, The extreme as the normal; binary teaching and negative identification in religious education lessons about Islam. *British Journal of Religious Education*, vol. 42, nr. 3, ss. 325–337, 2020.

57. N. Lindström och K.P. Sullivan, Wayfinding through disrupting controversies in the religious education classroom: Teachers' views. *Education in the North*, vol. 28, nr. 1, ss. 68–81, 2021.
58. E. Sætra, An empirical moral philosophy perspective on classroom discussions of controversial issues. *Educational theory*, vol. 72, nr. 5, ss. 641–662, 2022.
59. N. Fancourt och L. Guilfoyle, Interdisciplinary perspective-taking within argumentation: students' strategies across science and religious education. *Journal of Religious Education*, vol. 70, nr. 1, ss. 1–23, 2022.
60. T. Widholm, Exemplets makt–när ett nytt ämnesinnehåll i religionskunskap realiseras i klassrummet. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, vol. 13, nr. 3, ss. 26–45, 2023.
61. A. Hammer, *Kontroversielle temaer og forumteater i KRLE-Et aksjonsforskningsprosjekt om utvikling av kritiskpedagogisk praksis i ungdomsskolen* [Doktorsavhandling]. OsloMet, 2024.
62. K. Årman, *Bland epor och hijabs: Kontroversiella frågor på en högstadieskola i bruksorten* [Doktorsavhandling]. Falun: Högskolan Dalarna, 2024.
63. D. Gough, S. Oliver och J. Thomas, *An introduction to systematic reviews*. Los Angeles: SAGE, 2017.
64. J. Thomas och A. Harden, Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, vol. 8, 2008.
65. A. Hammer, Using forum theatre to address homosexuality as a controversial issue in religious education. *British Journal of Religious Education*, vol. 45, nr. 1, ss. 23–33, 2023.
66. S. Lewin , et al., Using Qualitative Evidence in Decision Making for Health and Social Interventions: An Approach to Assess Confidence in Findings from Qualitative Evidence Syntheses (GRADE-CERQual). *PLoS Medicine*, vol. 12, nr. 10, 2015.



Tidigare utgivning

Klassrumsdialog i matematikundervisningen – matematiska samtal i helklass i grundskolan. Systematisk översikt 2017:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-6-0.

Digitala lärresurser i matematikundervisningen. Delrapport skola. Systematisk översikt 2017:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-8-4.

Digitala lärresurser i matematikundervisningen. Delrapport förskola. Systematisk översikt 2017:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-9-1.

Feedback i skrivundervisningen. Systematisk översikt 2018:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-2-1.

Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet – med fokus naturvetenskap. Systematisk översikt 2018:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-4-5.

Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan. Systematisk översikt 2019:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-6-9.

Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt 2019:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-8-3.

Individanpassad vuxenutbildning – med fokus på digitala verktyg. Systematisk översikt 2019:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-0-2.

Laborationer i naturvetenskapsundervisningen. Systematisk översikt 2020:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-2-6.

En tillgänglig lärmiljö för alla i ämnet idrott och hälsa – med fokus på socialt samspel. Systematisk översikt 2020:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-4-0.

Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap. Systematisk översikt 2020:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-6-4.

Undersöka, utforska och lära naturvetenskap – undervisning i förskolan. Systematisk översikt 2021:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-8-8.

Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap. Systematisk forskningssammanställning 2021:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-0-1.

Meningsfull fritid, utveckling och lärande i fritidshem. Systematisk forskningssammanställning 2021:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-7-0.

Samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll – en kartläggning av undervisningsmöjligheter. Systematisk forskningssammanställning 2022:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-4-9.

Läxor och likvärdiga förutsättningar för lärande – lärares arbetssätt inför, under och efter läxan. Systematisk forskningssammanställning 2022:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-7-0.

Att lära demokrati – med fokus på lärares arbetssätt i undervisningen. Systematisk forskningssammanställning 2022:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-9-4.

Att stödja elevers lärande i musik – undervisning i grund- och gymnasieskolan. Systematisk forskningssammanställning 2023:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-0-4.

Historisk förståelse – undervisning i historia på högstadiet och i gymnasieskolan. Systematisk forskningssammanställning 2023:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-2-8.

Aktivt jämställdhetsarbete i undervisningen. Systematisk forskningssammanställning 2024:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-4-2.

Främja skrivkunskaper i de allra tidigaste skolåren. Systematisk forskningssammanställning 2024:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-6-6.

Muntlig kommunikation i moderna språk – lärares undervisning. Systematisk forskningssammanställning 2024:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-8-0.

Teknikutvecklingsprocessen – lärande i grund- och gymnasieskolans teknikundervisning. Systematisk forskningssammanställning 2025:01. ISBN: 978-91-988224-1-0.

Undervisning med elever med IF – delaktighet och lärande. Systematisk forskningssammanställning 2025:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988224-3-4.



