

Mycket mer än *en* metod

Lärare samtalar om arbetet med kontroversiella frågor i geografiundervisningen

Anders Persson

MUCH MORE THAN A SINGLE METHOD: PROFESSIONAL CONVERSATIONS CONCERNING CONTROVERSIAL ISSUES IN THE FIELD OF GEOGRAPHY INSTRUCTION. Research on controversial issues in education is extensive. Generally, the teacher has been examined, or advised, based on preconceived ideas of how the teaching should preferably be designed. Although those recommendations have varied, they have usually been characterized by instruction and method. However, this article does not address such predetermined models of action. As an alternative, the starting point is based on the perspective of the teaching professional and on data generated from teacher interviews. The aim of the article is to examine how the overall function of education emerges when teachers speak of their own experiences of teaching about controversial issues in geography in secondary school. The findings illustrate how the teachers, based on a number of circumstances, make use of four different approaches: deflecting, enlightening, challenging, and correcting. Hence, from the perspective of the teaching profession, work on controversial issues seems less understandable in terms of a single approach. Instead, each situation seems to require its own situated and subject-related considerations and professional reflections.

Keywords: controversial issues, geography education, professional teachers, migration, sustainable education, reflective practitioners.

Inledning och syfte

Jag tror att det finns en risk med att lärarna tror att det finns en sanning..., att det finns ett rätt eller fel. Och det är klart att vi ska omforma alla människor till goda medborgare,

men det finns ju inget rätt eller fel. Det kan hända att *vi* ännu inte har kommit fram till det som är rätt. [---] Det kan hända att ungdomarna som vi har i klassrummet är dom som sitter inne med lösningen; ett helt nytt sätt att tänka. *Dom* måste få möjlighet att göra det. (Lärare geografi åk 7–9)

Utbildning bidrar inte bara till att kvalificera någons kunnande. Genom undervisning reproduceras också samtida åsikter och värden. Elever fostras in i något befintligt; de formas för att passa in i det samhälls- och kulturliv som redan finns. Utbildning kan emellertid, som läraren i det inledande citatet beskriver, även rymma fröet till något nytt och oväntat. I mötet med ett skolämne finns en möjlighet till förnyade sätt att förstå sig själv och sin omvärld. Via utbildning skulle eleven således också kunna få möjlighet att tillsammans med andra bryta sig loss, bli till, och kanske till och med förändra världen (Biesta 2009a, 2019, 2020; Olson 2017; Persson 2017). De sätt på vilket den didaktiska avvägningen mellan det redan existerande och det ännu inte *till-blivna* hanteras i skolan, har i sig alltid politiska implikationer (Mitchell 2018). Måhända är utmaningen emellertid särskilt stor när undervisningen rör kontroversiella samhällsfrågor; det vill säga den typ av frågor runt vilka det redan på förhand förekommer starka meningsmotsättningar och åsiktsskiljaktigheter utanför klassrummet (Larsson & Lindström 2020).

I den här artikeln riktas intresset mot fem lärares erfarenheter av att undervisa geografi i den svenska grundskolans årskurs 7–9. Undervisningen i detta skolämne har traditionellt sett förknippats med ett till synes konfliktfritt hanterande av långa tidsrymder, naturfenomen och kartor (Molin 2006). Den lärare som idag undervisar i geografi har emellertid både till uppgift att behandla den samtida flyktingfrågan och den pågående klimatförändringen. I vår tids allt mer polariserande samhälle framstår därmed frågan om geografifämnets funktion som ett potentiellt sett mycket politiskt laddat ämne (Hand 2008). Utanför klassrummet förekommer en rad olika åsikter om, och förslag på, hur dessa samhällsfrågor bör förstås och hanteras i skolan (Hess 2009), men hur ser lärarna själv på denna didaktiska utmaning?

Syftet med artikeln är att fördjupa förståelsen för de sätt att se på utbildningens övergripande funktion som framträder när erfarna lärare berättar om sina erfarenheter av att undervisa om kontroversiella frågor i geografi på högstadiet.

Ansatsen kan sammanfattas genom tre centrala frågeställningar:

1. Hur förhåller sig lärarna till de motstridiga uppfattningar som omgärdar undervisningsinnehållet i det politiska samtalet utanför klassrummet?

2. Hur förhåller sig lärarna till undervisningens inverkan på eleverna?
3. Hur kan uppdraget att undervisa om kontroversiella frågor i geografi, förstås ur ett lärarprofessionsperspektiv?

Kontroversiella samhällsfrågor ur ett lärarprofessionsperspektiv

När politiker, samhällsdebattörer och forskare intresserat sig för undervisning om kontroversiella samhällsfrågor, har det företrädesvis gjorts i termer av en slags förutgivna riktlinjer och råd. Sinsemellan har dessa externa påbud långt ifrån varit samfälliga. När det gäller de fyra samhällsorienterande ämnena i grundskolan har exempelvis Larsson (2019) visat hur den svenska statens skolpolitiska anvisningar varierat över tid (1962–2011). Utvecklingen liknar i flera avseenden den bild som Cotton (2007) på motsvarande sätt tecknat omkring geografifämnet i en brittisk kontext. Den senare beskriver utvecklingen i termer av tre flitigt påbudna värden: neutralitet, balans och engagemang: I 1970-talets s.k. *Humaniora Curriculum* förespråkades först en slags procedurneutralitet. Lärarens uppgift kunde då närmast förstås i termer av en slags neutrala ordförande för klassrumsdiskussioner. Några decennier senare, i *Education Act of England* från 1996, var instruktionen delvis en annan. Nu uppmanades lärarna i stället att erbjuda eleverna ”en balanserad presentation av motsatta åsikter”. Såsom Cotton (2007) noterat, påbjuder undervisningslitteratur runt miljö- och hållbarhetsfrågor idag en tredje typ av förhållningssätt: engagemang. I dessa fall beskrivs lärarens uppgift närmast i termer av en slags attitydpåverkande förändringsagenter (jfr t.ex. diskussionen i Jickling & Wals 2008; Ideland & Malmberg 2014).

Till en kartläggning över de råd som riktats till lärare som är satta att hantera kontroversiella samhällsfrågor i sin undervisning, går det även att tillfoga ett antal olika handlingskompetensmodeller för demokratisk medborgarbildning (jfr Morgensen & Sneck 2010). I ett svenskt sammanhang har exempelvis flera forskare förordat en modell för deliberativt kommunikativt lärande (jfr. tex. Englund, Öhman & Östman 2008; Ljunggren, Unemar Öst & Englund 2015). I dessa fall betonas särskilt värdet av en diskussionsbaserad läroprocess vilken ytterst vilar på värden som tolerans, hänsyn, lyhördhet och tanken om argumentets primat. I det förslag till analyschema som den svenska Skolinspektionen nyligen utvecklat för att granska och värdera lärares arbete med kontroversiella frågor, tycks detta ideal utgjort en viktig inspirationskälla (Skolinspektionen 2021).

Bland de forskare som intresserat sig för de sätt på vilka kontroversiella frågor hanteras i undervisningspraktiken, förekommer än mer specifika metođanvisningar. Ett uppmärksammat exempel utgörs av Michael Hands (2008) uppdelning mellan icke-direktiv och direktiv undervisning. Sorteringen bygger på ett antagande om att ett visst undervisningsinnehåll kan vara rationellt kontroversiellt – medan ett annat, utifrån ett rationellt sätt att se på det, inte borde uppfattas som kontroversiellt. Hands (2008) förslag är således att läraren i det senare fallet bör försöka övertyga eleverna om att inta korrekta positioner, medan hen i det förra fallet bör undvika detta. Andra har i sina råd till lärarna snarare tagit fasta på kunskap i termer av förmågor. Kelly (1986) har exempelvis varnat för att undervisningen om kontroversiella frågor kan framstå som alltför absolut i termer av färdiga sanningar. Som ett alternativ förordas då i stället en metod som handlar om att öva eleverna på att göra egna analyser på basis av fakta.

Den här studien utgår emellertid inte från någon av dessa förutgivna metoder, råd eller anvisningar till lärare. Artikeln vilar i stället på vad som tidigare beskrivits som ett lärarprofessionsperspektiv (Berg & Persson 2020; Persson & Berg 2021). Utifrån ett sådant synsätt präglas lärarens uppdrag av unikt situerade didaktiska situationer. Undervisningens logik antas följaktligen i mindre utsträckning karaktäriseras av upprepning och förutsägbarhet. Klassrummets ofrånkomliga myller av oväntade händelser och oförutsägbara mellanmänskliga möten skapar snarare en form av komplext sammansatta betingelser som inte entydigt svarar mot ett självklart sätt att agera (Biesta 2013; Olson 2017). De flesta didaktiska situationer antas snarare kännetecknas av en rad komplexa och kunskapsideologiskt laddade avvägningar, där varje handlingsalternativ vanligtvis både rymmer för- och nackdelar (Schön 1983). Enskilda uttolkningar av styrdokument och policydokument kan vägas mot varandra, men de står också i relation till ett ständigt flöde av nya och ofta oväntade undervisningssituationer och sammanhang (Högberg 2017).

Den professionella lärarens uppdrag kan således sägas handla om att söka hantera dessa oförutsägbara situationer på ett omdömesgillt sätt (Schön 1983; Hopmann 2008; Biesta 2009b, 2015; Hargreaves & Fullan 2012). Beträktad utifrån ett sådant perspektiv navigerar den som undervisar i vad som kan beskrivas som ett slags möjlighetsrum av tänkbara positioner (Persson & Berg 2021).

Det är också mot bakgrund av detta lärarprofessionsperspektiv som den i syftet formulerade ambitionen att bidra till fördjupad förståelse bör förstås. I stället för att reducera lärarens uppdrag till en fråga om generellt lämpliga metoder, har jag sökt synliggöra de didaktiska avvägningar som lärarna kommer till att beskriva. Artikeln handlar

följaktligen inte om att söka förstå lärarna per se, eller än mindre om att förklara varför de agerar som de gör (jfr t.ex. Hess 2005). I samtal med lärare har jag som forskare i stället strävat efter att sätta ord på något av det *knowing-in-action* (Schön 1983) som, väl verbaliserat, kan antas utgöra värdefulla referenspunkter i den reflekterande praktikers vidare arbete (jfr Leib 1998).

Tidigare forskning

På en mycket övergripande nivå kan den föreliggande artikeln sägas svara mot två utbildningsvetenskapliga fält: Studier om kontroversiella frågor och studier om undervisning runt miljö- och migrationsfrågan. I båda fallen kan forskningsläget beskrivas som mycket omfattande (Zimmerman & Robertson 2017). En betydande mängd studier har bedrivits på såväl lärares, som elevers, attityder runt kontroversiella samhällsfrågor (jfr t.ex. Lee 1993; Morris & Schagen 1996; Ballantyne 1999; Byford, Lennon & Russel 2009). Likaledes förekommer en mycket stor mängd undersökningar som på olika sätt berört undervisningsnära aspekter av hur exempelvis miljöfrågor, klimatförändringar och migration bör hanteras i skolan (jfr t.ex. Misco 2016; Hallinger & Chatpinyakoop 2019; Finseras et. al. 2019).

Det stora flertalet av de mer undervisningsorienterade studierna skulle kunna sägas utgå från i huvudsak två övergripande ansatser: Instruerande och metodutvecklande undersökningar som ytterst söker erbjuda lämpliga förhållningssätt och riktlinjer till skolans praktiker (utöver exemplen i föregående avsnitt jfr t.ex. även Levinson 2006, Barton & McCully 2007; Læssøe 2010; Hand & Levinsson 2012; Gregory 2014; Noddings & Brooks 2016; Christensen & Grammes 2020), och studier som ytterst handlar om att utvärdera en befintlig undervisningspraktik (jfr t.ex. Cotton 2007; Ho & Seow 2015). Den svenska forskning som riktats mot arbetet runt kontroversiella samhällsfrågor i enskilda so-ämnen utgör härvidlag inget undantag. I likhet med den internationella, har den ofta handlat om att utveckla en enskild metod, att framhålla en specifik (enligt forskaren) eftersträvansvärd förmåga, och/eller på förhand eftersträvansvärt förhållningssätt (jfr t.ex. Kramming 2017; Ojala 2019; Mårdh 2019; Samuelsson 2020; Sandahl 2020).

De renodlat geografdidaktiska studierna av hur lärare uppfattar och hanterar kontroversiella samhällsfrågor i sitt klassrum är relativt få. I de fall intresset varit riktat mot lärare, har ansatsen påtagligt ofta burit spår av en slags kritisk granskning. Exempelvis har Deborah Cotton i två olika studier (2006, 2007) undersökt hur tre geografilärare som

undervisar kontroversiella miljöfrågor i brittiska skolor förhåller sig till sin egen lärarroll. I motsats till vad som anförs i styrdokumentet, och i kontrast till de uttalat attitydförändrande mål som förekommer i litteraturen runt utbildning för hållbar utveckling, säger sig lärarna inte betrakta det som sin uppgift att främja positiva attityder till miljön (Cotton 2006). Resultaten påminner härvidlag om slutsatserna i studier från flera andra länder och skolämnen. På motsvarande sätt har det också då hävdats att mer elevtillvända och diskussionsinriktade ideal traditionellt sätt framstått som jämförelsevis svaga i det svenska geografiämnet (jfr Molin 2006; Larsson 2019).

Med utgångspunkt i uppföljande klassrumsobservationer har Cotton (2007) emellertid uppmärksammat hur geografilärare i sin klassrumspraktik i själva verket använder tre olika typer strategier: Att främja och bekräfta elevernas personliga åsikter, att möjliggöra helklassdiskussioner med liten inverkan av läraren själv, samt att utmana elevers åsikter genom att ge uttryck för en motsatt uppfattning (Cotton 2007).

Medan Cotton (mot bakgrund av sina egna klassrumsobservationer) i den senare studien sedan kritiskt ifrågasätter lärarnas berättelser om sin praktik; så har andra forskare värderat lärares utsagor från ett policyimplementeringsperspektiv. Ho & Seow (2015) har, exempelvis undersökt sex singaporienska geografilärares uppfattningar om syftet med undervisningen om klimatförändringarna. De deltagande lärarnas förståelse av de bakomliggande motiven med detta undervisningsmoment var, trots en enligt Hos egna tolkning tämligen detalj- och centralstyrt styrdokument, mycket skiftande.

Även om forskningen om kontroversiella frågor i skolan är omfattande, visar sammanställningen ovan på den relativa frånvaron av studier som på mer induktiv basis, fördjupar förståelsen för hur lärare själva ser på uppdraget att undervisa om kontroversiella frågor (bland undantagen se exempelvis äldre texter som Stradling 1984, Leib 1998, samt i viss mån i delar av Council of Europe 2015). Lärares praktik har förklarats (jfr t.ex. Hess 2005) och värderats; mer sällan har den relaterats till en öppen och nyfiken undran om hur de själva ser på arbetet med dessa frågor.

En svensk studie vars ansats i än högre grad liknar det som tillämpats i den här artikeln, har emellertid publicerats av Karin Kittelman Flensner (2020). Med fokus på ämnen relaterade till konflikter i Mellanöstern, undersöker hon religionslärare undviker eller drar nytta av kontroversiella frågor i sin undervisning. Flensner (2020) pekar bland annat på hur lärarnas agerande hänger nära samman med deras uppfattningar om god undervisning och utbildningens övergripande syfte. Intresset för lärarens professionella hanterande av svåra didaktiska avvägningar

hamnar därmed i förgrunden. Detta är också en central utgångspunkt i denna text.

Metod

Den här studien utgår från en strävan att fördjupa förståelsen för de sätt att se på utbildningens övergripande funktion som framträder när erfarna lärare berättar om sina erfarenheter av att undervisa om kontroversiella frågor i geografi på högstadiet. Det *lärar-erfarande* som avses skall i detta sammanhang inte enbart förstås som den omedelbart levda upplevelsen av något; det syftar också på den process i vilken detta något, retrospektivt, och genom reflektion framträder för någon (Schütz 2002). Som människor kan vi visserligen aldrig fullt ut dela med oss av det vi erfarit, likväl är det just i *sam-talen* om våra erfarenheter och tankar, som vi träder fram och visar oss för varandra (Arendt 1998; Van Manen 2003)

Min strävan att fördjupa förståelsen av vad lärare *erfarit*, har haft betydelse för studiens urvals-, intervju- och analysmetod. I urvalsprocessen sökte jag *erfarna* (jfr Nygren 2009) lärare som arbetat mer än sju år som lärare och som var behöriga att undervisa geografi i högstadiet. För att komma i kontakt med informanter som svarade mot dessa syftesrelaterade urvalskriterier, vände jag mig till ett trettiotal rektorer i en region belägen i mellersta Sverige. Bland de tjugotal namn som då delgavs mig fanns fem lärare, två män och tre kvinnor, som valde att tacka ja. De deltagande lärarna hade sju till tjugo års lärarerfarenhet och var vid intervjutillfället mellan 40 och 55 år gamla.

Att jag uppfattar människan som en berättande, lyssnade och tolkande människa har också påverkat intervjuernas innehåll och form. Vart och ett av de fem samtalen med lärarna pågick mellan 44–65 minuter. Mina frågor byggde genomgående på öppna uppmaningar om att dela med sig av sådant som lärarna erfarit. Tre till fem dagar före intervjun ombads de följaktligen att fundera över ”en situation där de undervisat om en kontroversiell samhällsfråga i geografi som gått bra”, och ett fall som gått ”dåligt”. Dessa två öppna frågor utgjorde också, tillsammans uppmaningen att reflektera över skillnaden mellan ”utfallet i dessa båda situationer”, grunden för de genomförda intervjuerna. Vid sidan av de tre öppna huvudfrågorna använde jag en intervjuguide med tolv möjliga uppföljningsfrågor såsom exempelvis: Vad hände, hur blev det då, vad tänkte du? Vem gjorde så att det hela blev kontroversiellt eller inte? Vilka var involverade i händelsen? Hur vad din upplevelse av händelsen? Vad fick den dig att känna, och

varför? Hur skulle du beskriva ditt eget agerande i situationen? Som frågeställare sökte jag framför allt eftersträva lyhördhet och tystnad (jfr Van Manen 2003). Då jag bedömde lärarens svar som alltför generellt försökte jag visserligen återföra samtalet till ett erfarenhetsperspektiv genom att efterfråga konkreta skildringar av erfarna situationer, men oftast sökte jag skjuta in nyfikna uppmaningar om att berätta mer (jfr Persson 2017).

Den tolkande tradition i vilken den här artikeln är skriven, reser inte bara uppfodrande krav på öppenhet i intervjusituationen; den har också påverkat mitt analysarbete (Van Manen 1995; Larkin, Watts & Clifton 2006). Såsom i alla mellanmänskliga möten utgör, i den enes strävan att söka förstå den andre, förförståelsen både en tillgång och ett hinder. I min ambition att så öppet som möjligt tolka det lärarna berättat har transkriberingsprocessen och upprepad läsning och lyssning av det insamlade materialet varit ett sätt att komma nära det sagda.

I det vidare tolkningsarbetet grupperades och kodades lärarnas utsagor med avseende på hur de svarade an mot artikelns två första forskningsfrågor. Utsagor som liknade varandra fördes samman i grupper. I detta skede kan tolkningsarbetet således beskrivas som mer distanserat. Jag undersökte kortare sektioner av data för att försöka se hur de enskilda utsagorna varierade i relation till varandra (Larkin, Watts & Clifton 2006). Fyra huvudgrupper av förhållningssätt kom härigenom att framträda i materialet.

I det nästföljande resultatet presenterar de fyra huvudgrupperna av utsagor var för sig. I den här studien görs inga anspråk på att de ensamma representerar en större grupp lärare än de fem lärare som faktiskt intervjuats. Det är dock min förhoppning att de resonemang som följer av det lärarna ger uttryck för, skall bidra till den diskussion om utbildningens övergripande funktion som restes i inledningen av den här artikeln.

Studiens utformning har inte föranlett någon etikprövning av Etikprövningsnämnden. Däremot har Vetenskapsrådets principer för god forskningssed (2017) och det ansvariga lärosätets regler för datahantering beaktats vid såväl insamling, lagring, bearbetning och presentation av data. Min egen största betänklighet hänger samman med urvalsprocessen, då jag inte helt kunnat garantera att rektorer som delat med sig av kontaktuppgifter till lärare, inte skulle kunna identifiera dessa informanternas utsagor. Jag har därför i mesta möjliga mån tagit bort den typ av uppgifter som skulle kunna bidra till en sådan igenkänning. För att öka läsbarheten har de citat som återgivits i resultatdelen i några fall justerats vad gäller ordföljd, samt upprepning av enstaka ord och bisatser. Även i dessa fall har det emellertid funnits

en strävan att så nära som möjligt återge det sagda (Hyynes 1985; Van Manen 1995).

En balansakt mellan omgivningens förväntningar och elevens potentialitet

När de fem intervjuade lärarna berättar om hur de arbetar med kontroversiella samhällsfrågor framträder vad som skulle kunna beskrivas som fyra återkommande förhållningssätt. I avsnitten närmast nedan presenteras de var för sig. Varje sådant avsnitt följer samma disposition. Efter en kortare beskrivning av vad som utmärker det aktuella förhållningssättet, följer först en beskrivning av hur det å ena sidan förhåller sig till de motstridiga uppfattningar som omgärdar undervisningsinnehållet i det politiska samtalet utanför klassrummet, och å andra sidan till frågan om undervisningens inverkan på eleverna. Varje avsnitt avslutas med en summering, där respektive förhållningssätt också kort relateras till den övergripande frågan om utbildningens funktion.

Att söka undvika det kontroversiella – ett avvärjande förhållningssätt

Tre av de intervjuade lärarna berättar hur de ibland hamnar i ett läge där de snarare än att öppna upp klassrummet för diskussion och debatt, väljer att fokusera på den typ av fakta som uppfattas som icke-kontroversiell. I den här artikeln har detta beskrivits som ett avvärjande förhållningssätt. I stället för att synliggöra de motstridiga uppfattningar som omgärdar undervisningsinnehållet i det politiska samtalet utanför klassrummet, berättar lärarna i dessa fall hur de snarare söker undvika de mest kontroversiella delarna av det stoff som ska behandlas (jfr Hess 2005). I ett fall förs exempelvis ett längre resonemang om i vilket sammanhang det skulle vara olämpligt att resa kritiska frågor mot den svenska gruvindustrin. I andra fall handlar argumentationen om försöken att tona ned orsakerna bakom klimatförändringarna.

Om man tar klimatförändringen, så brukar jag säga att dom naturliga förändringarna som alltid sker med..., ja..., inre och yttre krafter som påverkar klimatet på jorden, och som har gjort det i miljontals år, dom finns ju nu också och påverkar nu också – vi är inne i en värmeperiod. Och sedan brukar jag säga att den mänskliga aktiviteten, är droppen som får det att

rinna över, att det går snabbare nu. Och det köper de, även de som kanske inte håller med om det (mm). För den [förklaringen] är ganska neutral ändå, om man uttrycker den så. Det är *en* orsak, tillsammans med alla andra orsaker. Och då gömmer man lite det kontroversiella i den stora massan. Och då är det inte intressant längre att ha en debatt om det. (Intervju 2)

En annan lärare beskriver på motsvarande sätt hur han i vissa situationer väljer att ”dämpa” och ”bromsa” det kontroversiella.

Jag vill inte säga att man tassar, men... [--] ibland kanske man ändå måste dämpa dom här kontroversiella åsikterna, för att dom går liksom emot det jag ska undervisa om. Och då bromsar vi litegrann. (Intervju 2)

Den försiktighet som kommer till uttryck i talet om detta avvärjande förhållningssätt tycks häruti även motiveras med utgångspunkt i en slags omsorg om eleven. Två av lärarna berättar exempelvis hur de försöker avstyra en situation där klassen blir oense. För att undvika konflikt och övertramp, väljer de då att hålla sig i vad en av dem beskriver som ”mittfåran”. I detta tal om att avvärja heta debatter och hetsiga helklassdiskussioner hänvisas i flera fall till situationer och sammanhang där det uppfattas som olämpligt att åsikter avhandlas öppet mellan elever eller mellan lärare och elever.

Undvikandet, och det som beskrivs i termer av dämpande och bromsande, tycks således till viss del handla om att förhindra att sår eller väcka anstöt hos enskilda elever. Elevens egna privata åsikter förblir därmed just privata. De involveras inte i undervisningen. Här är det således i mindre grad skolans socialiserande funktion som framhålls. Relationerna i klassen och omsorgen av enskilda elever, får gå före en eventuell vilja att stimulera elevernas miljöengagemang. Det bör dock påpekas att den avvärjande strategin framstår som den minst vanliga i intervjumaterialet.

Att söka upplysa utan att påverka – ett balanserat informerande förhållningssätt

Närmast i kontrast till det avvärjande förhållningssätt som beskrivits i det föregående avsnittet uttrycker samtliga fem lärare, hur de i vissa situationer strävar efter att visa upp, upplysa eleven om, de åsikter som finns representerade ute i samhället. I den här artikeln har detta beskrivits som ett balanserat informerande förhållningssätt (jfr särskilt Hess 2005).

Jag är där för att *beskriva* hur verkligheten och samhället ser ut, eh, och att vi tillsammans i gruppen ska tänka kring det. Sedan vad var och en [skratt] tänker egentligen, det kan ju inte jag kontrollera. Jag måste ju bara erbjuda [eleverna] dom olika alternativen, tänker jag. (Intervju 4)

Även om lärarna i dessa fall försöker lyfta fram och visa på den politiska aspekten av en kontroversiell fråga, så tycks åsiktbildandet också i detta fall betraktas som något privat och individuellt. Vikten av att låta eleven bilda sig en egen uppfattning, utan yttre påverkan från läraren och andra elever, framhålls återkommande. Den lärare som citeras nedan pekar exempelvis på hur hon försöker utforma undervisningen på ett sådant sätt att eleverna tillåts möta åsikter som den sedan på egen hand kan ta ställning till:

Man gör en lite mindre gruppgraj: ”ni tar reda på, vad har vi för argument för att vi måste tänka på att äta mer vegetarisk mat om det är det, eller vad finns det för argument för att vi ändå kan fortsätta göra det. Och presenterar för varandra kanske och stolpar upp och gör det tydligt: Vad finns det för argument? Och sedan får de utifrån sin kunskap ta reda på vad de tycker, ta ställning. (Intervju 4)

I både det avvärjande och upplysande neutrala förhållningssättet anas med andra ord ett mer eller mindre uttalat icke-konfliktideal, utan önskan att aktivt söka påverka elevens egna åsikter. Medan den kvalificerande funktionen av undervisningen i det förra fallet riktas mot det innehåll som inte betraktas som kontroversiellt, blir syftet i det senare fallet tvärtom att så balanserat som möjligt informera eleven om de ståndpunkter som förekommer utanför klassrummet.

Att söka störa elevens förförståelse – ett utmanande förhållningssätt

Det tredje förhållningssätt som framträder i intervjuerna med lärarna, och som inte tycks beskrivits i tidigare forskning, handlar om att låta undervisningsinnehållet bli en slags svar på elevernas ursprungliga åsikter. I den här artikeln har detta beskrivits som ett utmanande förhållningssätt. Kunnandet blir i detta fall avhängigt möjligheten att visa på, för eleven, nya och okända perspektiv.

Ja, men det är att få syn på andra perspektiv och att vidga - vidga världen helt enkelt. Det är väldigt många bildningsbegrepp här, men jag tror jättemycket på det där att sätta i gång

någonting. Alltså möjligheten är att sätta i gång någonting som kan förändra människan, och [...] att sätta i gång en process och att visa på nya perspektiv. (Intervju 1)

I lärarnas vilja att utmana eleverna tycks det således finnas en underliggande strävan att vidga deras förståelse av vad som kan vara. De åsikter som förekommer runt en kontroversiell fråga tycks i dessa fall närmast kunna liknas vid ett slags potentiellt pluralistiskt framträdelserum (jfr Arendt 1998). För läraren blir de åsikter som uppträder i samhället en tillgång i den mening att de kan användas för att störa och utmana eleven i dess egna befintlighet. Vilket kunskapsinnehåll som aktualiseras definieras däremot inte på förhand; det avgörs snarare av läraren, i stunden och mot bakgrund av en övergripande strävan att bryta med det för den enskilde eleven kända och invanda.

En återkommande tanke tycks i dessa fall vara att läraren, genom att visa på andra perspektiv, kan åstadkomma en slags synvända. Störandet tycks emellertid inte främst handla om att få eleven att tycka på ett på förhand givet sätt. I stället framhålls vikten av att det i slutändan är eleven som förväntas skapa egna åsikter, och därmed också – kanske på ett oväntat sätt – förnyar världen.

Det är ju om man nu tänker på ordet *process*. Jag gillar det ordet, för det bör genomsyra alla ämnena: Att man faktiskt sätter i gång någonting som ligger och skavar. Och det kanske inte görs något åt på en gång, men i bästa fall har en annan elev det där med sig, att det skaver ett och ett halvt år senare också. Och *då* kan man göra någonting åt det. Det tycker jag har varit de bästa lärare jag har haft i alla fall, dom som faktiskt har satt i gång någonting. (Intervju 1)

Vid sidan av att föra in (för eleven) nya kunskaper och perspektiv, att som lärare agera en slags ögonöppnande motvalls, påpekar lärarna också hur elevernas egen inlevelseförmåga kan vara en väg till synvänder och vidgad förståelse. En av informanterna hänvisar exempelvis till hur hon brukar använda ett rollspel som tagits fram av Röda Korset för att skapa en större förståelse för flyktingfrågan.

Dom blir utsatta för det ena och det andra: Människor som dom har valt att fly tillsammans med försvinner spårlöst och dom får pengar beslagtagna [---] Och ungdomar har ju en sådan härlig förmåga att leva sig in i saker. Så det här blev ju liksom..., dom levde sig in i det väldigt mycket. Och framför allt i dom här situationerna där dom skulle välja saker. Välj *en* sak som du ska ta med dig, eller välj *en* person som du ska fortsätta din flykt tillsammans med, då blev det på riktigt. (Intervju 3)

I de exempel som beskrivits ovan tycks de förhållningssätt som lärarna talar om, kunna betraktas som relativt medvetna svar på elevernas initiala ståndpunkter. Möjligheten att bredda elevernas synfält runt vad som är möjligt framträder emellertid även i de utsagor som snarare tar fasta på den öppna diskussionen, och åsiktsskillnaden, som en möjlighet att lära av andra. Om vissa utsagor i första hand syftar på förutsättningslösa diskussionen mellan lärare och elev, så handlar citatet nedan snarare om den inneboende potentialen i den öppna och nyfikna diskussionen elever emellan.

Och, egentligen är det ju..., jag tycker inte egentligen det är svårt om man som lärare tycker att det är ok att inte ha svaren. För..., jag vet inte om det är någon idé om att när någon elev ställer frågan så ska en lärare ha svaret. Men när man pratar om dom här kontroversiella frågorna, eh, så är det ju inte säkert att det finns svar. Då är det ju politiska åsikter som är svaren. Och jag kan ju inte stå där och utropa min egen politiska åsikt. Som det sanna och rätta. Utan där kan det ju bli diskussioner. Och ibland ganska heta diskussioner, och det tycker jag är ok för det är en sådan fråga där man tycker olika. Det finns olika sätt att lösa det på. [---] Och jag tror att det är viktigt att elever ser, att vissa frågor finns det inga klara tydliga enkla svar på. Det är inte allting som är matematik liksom, rätt och fel. Utan..., att man kan diskutera sig fram. (Intervju 3)

De utsagor som kategoriserats som kännetecknas av en strävan att *utmana* det invanda, utmärker sig härvidlag i flera avseenden. Målet med detta är varken färdigdefinierat som ett givet innehåll, eller stipulerat i termer av fasta värden. Undervisningens syfte synes snarare utgå från elevens förförståelse av detsamma. Ibland handlar det om att försöka bryta och störa elevernas tankebanor genom att som lärare aktivt gå in och agera en slags motvalls. I andra fall hänvisas till hur motsvarande potential också kan finnas inbäddad i en variationsrik helklassdiskussion. I ingetdera fallen tycks dock målet vara att korrigerar elevens ståndpunkter i en given riktning. Pluralitet och åsiktsskillnader betraktas tvärtom som något värdefullt. En återkommande tanke tycks därmed vara att de åsikter som förekommer utanför klassrummet utgör en didaktisk resurs. Medvetandegörandet av dessa skillnader och olikheter blir ett redskap i en process som syftar till att vidga elevers förståelse av vilka de själva skulle kunna vara. Detta utmanade förhållningssätt torde därmed också vara den som tydligast riktas mot ett slags subjektifierande anspråk (jfr Biesta 2009a, 2020). Läraren verkar vara beredd att aktivt söka sätta något

i rörelse, även om vägen och slutdestinationen för denna resa ter sig både oviss och okänd.

Att söka leda eleven i en given riktning – ett korrigerande förhållningssätt

Gemensamt för samtliga av de tre förhållningssätt som beskrivits ovan är att de inte baseras på en på förhand given idé om vad eleverna ska tycka. Detta är dock inte fallet i det fjärde förhållningssätt som framträder i materialet. I den här artikeln har detta betecknats som ett elevkorrigerande förhållningssätt (jfr delvis med Hess 2005). I flera fall rör sig dessa anspråk på en slags övergripande värdegrundsnivå. I linje med skolans uppdrag talas det exempelvis återkommande om hur den egna undervisningen gärna får fostra till hänsyn och till respekt mot oliktankande.

Jag har inga problem med att folk vill problematisera migrationsfrågan och invandringsfrågan och fundera på den och tänka att ”ok, vi tar in så många invandrare, då får det dom här konsekvenserna, jag tycker att det är dåligt”. Det måste man ha rätt att tycka. [---] Men, däremot så får man inte..., och där är jag benhård om vi pratar konsensus, kränka vare sig den ena eller andra. (Intervju 1)

Läraren som citeras ovan talar om vad som kan förstås som den individuella yttrandefrihetens bortre gräns. Även om han upprepar elevens rätt till sin egen åsikt, framhåller han också hur denna rättighet aldrig berättigar en kränkning av någon annan. Även om han återkommande talar om vikten av att eleven ges möjlighet att tänka själv, får det inte ske på bekostnad av respekten för andra.

Fostransanspråken handlar dock inte bara om att visa respekt och hänsyn inför andras åsikter. Den vilja att påverka eleverna som lärarna stundtals ger uttryck för, kan också handla om att främja elevernas miljöengagemang, fördjupa förståelsen för samernas situation och öka toleransen mot invandrare. Ibland framträder denna typ av attityd-förändrande eftersträvanden i kombination med starka emotionella reaktioner. Detta förhållningssätt bygger således i en mening också på föreställning att det i vissa frågor finns vissa politiska åsikter i samhället som bör främjas, och andra som bör motverkas. Flera av lärarna ger exempelvis återkommande uttryck för hur de upplevt starka känslor av tillfredställelse när undervisningen kommit att omdana elevernas sätt att se på såväl flykting-, som klimatfrågan. Omvänt beskrivs verbala övergrep, exempelvis gentemot samer, med

frustration och irritation. En lärare beskriver hur hon, fylld av ilska, försöker tillrättavisa en elev som öppet ger uttryck för sin främlingsfientligt i klassrummet.

Då blev jag skitirriterad till så slut för att de har så liten empatisk förståelse. [---] Och då sa jag det: ”Men om du är så himla rädd för människor från andra länder, och att dom kommer hit och lever på oss. Då kanske det är det läge för dig att verkligen börja tänka utifrån ett hållbart perspektiv! För utan din konsumtion, eller dina vänners konsumtion, eller hela världens konsumtion – västvärldens konsumtion – så skulle kanske inte dom här människorna behöva fly på grund av klimatförändringar, till exempel. Så jag försökte vända det till något positivt [skratt], men jag var skitirriterad! ”Det kanske är dags att börja återvinna, och inte slänga Redbull-burkar när du åker i din EPA, eller vad det nu kan vara”. (Intervju 5)

Vid sidan av liknande känslor av upprördhet och frustration, betonas emellertid även vikten av tålmod. I flera fall talas om hur önskad åsikt framför allt bör bemötas med vänskaplig värme. Den bakomliggande ambitionen med denna varsamhet, tycks emellertid vara att eleven, på lite längre sikt, skall närma sig den åsikt eller värdering som läraren finner önskvärd:

Risken är ju om jag börjar tycka till, och berätta vad jag tycker och säga att dom har fel. Det är den största risken. För då kan man aldrig vinna över en elev. Men det är ju väldigt knivskarp det där. Jag måste som lärare hela tiden visa att jag [inte står på deras sida], men att jag bryr mig om dom på riktigt. Risken är att om jag börjar klanka ner på deras tankar om världen att man *inte alls*, får några bra relationer, att man inte alls får dom att tänka, utan att jag bara befäster deras tankar om invandringsfrågan eller vad det nu är. (Intervju 1)

I citatet talar läraren bland annat om att ”vinna över” eleven, det vill säga att lyckas få med den på vad som betraktas som den rätta sidan. På motsvarande sätt märks också (se exempelvis intervju 4 och 5) återkommande resonemang om att ingjuta mod hos eleverna, och att hellre tala om utmaningar och möjligheter, än om olösliga problem.

Även i de fall lärarna är noga med att understryka att eleven alltid har rätt att bilda sig en egen uppfattning, förekommer således en rad exempel där det uttrycks en tydlig tillfredsställelse när eleverna ändrar sina åsikter och/eller ger uttryck för ett beteende som läraren finner önskvärdt. Ytterst anas häruti en vilja att forma elever som är beredda att handla och agera på det sätt som samhället finner nödvändigt. I

citaten nedan talar läraren exempelvis inte bara om att ”få syn på”, ”sticka hål på”, utan också om att i vissa fall spela lite på elevernas samvete.

Vi har ju även hållit på med det här med bananodlingar och sådana saker. Där man faktiskt får syn på orättvisor. Den här stackars bananplockaren han får..., ja vad det nu var..., tjugo öre, tio öre, kanske, per plockad banan och den kostar sex kronor i affären. [---] Men det är ju just det där att elever tar mycket för givet, och som jag försöker peta på och sticka hål på för att få mig att tänka på ett annat sätt och jag tycker att oftast går det väldigt bra, och man ser på eleverna att dom tänker åtminstone en stund. Sedan vet man ju inte hur det blir, men flera gånger har det hänt, framför allt det här med klädindustrins..., [---] fick dem att tänka till och kanske fick dem att få lite dåligt samvete också. (Intervju 1)

Det exempel som den ovan citerade läraren lyfter upp, handlar om klädindustrins inverkan på både klimat och miljö. En annan lärare beskriver hur hon på liknande sätt bygger upp ett moment som syftar till att förändra elevernas fördomar gentemot samerna.

Och så visar vi LKAB:s varumärkesfilm, som ju är väldigt speciell..., det märker man ju direkt när man är vuxen, men ungdomar de köper ju direkt allt som säger där [...] De känner stolthet inför vad vi faktiskt har och vad vi gör, med tanke på att vi är ett så litet land. Och sedan går vi över till det andra perspektivet, som är samerna, naturen, tradition och miljöperspektivet: Vad händer med marken i de här områdena där gruvan finns? Och *då* blir det ju jättejobbigt för ungdomarna, för då ser dom ju att det finns en baksida med det hela. Vi pratar miljö mot pengar, vi pratar framtid mot nutid och [då] omkullkastar man kanske elevens tidigare tankar på ett sätt. Då börjar deras samvete gnaga. (Intervju 5)

Oavsett om de korrigerande anspråk som framträder i lärarnas utsagor ovan är riktade mot övergripande värden som respekt och hänsyn gentemot oliktänkande, fördomar mot samer, eller om de rör en mer precis önskan om att eleverna ska bli mer miljömedvetna, tycks de således ha ett förutgivet mål. Det som gör dem korrigerande är just det faktum att de verkar utgå från en på förhand given viljeriktning. Undervisningens socialiserande funktion hamnar i förgrunden. Viljan att fostra och påverka synes således framträda med en stark koppling till en idé om att en sådan attitydförändring är befogad med tanke på vad som behövs i samtidens och framtidens samhälle.

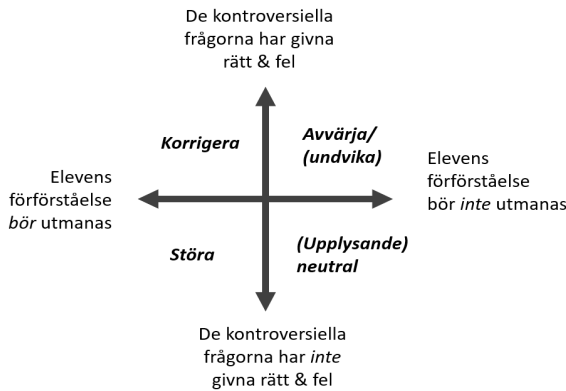
Avslutande diskussion

På en övergripande nivå har syftet med den här artikeln varit att fördjupa förståelsen av hur lärare i den svenska grundskolans årskurs 7–9, förhåller sig till utbildningens övergripande syfte och funktion, när de är satta att undervisa om kontroversiella samhällsfrågor. Resultaten ovan visar både hur lärarna förhåller sig till de motstridiga uppfattningar som omgärdar de kontroversiella samhällsfrågorna i det politiska samtalet utanför klassrummet, och hur de förhåller sig till undervisningens ofrånkomliga inverkan på elevernas åsikter och tankar. Utsagorna uppvisar, med undantag för det som ovan beskrevs som ett utmanande förhållningssätt, stora likheter med resultaten i tidigare forskning (jfr särskilt Kelly 1986; Hess 2005; Cotton 2006, 2007; Hand 2008).

De fyra skilda förhållningssätt som beskrivits – att avvärja, upplysa, utmana och korrigera – synes sprungna ur ett antal olika avvägningar runt undervisningens syfte och funktion (jfr Leib 1998; Kittelman Flensner 2020). En första didaktisk spänning rör elevens förförståelse, dess initiala åsikter och omdömesbildning. Medan några av utsagorna ger uttryck för en vilja att aktivt söka påverka, eller i vart fall störa elevernas befintliga attityder, signaleras raka motsatsen i andra.

Den andra återkommande spänningen är av mer kunskapsteoretisk art. Några av utsagorna ger uttryck för att miljö- och klimatfrågorna är så komplexa att de politiska lösningarna sällan låter sig behandlas i termer av entydiga sanningar (jfr Hand 2008 och begreppen icke-direktiv och direktiv undervisning). Andra beskrivningar utmärks snarare av en tydlig målbild i termer av vad eleverna egentligen, helst, borde tycka och tänka. Viljan att *korrigera* svarar särskilt tydligt an mot en form av kvalifikation där kunskapen, lösningarna är kända på förhand. Utbildningens socialiserande funktion ges företräde och elevens tillblivelse blir ytterst en fråga om att införliva dessa värden. Bland de intervjuade lärarna framträder detta förhållningssätt som tydligast när elever kliver över gränserna för vad som uppfattas som det oanständiga, vad gäller opassande uttryck för främlingsfientlighet och fördomar mot andra.

Sammantaget skulle dessa båda skiljelinjer kunna sägas bilda en slags spänningsfält, ett för läraren professionellt möjlighetsrum, där den enskilde lärarens agerande i varje specifik situation kan förstås som en didaktisk avvägning mellan två centrala frågor: I vilken utsträckning bär elevens förförståelse utmanas och i vilken utsträckning anses den kontroversiella samhällsfrågan kunna förstås i termer av rätt eller fel?



Figur 1. Fyra förhållningssätt till kontroversiella frågor i geografiundervisning

Kanske är det också så vi behöver förstå den komplexa verklighet som dessa lärare har att hantera. De didaktiska val som dessa praktiker ger uttryck för, tycks långt ifrån bara vara en fråga om egna politiska åsikter (jfr Hess 2005). För den enskilde läraren verkar valet av förhållningssätt snarare vara tydligt avhängig av situationen som sådan. När de berättar om hur de handskats med miljö- och flyktingfrågan i sin undervisning, så görs det mot bakgrund av en rad mycket olikartade didaktiska situationer och avvägningar: Vad ger långsiktiga effekter, vad händer med elevernas relationer till varandra, vad lär de sig, hur påverkas det, vad kan verka provocerande, när behövs konsensus och när kan åsiktsskillnader och pluraliteten i sig vara av godo? Kanske kan de ovan beskrivna förhållningssätten därmed närmast förstås som ett spektrum av flera parallellt möjliga handlingsalternativ. Rimligen är det därmed också i variationen och repertoaren – i det omdömesgilla valet av handlingsalternativ – som en fördjupad förståelse för *det professionella* i lärarens uppdrag verkligen aktualiseras (jfr Leib 1998). Som en följd av detta pekar den här artikelns resultat också på riskerna med de studier som, enbart på basis av mindre enskilda, korta undervisningssekvenser, granskar och värderar lärares praktik.

När det i tidigare forskning talats om ett för lärare lämpligt förhållningssätt till kontroversiella samhällsfrågor i undervisningen, har det ofta gjorts i form av entydiga rekommendationer (Kelly 1986; Hand 2008). I det fall forskare pekat på förekomsten av flera olika typer av strategier (jfr Cotton 2006, 2007) har dessa på motsvarande sätt ofta betraktats som tydligt åtskilda. I råden som givits till lärare förordas nästintill alltid en specifik strategi och när undervisningspraktiken undersöks grupperas pedagogerna med hänvisning till vilken enskild strategi de antas representera. Mot bakgrund av resultaten

som presenterats i den här artikeln synes det finnas starka skäl att problematisera båda dessa förhållningssätt.

Den här studien bygger visserligen endast på fem intervjuer. Flertalet av de fyra förhållningssätt som identifierats förekommer emellertid i var och en de olika informanternas beskrivningar av sin praktik. Samma lärare tycks således använda flera olika förhållningssätt (jfr Leib 1998). Beroende på situation och vad som för stunden betraktas som mest eftersträvarvärt, kan läraren välja att antingen avvärja, korrigera, upplysa, eller utmana. Det föreliggande materialet är visserligen alltför litet för att dra några generella slutsatser, men i det anas vissa möjliga mönster. Måhända vetter det avvärjande förhållningssättet särskilt ofta till frågan om vilka elever som finns representerade i klassrummet, vad de har med sig, och hur de bemöter varandra. Och kanske handlar skillnaden mellan att upplysa och att korrigera i särskilt hög grad om hur läraren ser på geografiämnet i relation till fostransuppdraget och olika typer av samhällsfrågor. I vart fall går det att notera hur klimatfrågan oftare förekommer i talet om det upplysande förhållningssättet, medan frågan om migration och främlingsfientlighet oftare tycks vara aktualiserade bland uttrycken för ett korrigerande förhållningssätt.

Resultaten i den här studien antyder således att den didaktiska avvägning som beskrivits ovan delvis tycks hänga samman med vilket ämnesinnehåll, vilken fråga, som avhandlas. Denna ämnesdidaktiska dimension vore i sig väl värd att studera vidare. På en mer övergripande nivå understryker emellertid artikelns resultat även hur arbetet med kontroversiella frågor, om det betraktas utifrån ett lärarprofessionsperspektiv, ogärna låter sig förstås i termer av en för alla situationer given modell, anvisning eller lösning (jfr Persson & Berg 2022). Lärarna beskriver snarare ett slags didaktiskt pendlande mellan positioner och förhållningssätt. Förhoppningsvis kan den forskning som bidrar till att synliggöra och sätta ord på dessa praktiska avvägningar bidra till, och kanske till och med vidga, den reflekterande praktikerns sätt att tänka om den egna undervisningens funktion. Denna relationella och långsiktiga aspekt av den kontroversiella undervisnings omdömesbildande dimension (jfr Högberg 2015 och begreppet pedagogisk rytm), snarare än frysta ögonblicksbilder, torde i så fall också vara oerhört angelägna att undersöka vidare i ett ämnesdidaktiskt sammanhang.

Referenser

- Arendt, Hannah (1998): *Människans villkor: Vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Ballantyne, Roy (1999): Teaching environmental concepts, attitudes and behaviour through geography education: findings of an international survey. *International Research in Geographical and Environmental Education* 8(1), s 40–55.
- Barton, Keith & McCully, Allan (2007): Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History* 127(127), s 13–19.
- Berg, Mikael, & Persson, Anders (2020): Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009–2019. *Norddidactica - Journal of Humanities and Social Science Education* 10(1), s 18–44.
- Biesta, Gert (2009a): Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(2), s 33–46.
- Biesta, Gert (2009b): Values and ideals in teacher's professional judgment. I Sharon Gewirtz, Pat Mahony, Ian Hextall & Alan Cribb, red: *Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges, and ways forward*, s 184–193. London: Routledge.
- Biesta, Gert (2013): *The Beautiful Risk of Education*. New York: Routledge.
- Biesta, Gert (2015): What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education* 50(1), s 75–87.
- Biesta, Gert (2019): What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education* 38(6), s 657–668.
- Biesta, Gert (2020): Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory* 70(1), s 891–904.
- Bekerman, Zvi & Zembylas, Michalinos (2012): *Teaching Contested Narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byford, Jeff; Lennon, Sean & Russell, William B. (2009): Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 82(4), s 165–170.

- Clarke, Pat (2013): Teaching controversial issues – A four-step classroom strategy for clear thinking on controversial issues. *Green Teacher* 2013/6.
- Cotton, Deborah R. E. (2007): Teaching controversial environmental issues: Neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research* 48(2), s 223–241.
- Cotton, Deborah R. E. (2006): Implementing curriculum guidance on environmental education: The importance of teachers' beliefs. *Journal of Curriculum Studies* 38(1), s 67–83.
- Council of Europe (2015): *Teaching Controversial Issues. Professional development pack for the effective teaching of controversial issues developed with the participation of Cyprus, Ireland, Montenegro, Spain and the United Kingdom and the support of Albania, Austria, France and Sweden*. Council of Europe.
- Christensen, Anders Stig & Grammes, Tilman (2020): The Beutelsbach consensus – The approach to controversial issues in Germany in an international context. *Acta Didactica Norden* 14(4), s 1–19.
- Englund, Tomas; Öhman, Johan & Östman, Leif (2008): Deliberative communication for sustainability? A Habermas-inspired pluralistic approach. I Stephen Gough & Andrew Stables, red: *Sustainability and Security within Liberal Societies: Learning to live with the future*, s 29–48. London: Routledge.
- Finseraas, Henning; Søråas Skorge Øyvind & Strøm Marte (2018): Does education affect immigration attitudes? Evidence from an education reform, *Electoral Studies* 55, s 131–135.
- Gregory, Maughn Rollins (2014): The procedurally directive approach to teaching controversial issues. *Educational theory* 64(6), s 627–648.
- Hallinger, Philip & Chatpinyakoo, Chatchai (2019): A bibliometric review of research on higher education for sustainable development, 1998–2018. *Sustainability* 11(8), s 1–20.
- Hand, Michael (2008): What should we teach as controversial? A defence of the epistemic criterion. *Educational Theory* 58(2), s 213–228.
- Hand, Michael & Levinson, Ralph (2012): Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory* (44)6, s 614–629.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2012): *Professional Capital. Transforming teaching in every school*. New York & Toronto: Teachers College Press.

- Hammersley, Martyn (2007): The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education* 30(3), s 287–305.
- Hess, Diana E. (2005): How do teachers' political views influence teaching about controversial issues? *Social Education* 69(1), s 47–49.
- Hess, Diana E. (2009): *Controversy in the Classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Ho, Li-Ching & Seow, Tricia (2015): Teaching controversial issues in geography: Climate change education in Singaporean schools. *Theory & Research in Social Education* 43(3), s 214–344.
- Hopmann, Stefan (2008): No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies* 40(4), s 417–456.
- Hycner, Richard (1985): Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *A Journal for Philosophy and the Social Sciences* 8(3), s 279–303.
- Högberg, Sören (2018): Pedagogisk rytm: Ett begrepp om och för lärares arbete. *Utbildning och Lärande* 12(1), s 55–69.
- Ideland, Malin & Malmberg, Claes (2014): Governing 'eco-certified children' through pastoral power: Critical perspectives on education for sustainable development. *Environmental Education Research* 21(2), s 1–10
- Jickling, Bob & Wals, Arjen E. J. (2008): Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies* 40(1), s 1–21.
- Kelly, Thomas E. (1986): Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education* 14(2), s 113–138.
- Kittelman Flenser, Karin (2019): Samma konflikter men olika inramning: Kontroversiella frågor relaterade till Mellanösternkonflikterna i religionskunskap och samhällskunskap. *Nordidactica* 9(3), s 73–100.
- Læssøe, Jeppe (2010): Education for sustainable development, participation and socio-cultural change. *Environmental Education Research* 16(1), s 39–57.
- Larkin, Michael; Watts, Simon & Clifton, Elizabeth (2006): Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), s 102–120.
- Larsson, Anna (2019): Kontroversiella samhällsfrågor i samhällsorienterande ämnen 1962–2017: En komparation. *Nordidactica* 9(3), s 1–23.

- Larsson, Anna & Lindström, Nicklas (2020): Controversial societal issues in education: Explorations of moral, critical and didactical implications. *Acta Didactica Norden* 14(4), s 1–6.
- Lee, John C. K. (1993): Geography teaching in England and Hong Kong: Contributions towards environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education* 2(1), s 25–40.
- Leib, Jonathan I. (1998): Teaching controversial topics: Iconography and the confederate battle flag in the South. *Journal of Geography* 97(4–5), s 229–240.
- Levinson Ralph (2006): Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific Issues. *International Journal of Science Education* 28(10), s 1201–1224.
- Ljunggren, Carsten & Unemar Öst, Ingrid (2010): Skolors och lärares kontrovershantering. I *Skolor som politiska arenor: Medborgarkompetens och kontrovershantering*, s 18–43. Stockholm. Skolverket.
- Ljunggren, Carsten; Unemar Öst, Ingrid & Englund, Tomas, red. (2015): *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups.
- Misco, Thomas (2012): The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education* 42(1), s 69–84.
- Mitchell, David (2018): “Handling controversial issues in geography”. I Mark Jones & David Lambert, red: *Debates in Geography Education*, s 224 – 237. New York: Routledge
- Mogensen, Finn & Schnack, Karsten (2010): The action competence approach and the ‘new’ discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research* 16(1), s 59–74.
- Molin, Lena (2006): *Rum, frirum och moral: En studie av skolgeografins innehållsval*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Morris, Marian & Schagen, Iian (1996): *Green Attitudes or Learned Responses?* Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Mårdh, Andreas (2019): *Om historieämnets politiska dimension: Diskursiva logiker i didaktisk praktik*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Noddings, Nel & Brooks, Laurie (2016): *Teaching Controversial Issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. London: Teachers College Press.
- Nygren, Thomas (2009): *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Lic. Umeå: Umeå universitet.

- Ojala, Maria (2019): Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslokompetens i klimatundervisning. *Acta Didactica* 13(2), s 1–17.
- Olson, Maria (2017): Det oväntade i so-ämnenas undervisning: bjudningar till annat kunskapande och tillblivande. *Norddidactica* 7(2), s 1–7.
- Persson, Anders (2017): *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Persson, Anders & Berg, Mikael (2021a): Historiskt resonerande i skolan: En färdigdefinierad kompetens, en fråga om moralisk fostran, eller en möjlighet att vidga elevernas förståelse av vad som kan vara? I David Ludvigsson & Lars Andersson Hult, red: *Att bedöma i historieämnet*, s 87-109. Uddevalla: Förlags AB Björnen.
- Persson, Anders & Berg, Mikael (2022): More than a matter of qualification: teachers' thoughts on the purpose of social studies and history teaching in vocational preparation programmes in Swedish upper-secondary school. *Education, Citizenship and Social Justice*, 21(1), s 61-75. DOI: <https://doi.org/10.1177/20471734211067269>.
- Samuelsson, Lars (2020): Etik i utbildning för hållbar utveckling – Att undervisa den etiska dimensionen av en kontroversiell fråga. *Acta Didactica Norden* 14(4), s 1–22.
- Sandahl, Johan (2020): Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden* 14(4), s 1–24.
- Schütz, Alfred (2002): *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books Inc.
- Skolinspektionen (2021): Grundskolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen, *Direktivunderlag tematisk kvalitetsgranskning*. [Kommande granskning].
- Stradling, Robert (1984): The teaching of controversial issues: An evaluation. *Educational Review* 36(2), s 121–129.
- Van Manen, Max (1997): *Researching Lived Experience*. Ontario: Althouse press.
- Vetenskapsrådet (2017): *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Zimmerman, Jonathan & Robertson, Emily (2017): *The Case for Contention: Teaching controversial issues in American schools*. Chicago: University of Chicago Press.

Copyright Persson 2022. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

