

Kontroversiella frågor i religionsundervisningen

- Det deliberativa samtalet som metod för att hantera kontroversiella frågor i religionsundervisningen.

Titel: Kontroversiella frågor i religionsundervisningen- Det deliberativa samtalet som metod för att hantera kontroversiella frågor i religionsundervisningen.

Juni 2023

En projektrapport publicerad för Uppsala kommun

Författare: Stina Eriksson Melki & Anna Lindgren

E-post: stina.eriksson@skola.uppsala.se & anna.lindgren@skola.uppsala.se

Uppsala kommun

Sammanfattning

Forskning visar att många lärare upplever svårigheter med att ta upp frågor som kan uppfattas som kontroversiella och undviker därför, i viss utsträckning, att lyfta frågor där olika synsätt och perspektiv synliggörs i klassrummet om de samtidigt väcker starka känslor och intensiva diskussioner (Kittelmann & Flensner, 2021). I likhet med forskningen är vår uppfattning att lärare undviker att ta upp ämnen som kan upplevas kontroversiella samt att samtala med elever då ämnet kan resultera i starka känslor och reaktioner.

Syftet med detta projekt har därför varit att undersöka huruvida deliberativa samtal som undervisningsmetod, vilken främst använts i demokrati- och värdegrundsfrågor, kan användas som utgångspunkt även i diskussioner kring kontroversiella frågor i religionsundervisningen. Syftet har även varit att undersöka hur deliberativa samtal kan påverka elevers upplevda bekvämlighet och delaktighet i samtal med andra och hur samtalen påverkat förmågan att nyansera sina egna resonemang kring kontroversiella frågor liksom hur deliberativa samtal som metod kan påverka elevers intresse för och kunskaper i ämnet religionskunskap.

Undersökningen har utgått från dels enkätsvar, dels från fokusgruppsintervjuer och de båda metoderna har kompletterat varandra. I undersökningen har elever även fått samtala i olika konstellationer för att utveckla sin förmåga att samtala ytterligare. Resultatet visar att deliberativa samtal *kan* bidra till både ökade kunskaper och mer nyanserade resonemang kring kontroversiella frågor. Resultatet visar också att undervisningsmetoden *kan* leda till såväl ökat intresse kring frågor som rör religion samt en utvecklad förmåga att samtala om frågor som kan upplevas som känsliga. Genom en tydlig samtalsstruktur och tilldelade roller för de som deltar, kan ett deliberativt samtal leda till en trygghet i att uttrycka sina egna åsikter och en utvecklad förmåga att lyssna på andras ståndpunkter, främst i grupper där eleverna inte känner varandra så bra. I grupper där eleverna känner varandra sedan innan kan vi inte se att rollerna haft samma betydelse, här kan vi se mer varierade åsikter kring rollerna, dels att de hämmar samtalen, dels att de styr in samtalen på ”rätt spår”.

Genom att undersöka hur deliberativa samtal som metod kan användas för att hantera kontroversiella frågor i undervisningen hoppas vi att fler lärare väljer att samtala med elever om ämnen som kan upplevas känsliga och problematiska att hantera i undervisningen.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
Innehållsförteckning	3
Inledning.....	5
Bakgrund	6
Kontroversiella frågor	6
Konsensusproblematik och skillnader mellan könen	6
Teoretiskt ramverk	7
Definition av det deliberativa samtalet.....	7
Det deliberativa samtalet som metod	8
Lärarens roll i det deliberativa samtalet	9
Syfte och frågeställningar.....	9
Empirisk metod	10
Semistrukturerade fokusgruppsintervjuer	10
Enkäter	11
Urval.....	12
Forskningsetiska principer	12
Valet av kontroversiella frågor.....	12
Studiens genomförande	13
Genomförandet av deliberativa samtal.....	13
Lärarens roll under genomförandet	13
Genomförandet av undervisningen	14
Databearbetning och analys	16
Fokusgruppsintervjuer.....	16
Enkäter	16
Resultat.....	17
Upplevd påverkan på kunskaper och perspektiv i religionskunskap	17
Intressets påverkan	18
Samtalsreglerna och de tilldelade rollernas betydelse för samtalets utförande.....	19
Upplevd bekvämlighet och förmåga att samtala om kontroversiella frågor med personer som eleverna redan känner bra	20
Upplevd bekvämlighet och förmåga att samtala om kontroversiella frågor med personer som eleverna inte känner bra.....	24
Diskussion	29
Metoddiskussion.....	31

Referenser.....	33
Bilagor.....	35
Bilaga 1. Enkätfrågor	35
Förenkät.....	35
Efterenkät	36
Bilaga 2: Frågor vid fokusgruppsintervjuer	39
Bilaga 3: Medgivande om att delta i forskningsstudie	40
Bilaga 4: Diagram med enkätsvar	41
Diskussioner i par.....	43
Diskussioner i helklass	47

Inledning

Intresset för att genomföra denna studie har under våra år som yrkesverksamma lärare vuxit sig allt starkare. I samband med Skolverkets ändringar gällande ämnet sexualitet, samtycke och relationer i läroplanen från och med hösten 2022 kände vi att ämnet aktualiserats ytterligare.

Enligt forskaren Christina Osbeck (2021) finns det två typer av religionsundervisning. Den ena kännetecknas av en mer samhällsinriktad profil där undervisningen syftar till att lära om religion och den andra är av en mer existentiell karaktär där syftet snarare handlar om att undervisa kring etiska och existentiella livsfrågor (Osbeck, 2021). Den förstnämnda strävar efter att skapa större förståelse för sin omvärld och fokuserar på förmågan att analysera och jämföra, medan den andra fokuserar mer på att skapa reflekterande individer som blir goda medmänniskor. Den senare typen av undervisning ställer enligt Osbeck (2021) stora krav på lärarens förmåga att ”*ställa frågor, väcka diskussioner, problematisera och medvetandegöra olika perspektiv så att eleverna utvecklar ett kritiskt tänkande*” (Skolverket, 2013, s 90).

Karin Kittelmann Flensner och Marie Von der Lippes (2019) forskning visar dessutom att lärare ofta upplever att det är svårt att undervisa i frågor som kan upplevas som kontroversiella i undervisningssammanhang, och att lärare helst undviker frågor som kan väcka starka känslor och där det kan uppstå konflikter, eftersom det kan upplevas svårt att hantera. I Skolinspektionens rapport ”*Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen*” (Skolinspektionen dnr. 2022:40–2020:8334) är en av de viktigaste iakttagelserna att en majoritet av de granskade skolorna sällan lät eleverna samtala om kontroversiella frågor under en lärares ledning och att de flesta frågor främst berör fakta som sedan ska redovisas. Konsekvensen enligt rapporten är att eleverna sällan får komma i kontakt med och pröva olika synsätt och olika perspektiv på essentiella frågor (Skolinspektionen dnr. 2022:40–2020:8334).

I antologin ”*Känsliga frågor, nödvändiga samtal: att lära om och av kontroverser*” menar författarna att förutom ämnet religionskunskap, som i sig kan upplevas som känsligt och kontroversiellt kan även frågor rörande sexualitet och relationer ses som exempel på sådana områden (Kittelmann Flensner, Larsson, & Säljö, 2021). Skolinspektionens rapport ”*Mer än vad du kan tro*” (2012) visar att frågor som kan upplevas som kontroversiella kan vara svåra för lärare att hantera i klassrummet. Kontroversiella frågor kan exempelvis röra sig om frågor kring sexualitet, våldsbejakande extremism, rasism och andra frågor som tas upp i religionsundervisningen. Ett vanligt sätt att hantera detta har, på vissa skolor, tidigare varit att exempelvis ordna temadagar, vilket enligt forskaren Christer Mattsson visat sig vara kontraproduktivt (Schau, 2020). I vår studie har vi därför valt att arbeta med att i större omfattning integrera områden som kan upplevas som kontroversiella, i denna studie; sexualitet och relationer, i flera av kursernas moment och som metod för detta använda oss av det deliberativa samtalet.

Vi har sett att elevers förmåga att resonera kring komplexa och kontroversiella frågor som rör olika individers livsförhållanden påverkar deras förståelse för andra kulturer och människors olika livsval och ställningstagande. Denna förmåga speglas även i deras måluppfyllelse då

flera kunskapskrav enligt ämnesplanen för Religion 1 (Skolverket, 2011), ställer kravet att samband ska ses och slutsatser ska dras utifrån olika tolkningar och perspektiv. Vi vill därför med detta projekt utveckla elevers förmåga och möjligheter att diskutera och resonera kring frågor som kan upplevas som känsliga och kontroversiella eftersom det både kan leda till ökad måluppfyllelse för eleverna samtidigt som demokratiska värden uppnås.

Bakgrund

Kontroversiella frågor

Skolsystemet i Sverige har som uppgift att fostra elever till demokratiska medborgare i ett samhälle som innehar religionsfrihet, åsiktsfrihet och yttrandefrihet. Skolan förväntas därmed förmedla kunskap till eleverna som rör centrala samhällsfrågor och samtidigt ta upp frågor kring exempelvis jämlikhet och ”respekt för allas lika värde” (Skolverket, 2013:13). Vissa frågor kan uppfattas som kontroversiella, eftersom dessa kan leda till att olika åsikter och perspektiv väcker starka känslor (Kittelmann Flensner, 2020)

Med kontroversiella frågor avses frågor där det finns olika uppfattningar, intressen, värderingar och perspektiv. Kittelmann Flensner och Von der Lippe (2019) hänvisar till Hand som menar att kontroversiella frågor ofta väcker starka känslor och att det därför kan vara svårt att komma överens och nå en samsyn. Dessa frågor omfattar både fakta och olika individuella uppfattningar, och det kan vara problematiskt att dra en tydlig gräns mellan vad som är fakta och vad som är personliga värderingar. Kontroversiella frågor kan variera beroende på tid, plats och personliga värderingar. Det är inte alltid lätt att förutse vilka frågor som väcker starka känslor (Kittelmann Flensner & Von der Lippe, 2019). Frågor kan också upplevas som mer kontroversiella i ett samhälle som samtidigt är sekulärt och multireligiöst (Kittelmann Flensner, 2020).

Konsensusproblematik och skillnader mellan könen

I Skolinspektionens rapport ”*Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen*” (Skolinspektionen dnr. 2022:40–2020:8334) listas de viktigaste iakttagelserna från de 30 skolor som inspekterats. Det som framkommer i rapporten är att det är mycket vanligt att eleverna inte vågar säga vad de tycker inför sina klasskamrater. I samtliga skolor som deltagit vid inspektionen finns problem som upplevd otrygghet, normbildning och konsensuskultur som begränsar elevernas möjlighet att säga vad de tycker och tillsammans kunna undersöka vilka olika värderingar som påverkar deras ställningstaganden (Skolinspektionen, 2022).

I rapporten framkommer även könsskillnader mellan tjejer och killar. Skillnaderna gäller såväl taltid som hur tjejer respektive killar tar sig an frågorna på gruppnivå. Det som framkommer är att tjejerna i större utsträckning tar frågorna mer seriöst och på större allvar medan killarna skämtar och framstår som relativt obekymrade, vilket provocerar tjejerna. I de inspektioner som Skolinspektionen gjort syns inte heller några metoder för att försöka bryta dessa skillnader. Konsekvensen av detta blir då, enligt rapporten, att motsättningar mellan könen både etableras och fördjupas (Skolinspektionen dnr. 2022:40–2020:8334).

Teoretiskt ramverk

Det teoretiska ramverk som denna studie är uppbyggd kring grundar sig i den deliberativa metoden, vilken tjänat som undersökningsområde i tidigare studier, då främst som metod för att få elever att utveckla demokratiska värden. Metoden har undersökts i större studier och har då gått under namnet *deliberativ demokratiteori*. Tanken om att samtalet mellan elever är essentiellt för undervisningen går långt tillbaka i tiden. Både John Dewey och George Herbert Mead menade att kommunikationen var det centrala för lärandet, deras inriktning brukar benämnas pragmatisk utbildningsfilosofi (Andersson, 2012).

Definition av det deliberativa samtalet

Det deliberativa samtalet kännetecknas och förstås som ett samtal med en ”*strävan efter att individen själv tar ställning genom att lyssna, överväga, söka argument och värdera, samtidigt som det finns en kollektiv strävan efter att finna värden och normer som alla kan enas om*” (Englund, 2000, s. 6). Barbro Gustavsson (2007) skriver i sin rapport att det som skiljer det deliberativa samtalet från ett vanligt samtal dels är det moraliska hänsynstagandet och ansvaret mot den som samtalet ytterst berör, dels mot alla andra som deltar i samtalet. Gustavsson menar dessutom att det i det deliberativa samtalet ska tas hänsyn till berörda parterers olika erfarenheter, vilka ska vägas in och beaktas, detta samtidigt som kravet på samförstånd bibehålls (Gustafsson, 2007).

Enligt Englund (2007) har det deliberativa samtalet som metod på senare år fått en mer central plats i arbetet med skolans demokratiska värdegrund. Englund menar att tänkbara områden där det deliberativa samtalet kan ses som användbart är ämnen som demokratiska värden, mänskliga rättigheter och pluralism, vilka är centrala områden inom religionskunskapen.

Tidigare studier visar att det finns ett flertal definitioner av begreppet ”deliberation” och vad som kan sägas vara en deliberativ process. I vissa statsvetenskapliga studier anses exempelvis en politisk diskussion vara ett deliberativt samtal (Andersson, 2012). Konsekvensen av detta blir således en brist på stringens genom studierna och ett spretigt resultat. Några specifika kriterier för vad som gör ett samtal deliberativt existerar alltså inte, men enligt Tomas Englund (2007) finns dock några punkter som kännetecknar ett deliberativt samtal. Det är dessa kriterier vi använt i vår studie.

Det deliberativa samtalets kännetecknas enligt Englund (2007) av ett samtal

- a) där skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme
- b) som alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra; det handlar bland annat om att lära sig lyssna på den andres argument
- c) med inslag av kollektiv viljebildning, dvs. strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser (även om icke-överensstämmelse föreligger)
- d) där auktoriteter / traditionella uppfattningar må ifrågasättas

e) Utan direkt lärarledning, dvs. argumentativa samtal för att lösa olika problem respektive att belysa olika problem utifrån skilda synvinklar men utan närvaro av lärare. (Englund, 2007, s. 155–156).

Deliberationen syftar till att föra ett samtal där ömsesidig nyansering och respekt visas mot olika alternativ som presenteras (Englund, 2000). Denna metod leder möjligen till insikter om tolerans och respekt kring olika perspektiv och tänkesätt samt en tillfällig överenskommelse trots skilda uppfattningar. Deliberativa samtal innebär att man samtalar om frågor som berör deltagarna genom att ”*olika uppfattningar aktualiseras och problematiseras samt att den egna uppfattningen samtidigt utmanas*” (Englund, 2000, s. 7).

Med deliberation avses därmed ett ömsesidigt nyanserat övervägande av olika alternativ och är ursprungligen starkt kopplat till demokratibegreppet när det kommer till både funktion och innehåll.

“Den deliberativa demokratins grundidé [...] är att beslutsfattandet bör motiveras och diskuteras grundligt mellan alla ingående parter. Man måste bli enig om vad man är oenig om, vilka alternativa beslut som kan fattas och vilken procedur man skall ha för att fatta beslut. Deliberativ demokrati innebär också att de beslut som kontinuerligt fattas ses som temporära och att oenighet och enighet är samtidigt förekommande genom att skilda ståndpunkter respekteras samtidigt som temporära beslut efterlevs” (Englund, 2000 s.5).

Vissa institutioner och kanske särskilt utbildningssystemet spelar en viktig roll i att utveckla deliberativa förhållningssätt. En målsättning med det deliberativa samtalet är, enligt Englund (2000), att sträva efter att stärka demokratin och bör därmed inta mer utrymme i skolans värdegrundsarbete.

Det deliberativa samtalet som metod

Klas Andersson (2007) hänvisar till Gutmann (1999), Gutmann och Thompson (1996), Englund (2000a, 2000b, 2004, 2006, 2007) för att lyfta fram det deliberativa samtalet som en metod för att få eleverna att lyckas bättre med sin kunskapsinhämtning. Samtliga författare menar att personer som tillsammans med andra, prestigelöst och öppet deltar i diskussioner där de lyssnar till varandras argument, lär sig bättre. Dessa individer tros inte bara öka sin egen förståelse för innehållet i samtalet utan även kunna utveckla demokratiska värden. Detta då samtalet med andra personer, under ordnade former, väntas öka förståelsen för andras sätt att tänka samtidigt som de får nya perspektiv på de frågor som diskuteras (Andersson 2007).

I Anderssons egen studie från 2007 undersöker han empiriskt om de antaganden som presenterats tidigare faktiskt går att fastställa. Anderssons slutsats är att deliberativa samtal som metod faktiskt påverkar kunskaper och demokratiska värden hos elever på yrkesförberedande program. Hans studie visar även på att deliberativ undervisning aldrig är sämre än och även ibland bättre än lärarcentrerad undervisning (Andersson, 2007).

I doktorsavhandlingen ”Att fostra demokrater- om skolan i demokratin och demokratin i skolan” (2006) presenterar Ellen Almgren sin forskning gällande det som hon benämner som *samtalsdemokratiska skoleffekter* i klassrummet med utgångspunkt i deliberativ undervisning.

Studien visar att deliberativa samtal, vilka enligt Almgren kännetecknas av ett öppet klassrumsklimat, samtal där lärare och elever visar respekt för och lyssnar till varandras skilda åsikter, påverkar kunskapsutvecklingen positivt och utvecklar elevernas demokratiska värderingar (Almgren, 2006).

Gällande det deliberativa samtalet som metod för intresseväckande undervisning har Kent Larsson i sin doktorsavhandling ”Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet” (2007) kommit fram till slutsatsen att diskussioner väcker ett intresse för samhället hos eleverna. Slutsatsen drar han efter att både ha undersökt lärarnas och elevernas upplevelse. I studien visar även Larsson (2007) att eleverna upplevde att diskussionerna var givande och ökade motivationen för samhällsfrågor. Samtidigt framkommer vissa problem med den deliberativa undervisningen. Dessa problem påminner om de som Skolinspektionen lyfter fram i sin rapport ”Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen” (Skolinspektionen dnr. 2022:40–2020:8334), nämligen att lärare upplever att det är svårt att organisera diskussioner. I Larssons rapport (2007) framkommer det att lärarna främst upplever organisatoriska svårigheter och att vissa elever alltid är tysta, vilket gör det svårt att få med dessa i diskussionerna.

Lärarens roll i det deliberativa samtalet

Lärarens delaktighet och roll i det deliberativa samtalet är i nuvarande forskning inte helt entydig, vilket vi behöver förhålla oss till. I den forskning Englund bedrivit kring området har metoden kommit att kallas deliberativ samtalsundervisning (Englund, 2000). Englund anser exempelvis att lärarens roll vid deliberativ samtalsundervisning endast bör innebära att skapa förutsättningar för en meningsskapande process. När denna process är i gång ska det deliberativa samtalet föras utan lärarens inblandning (Englund, 2000). Andersson opponerar sig något mot denna föreställning och menar att detta kan leda till att lärare kan komma att tolka detta bokstavligt och känna sig tvingade att lämna klassrummet vilket han menar i sin tur kan leda till att samtalet och dess innehåll förändras (Andersson, 2012). Andersson menar därför att läraren bör agera som en slags samtalsledare och att ansvaret för samtalet bör läggas på läraren och inte eleverna. Läraren är alltså den som skall arbeta mot att eleverna, i samtalet, uppträder respektfullt och inte kränkande i samband med att olika argument i frågan lyfts fram och diskuteras fram och tillbaka (Andersson, 2012). Andersson väljer utifrån detta synsätt på lärarens inblandning att benämna metoden som *deliberativ undervisning* där de kriterier som Englund satt ut för *deliberativ samtalsundervisning* blir till kriterier för både lärare och elever att sträva mot men där det tydliga ansvaret ligger på läraren vars roll då blir att, vid behov, kunna styra eleverna om deras ageranden vid samtalen inte stämmer överens med de uppsatta kriterierna (Andersson, 2012).

Syfte och frågeställningar

Syftet med projektet att undersöka om deliberativa samtal som metod kan vara framgångsrik när det kommer till att föra samtal om kontroversiella frågor i religionsundervisningen – med utgångspunkt i frågor som rör sexualitet i relation till religion. För att uppnå syftet har vi, utifrån Tomas Englunds kriterier för deliberativa samtal, undersökt om denna metod kan

utveckla elevers förmåga att nyansera sina egna resonemang kring kontroversiella frågor i religionsundervisningen på gymnasiet. Vi ville också undersöka om intresset för ämnet religionskunskap kan öka genom att föra deliberativa samtal. Vår studie utgick därför från följande frågeställningar:

1. På vilket sätt kan deliberativa samtal som metod påverka elevers upplevda förmåga att nyansera sina egna resonemang kring kontroversiella frågor?
2. På vilket sätt kan deliberativa samtal som metod påverka elevers intresse för ämnet religionskunskap?
3. På vilket sätt kan deliberativa samtal som metod påverka elevers upplevda delaktighet och bekvämlighet i att diskutera kontroversiella frågor?

Empirisk metod

Då vårt grundläggande syfte med vår studie var att undersöka elevernas upplevelse av det deliberativa samtalet som metod för att nyansera sitt resonemang och öka intresset för ämnet har vi som metod för genomförandet valt att använda oss av semistrukturerade fokusgruppsintervjuer som huvudmetod och enkäter som komplement, vilka endast fokuserade på bekvämlighet och förmåga att diskutera i olika gruppkonstellationer.

Semistrukturerade fokusgruppsintervjuer

Då syftet med denna undersökning är att undersöka elevers upplevelse kring hur deliberativa samtal som undervisningsmetod kan påverka förmågan att samtala med andra samt hur intresse och kunskaper i religionskunskap kan påverkas blir utformningen av undersökningen kvalitativ. Kvalitativa kännetecken som tolkning och abduktion har blivit tydliga under projektet, då abduktion bland annat handlar om ett öppet förhållningssätt kring analys av det empiriska materialet. Samtidigt ligger tidigare studier och forskning till grund för både teoretisk förståelse och sätts även i relation till det slutgiltiga resultatet.

Denna undersökning utgår från *semistrukturerade fokusgruppsintervjuer* vilket enligt Bill Gillham (2005) innebär att gruppintervjuerna är mindre strukturerade än mer "traditionella" intervjuer. Intervjufrågorna är formulerade i förväg och saknar tydliga svarsalternativ. Deltagarna får därmed möjlighet att lämna mer öppna svar, med sina egna ord och formuleringar. Det finns även möjlighet för diskussionsledare att ställa passande följdfrågor vid behov.

Vi har valt denna metod eftersom den, enligt Göran Ahrne och Peter Svensson (2015), visat sig vara användbar för att ta reda på hur människor tänker och talar om ett särskilt ämne. Även åsikter och olika synsätt kan komma upp till ytan inom ämnet som diskuteras. Synneve Dahlin-Ivanoff och Kristina Holmgren (2017) anser att metoden också syftar till ett ökat samspel mellan deltagarna där så många åsikter och synpunkter som möjligt om det aktuella ämnet tas upp. Samspelet leder, enligt Dahlin-Ivanof och Holmgren (2017) dessutom till en lärandeprocess och utgör grunden för förståelse.

Ahrne och Svensson (2015) menar att fokusgruppsmetoden främst är användbar när deltagarna har vissa förkunskaper i ämnet som ska diskuteras samt när gruppen delar gemensamma erfarenheter och upplevelser. Brister med fokusgruppsintervjuer som metod är dock att den

kan stärka tidigare uppfattningar kring olika ämnen (Ahrne & Svensson, 2015). Då forskning har visat att fokusgruppsintervjuer även kan vara användbara för att studera ämnen som kan upplevas som känsliga eller kontroversiella ser vi denna metod som passande för detta projekt. Dahlin-Ivanoff och Holmgren (2017) menar dessutom att vissa frågor kan upplevas mindre skrämmande när de diskuteras i grupp.

Syftet med fokusgruppsintervjuerna var att undersöka huruvida samspelet med andra kan utveckla elevers kunskaper och förståelse för andras perspektiv. Som tidigare nämnts kan ju metoden vara framgångsrik i diskussioner som tar upp kontroversiella frågor och vi önskar samtidigt att detta kan leda till att elever utvecklar ett intresse för frågor som rör religion. Utgångspunkt i våra fokusgruppsintervjuer var olika teman/kategorier som fokuserade på elevernas upplevelse kring sin förmåga att samtala om kontroversiella frågor som rör religionsundervisningen samt hur deras upplevelser och intresse påverkades av att diskutera med andra (se bilaga 2). Vi lärare ledde diskussionerna och för att undvika att eleverna svarade för att vara oss lärare till lags valde vi att intervjuar varandras elever (se Urval). Vid fokusgruppsintervjuerna ställdes frågor kring hur eleverna upplevde att intresset för religion och kunskapsutvecklingen påverkades av diskussionerna samt hur och om de ansåg att de uppställda ramarna påverkade diskussionerna. I intervjuerna fick eleverna möjlighet att reflektera kring sina egna och andras upplevelser och samtidigt uttrycka sina egna ståndpunkter.

Vissa forskare menar att den ideala gruppstorleken när det kommer till fokusgruppsintervjuer är fyra till åtta personer. Enligt Dahlin-Ivanoff och Holmgren (2017), bör antalet inte överstiga sex deltagare eftersom det annars kan vara svårt att se till att alla deltar i samtalet. Författarna menar dock att mindre grupper kan vara aktuellt i samtal kring kontroversiella frågor eftersom det i samtalen kan uppstå starka känslor (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017). Mot denna utgångspunkt avsåg vi att genomföra fokusgruppsintervjuerna med fyra till fem elever i varje grupp under 30 minuter.

Enkäter

De semistrukturerade fokusgruppsintervjuerna har, som avsnittet ovan beskrivit, såväl styrkor som svagheter. För att komplettera för de brister som tidigare nämnts med metoden valde vi att komplettera studien med enkäter. En stor fördel med enkäter, menar Alan Bryman (2013) är att intervjuareffekten uteblir. Bryman visar på att det finns flertalet forskningsstudier som kan påvisa att faktorer hos såväl intervjuaren som respondenten kan påverka de svar som lämnas på frågorna (Bryman, 2013). Det är dock inte helt klarlagt och entydigt gällande vilka konsekvenser det kan bli av detta. Vi anser dock att detta är en viktig aspekt att ta hänsyn till. Även om vi valt att intervjuar varandras elever för att undvika att eleverna svarar för att vara oss till lags så finns fortfarande ett visst maktförhållande då vi arbetar på samma skola som eleverna går på och de vet att vi lärare känner varandra.

Med enkäter har eleverna möjlighet att vara helt anonyma och en eventuell intervjuareffekt elimineras. Bryman (2013) nämner också en problematik med flera intervjuare, exempelvis riskerar flera intervjuare att frågorna formuleras olika och på så sätt få problem att få

jämförbara svar, vilket uteblir vid enkäter. De svagheter som enkäter har, bland annat att respondenterna inte kan få förtydliganden gällande funderingar kring frågornas egentliga innebörd, kan vi parera genom att vi gör de semistrukturerade intervjuerna.

Ett problem som nämnts med enkäter är ett stort bortfall. För att undvika det och för att underlätta sammanställningen har vi valt att ha digitala enkäter. En annan viktig aspekt är också att enkäterna inte får vara för långa, vilket leder oss in på utformningen av enkäterna.

Vid utformningen av enkäten finns det många viktiga delar att ta hänsyn till. Hur frågorna ställs är av stor vikt för slutresultatet. Ledorden vid formulering är enligt Magnus Hagevi och Dino Viscovi "*kort, enkelt och begripligt*" (2016). För att formulera våra frågor har vi tagit inspiration från Klas Anderssons studie från 2012 då han ämnar undersöka deliberativ undervisning som metod för att diskutera demokratifrågor.

Hur svarsalternativen formuleras har stor betydelse för vilken data vi kan utläsa. De huvudsakliga alternativen är fasta eller öppna svarsmöjligheter (Hagevi & Viscovi, 2016). Fördelen med de fasta svarsalternativen är att de blir mer jämförbara och enklare att sammanställa. Med de fasta svarsmöjligheterna kommer dock en viss informationsförlust då svaren inte blir så utvecklade. Vi har ändå valt de fasta svarsalternativen då vi har fokusgruppsintervjuerna som komplement och där mer öppnare frågor ställs. Det allra viktigaste i formuleringen av svarsalternativ är att svarsmöjligheterna är anpassade till frågan (Hagevi & Viscovi, 2016). Det gör att våra svarsalternativ har kommit att se olika ut beroende på vilken typ av fråga vi ställt.

Flertalet av våra frågor var dock frågor gällande elevernas åsikter därför var skattningsskalan den skala vi främst använde oss av (se bilaga 1).

Urval

De elever som deltog i studien gick samtliga i årskurs tre på Samhällsvetenskapsprogrammet. Två klasser deltog. I urvalet har inte någon hänsyn till kön tagits, eftersom syftet med undersökningen inte har varit att undersöka likheter och skillnader när det kommer till detta i de svar som framkommit under intervjuerna. Vi valde att intervjua varandras elever för att undvika att eleverna svarar på ett sådant sätt som kan tyda på en vilja att vara oss till lags eller att eleverna upplever att deras svar kan kopplas till betyg och bedömning.

Forskningsetiska principer

Denna studie har varit frivillig och de elever som valt att delta har fått ta del av muntlig information om syftet med forskningsprojektet. De elever som medverkat i studien har även lämnat ett skriftlig medgivande (se bilaga 3) och har informerats om vad delaktigheten i forskningsprojektet innebär.

Valet av kontroversiella frågor

Som tidigare nämnts i den teoretiska bakgrunden varierar uppfattningen om vilka frågor som kan anses vara kontroversiella. För att uppfylla studiens syfte och testa det deliberativa samtalet som metod för att diskutera just kontroversiella frågor började vi med att fråga eleverna vilka frågor de ansåg vara kontroversiella. De fick, anonymt, fylla i en enkät där de själva fick ge öppna förslag på ämnesområden/frågeställningar som de upplevde kunde vara

kontroversiella. Innan eleverna fick fylla i enkäten berättade vi muntligt vad begreppet kontroversiellt betydde samt gav några konkreta exempel på ämnesområden för att tydliggöra. De ämnesområden som eleverna valde ut som mest kontroversiella var:

- Abort
- Hbtq-personers rättigheter
- Könsnormer
- Könstillhörighet

Studiens genomförande

Genomförandet av deliberativa samtal

I teoribeskrivningen har vi, utifrån Englund (2007), definierat vad som kännetecknar ett deliberativt samtal. I detta avsnitt avser vi att tydliggöra hur de deliberativa samtalen strukturerats i klasserna under vår undersökning. I Skolinspektionens rapport ”Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen” (Skolinspektionen dnr. 2022:40–2020:8334) framkom flertalet viktiga faktorer som vi anser att vi behöver ta hänsyn till. Bland annat framkom skillnaden mellan tjejernas och killarnas seriositet i samtalen. En annan viktig iakttagelse var att eleverna sällan fick flera perspektiv att utgå ifrån samt att samtalen hämmades av konsensuskultur och normbildning. För att hantera detta valde vi att dels definiera tydliga och konkretiserande samtalsregler utifrån vad som kan kännetecknas som ett gott samtal. Dessa kom att formuleras på följande vis:

1. Gruppens medlemmar har ansvar för att se till att alla kommer till tals och blir lyssnade på.
2. Olika synsätt och olika argument ska ges utrymme.
3. Samtalet ska präglas av tolerans och respekt för varandra.
4. Traditionella synsätt ska kunna ifrågasättas.
5. Frågorna ska belysas ur olika synvinklar.

Vi valde även att tilldela eleverna olika roller inför samtalet som ett sätt att öka såväl aktiviteten som seriositeten och ansvarskänslan hos eleverna. Hur vi formulerat och valt ut ansvarsområden utgår från den tidigare forskning vi presenterat. Larsson (2007) lyfter i sin avhandling exempelvis fram problemet med att vissa elever alltid är tysta. Syftet med de olika rollerna var även att bidra till att samtalen skulle bli deliberativa. Gruppmedlemmar fick på egen hand utse:

1. En person som höll tiden
2. En person som såg till att samtalet inte svävade i väg
3. En person som såg till att alla kom till tals
4. En person som såg till att olika aspekter av frågan lyftes, trots att samtliga hade samma åsikter eller synsätt.

Lärarens roll under genomförandet

Olika syner på lärarens delaktighet beskrevs i kapitlet ”Lärarens roll i det deliberativa samtalet”. Utifrån de olika synsätt som finns på detta har vi valt att agera utifrån den

beskrivning av lärarens roll som återfinns i Andersson (2012). Vi har alltså, till viss del, agerat i samtalen som samtalsledare och vi lämnade inte klassrummen medan samtalen pågick. Vår roll var främst att vara att gå runt i klassrummet och se till att samtalsreglerna följdes och påminde eleverna om dessa vid de tillfällen vi upplevde att de inte följdes.

Genomförandet av undervisningen

I tabell 1 redovisas hur undervisningen för studien lades upp.

Tabell 1

V.	Lektion 1	Lektion 2
0	<p>Enkäter</p> <p>Eleverna fyller i en enkät kring vad de själva tycker vara kontroversiella frågor</p>	<p>Enkäter</p> <p>Eleverna fyller i förenkäten kring hur de upplever olika typer av samtal och diskussioner i klassrummet</p>
1	<p>Tema: Identitet</p> <p>Genomgång: Begreppet identitet och identitetsformande faktorer</p> <p>Elevaktivitet: Flertalet mindre diskussioner med bänkkamrater.</p> <p>Efterföljande helklasdiskussion och avslutande individuell skriftlig reflektion</p>	<p>Tema: Människosyn</p> <p>Genomgång: Grundläggande människosyn samt vad ett deliberativt samtal är och hur de ska föras. Även rollerna och samtalsreglerna gicks igenom grundligt.</p> <p>Film: ”Att hitta kärleken”</p> <p>Artikel: ”Kärlek, vad är det- om Indiska kvinnors syn på kärlek och äktenskap”</p> <p>Elevaktivitet: Gruppvisa deliberativa diskussioner i grupper om 4–5 (såsom de satt i klassrummet). Fokusområdet var arrangerade äktenskap.</p>
2	<p>Tema: Religion och sexualitet</p> <p>Genomgång: Grundläggande kring religion och sexualitet.</p> <p>Elevaktivitet: Gruppvisa deliberativa diskussioner i grupper om 4-5 (läraren valde grupper). Fokusområdet var religionernas syn på sexualitet.</p> <p>Film: ”På tal om 6-Tro, religion och kultur”</p> <p>Artikel: ”Religiösa regler för sex tolkas om”</p> <p>Elevaktivitet: Gruppvisa deliberativa diskussioner i grupper om 4–5 (samma som tidigare).</p> <p>Fokusområdet var religionernas syn på sexualitet och ifrågasättandet av traditionella värderingar.</p>	<p>Tema: De abrahamitiska religionerna och sexualitet</p> <p>Genomgång: De abrahamitiska religionernas syn på sexualitet.</p> <p>Film: ”Oskuld är ingen skuld”</p> <p>Elevaktivitet: Diskussioner i par med någon de kände. Fokusområdet var normer kring sexualitet.</p>

<p>3</p>	<p>Tema: De abrahamitiska religionerna och sexualitet</p> <p>Genomgång: De abrahamitiska religionernas syn på sexualitet. Artiklar: ”Islam är en frigörande religion”, ”Sebastian Selván: ”Judar är vana vid att handskas med minoriteternas problematik” ”Vi är lika mycket älskade av gud som någon annan” ”Därför är det viktigt med ett sekulärt samhälle” ”Fundamentalister av olika tro förenas i sovrummet” ”Han tänker ta livet av sig, det vore bäst för alla” Elevaktivitet: Diskussioner först i par (slumpmässigt indelat) sedan i grupp med personer de inte känner. Fokusområde var sexuella läggningar.</p>	<p>Tema: De östasiatiska religionerna och sexualitet</p> <p>Genomgång: De östasiatiska religionernas syn på sexualitet. Artiklar: ”Därför bör juridiskt kön avskaffas helt” ”Ett tredje kön löser bara ett fåtal problem” ”Sverige bör införa ett tredje juridiskt kön” Film: ”Perspektiv på världen: Hijras Indiens tredje kön” Elevaktivitet: Diskussioner i grupper om 4-5, först med personer de kände och sedan med personer de inte kände så bra. Fokusområdet var könsidentitet och sexuella läggningar kopplat till normer.</p>
<p>4</p>	<p>Tema: Abort</p> <p>Genomgång: Världsreligionerna och abort Utdrag ur ”Sex för gudsskull” ”Synen på abort i judendom och buddhism” Elevaktivitet: Diskussioner kring abort i grupp med personer de inte kände så bra.</p>	<p>Enkäter</p> <p>Eleverna fyller i efterenkäten kring hur de upplever olika typer av samtal och diskussioner i klassrummet.</p>

Tabell 1: Veckorna är numrerade från 0–4 och själva undervisningen startade v.1.

Databearbetning och analys

Fokusgruppsintervjuer

Fokusgruppsintervjuerna spelades in och transkriberades. Efter att ha transkriberat fokusgruppsintervjuerna kodades dessa för att underlätta en analys av intervjuvären. Svaren sorterades in efter olika kategorier som identifierades både utifrån de frågor som ställdes samt de svar som framkom under fokusgruppsintervjuerna. De olika kategorierna kan också kopplas till undersökningens syfte och frågeställningar. Kategorierna som identifierades och som användes som utgångspunkt i analysen var

- elevernas upplevda bekvämlighet och förmåga att samtala om kontroversiella frågor
- intressets påverkan
- upplevd påverkan på kunskaper och perspektiv i religionskunskap
- samtalsreglerna och de tilldelade rollernas betydelse för samtalets utförande

De olika svaren färgkodades i olika färger samt i ljusa och mörka nyanser för att urskilja positiva och negativa attityder och tendenser i svaren. Detta resulterade i att en del svar fick två nyanser, eftersom svaren ibland kunde tolkas som både positiva och negativa. Svaren sorterades sedan in under de olika kategorierna för att underlätta analysen. I presentationen av resultatet som redovisas nedan lyfts även olika citat som ansågs intressanta i relation till undersökningens syfte och frågeställning.

Enkäter

En del i undersökningen består av insamlade enkätsvar där eleverna fått skatta sina attityder till olika påståenden utifrån en likertskala från 0–10. I tabell 2 finns en förklaring till hur svarsalternativen 0 och 10 benämns i elevenkäten.

Tabell 2

Typ av fråga	Skattningsgrad 0	Skattningsgrad 10
I vilken utsträckning har du känt dig bekväm att delta i följande konstellationer och diskutera kontroversiella frågor kopplade till religionskunskap:	Mycket obekvämt	Mycket bekvämt
I vilken utsträckning anser du att du har deltagit vid diskussioner i religionskunskap i följande konstellationer:	I mycket liten utsträckning	I mycket stor utsträckning
I vilken utsträckning har du känt dig bekväm med att uttrycka dina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i följande konstellationer:	I mycket liten utsträckning	I mycket stor utsträckning
I vilken utsträckning anser du att andra har uttryckt sina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i följande konstellationer:	I mycket liten utsträckning	I mycket stor utsträckning
I vilken utsträckning anser du att du aktivt lyssnat på andra i diskussionerna på momentet	I mycket liten utsträckning	I mycket stor utsträckning
I vilken utsträckning anser du att dina åsikter om kontroversiella frågor i religion har nyanserats dvs. att du fått nya perspektiv och infallsvinklar genom att diskutera med andra?	I mycket liten utsträckning	I mycket stor utsträckning

För att förenkla och tydliggöra resultatet har vi i vårt resultat valt att slå ihop svarsalternativen i grupper enligt följande indelning och benämningar: 0–3, vilket kan ses som negativ, 4–6, vilket kan ses som neutral och 7–10 vilket kan ses som positiv. Denna indelning av resultat gör att förändringar på detaljnivå inte diskuteras i resultatredovisningen. Däremot redovisas varje diagram i sin helhet i resultatet så skillnaderna kan vi ändå se i dessa. När resultatet redovisas så redovisar vi i procent eftersom antalet elever i förenkäten är fler än i efterenkäten. Det gör också att det blir detaljer som inte syns i den skriftliga beskrivningen men som vi kan se i diagrammen. Eftersom enkäterna fungerar som ett komplement till vår huvudmetod så upplever vi förlusten av den detaljerade redovisningen som marginell då vi ändå kan se mönster i förändringen av elevernas attityder kring de frågor vi ställt. Ett problem med redovisningen av enkäterna är att vi inte kan se hur förändringen på individnivå sett ut. Vi kan heller inte veta vilka elever som faktiskt svarade på den första enkäten och vilka som svarade på den andra. Osäkerheten i detta gör också att betydelsen av enkätsvaren blir svår att avgöra.

Resultat

Upplevd påverkan på kunskaper och perspektiv i religionskunskap

I de genomförda intervjuerna framkom att majoriteten av eleverna ansåg att diskussionerna underlättades genom möjligheten att ta del av andras argument och perspektiv genom autentiskt material som exempelvis filmer och artiklar, eftersom det då fanns en tydlig utgångspunkt för diskussionerna. Tre elever menade på att detta dessutom resulterade i en fördjupad och mer nyanserad bild av de olika religionerna. I en intervju framkom också att fler skilda åsikter och perspektiv belystes då elever var mer slumpmässigt indelade eller inte kände varandra lika väl. Detta uttryckte en elev på följande sätt:

Jag tycker också att det var liksom när man hade fått material innan och diskuterade i grupper där man inte kände varandra innan så blev det också nästan mer bekvämt för då hade man redan lite färdiga argument och då blev det lättare att diskutera med dom tycker jag.

Samtidigt menade andra elever att diskussionerna blev mer utvecklade och fördjupade då diskussionerna skedde bland elever som redan kände varandra. Två elever ansåg dock att diskussioner med personer man redan kände också kunde "spåra ur" och att det blev ganska ointressant då de oftast var medvetna om varandras åsikter sedan tidigare. Flera elever menade dessutom också på att diskussionerna blev roligare då utgångspunkten låg i att ta del av andra personers upplevelser och erfarenheter.

Åtta elever menade på att diskussionerna bidragit till en effektivare inläring och fyra av dessa elever menade att diskussionerna i kombination med filmer, artiklar och egna anteckningar resulterat i att kunskaperna blivit mer bestående. Samma elever uttryckte också att det samtidigt underlättade och påverkade efterföljande examination i positiv riktning när det kom till exempelvis tid till förberedelse. En elev uttryckte också att de olika diskussionerna utifrån de olika perspektiven bidragit till att alla hade något att säga vid seminariet i följande citat "Vi har gått igenom så mycket så alla hade liksom någonting att säga och man hade ju tid att förbereda sig i gruppen också".

En elev uttrycker att de olika diskussionerna inte resulterat i någon ny kunskap men att det har bidragit till mer förståelse kring olika perspektiv och olika tolkningar av ämnet. Samtidigt lyfte en av eleverna betydelsen av andra individers kunskaper och hur dessa kunskaper kan "föras över" till andra.

Tre elever menade på att det inte framkommit skilda åsikter i diskussionerna, och en av dessa elever menade på att det kan bero på att en del inte vågar uttrycka vad man verkligen tyckte samtidigt som det finns en rädsla att säga ifrån. Samtidigt lyftes positiva reaktioner då diskussionerna utgick från autentiskt material eftersom man då inte behövde "outa" sig själv. Däremot så upplevde fyra elever att andra elever var något kritiska när frågor som inte diskuterats lika ofta tidigare lyftes och en elev menade då att: "När vi diskuterade transpersoner så kändes det att det fanns ganska negativa åsikter, men de kom inte fram riktigt".

I en av intervjuerna framkom att en elev ansåg att det fanns en acceptans kring olik tänkande, men att elever samtidigt undvek att lyfta något då hen sedan tidigare visste att det finns skilda åsikter. En annan elev undvek exempelvis att uttrycka sina åsikter i diskussioner för att inte väcka negativa reaktioner från andra och ställde sig frågan om "det var värt det" och förmedlade följande: "Alltså det handlar inte om att våga säga det, utan är det smart att säga det. Det är mer att ta rätt val, alltså man vet att det blir enklare skolgång typ då". Eleven valde att inte ta upp detta med gruppen för att undvika "onödigt snack bakom ryggen". Samma elev menade på att diskussionerna kunde upplevas problematiska då det inte skiljdes på person och åsikt och att det i sin tur ledde till att en "kamp med provokationer" uppstod. En annan elev lyfte i samma diskussion att det är bättre att hålla vissa åsikter för sig själv och att en persons åsikter samtidigt speglar en persons värderingar.

Intressets påverkan

Gällande hur de deliberativa samtalen som metod har påverkat intresset för religionskunskap kan vi se flera olika tendenser. Elva av de intervjuade eleverna upplevde att deras intresse påverkats positivt och att de blivit mer intresserade av religion under momentet. Eleverna angav flera olika anledningar till detta. En elev uttryckte att det var för att "det är kul att prata". Andra förklaringar som lyftes fram var att det ökade intresset var en följd av att eleverna under momentet inför diskussionerna fått ta del av olika perspektiv på frågorna genom filmer och artiklar med mera.

Eleverna menade att detta lett till att de själva kunnat utveckla sina resonemang, vilket gjorde ämnet intressantare. Några elever uttryckte att intresset ökat på grund av att de lärt sig mer och fått en bättre förståelse för andra människor. Det kan vi se exempel på i detta citat:

Det är väldigt intressant och innehållet känns relevant på något sätt, inte bara så här att prata om vad någon gubbe gjorde för tusen år sedan utan liksom det här är kan vara relevant idag och säg att man skulle resa någonstans då kan man förstå olika kulturer bättre och jag tycker verkligen att det har varit jättebra.

En elev som själv inte ansåg sig ha blivit mer intresserad men som uttryckte att hen redan hade ett intresse för religionskunskap, uttryckte att hen kunde tänka sig att det var fler som blivit mer intresserade. Eleven menade att detta kunde bero på att deltagandet vid diskussionerna lett till att det blivit lättare att "ta till sig av ämne när man måste vara aktiv".

Eleven upplevde att det var flera i den grupp eleven tillhörde som i vanliga fall brukade vara ganska passiva och som vanligtvis ansåg att religion var tråkigt men som vid detta moment deltog i diskussionerna i större utsträckning och började tycka att religionskunskap var mer intressant.

Även andra elever som själva ansåg att deras intresse ökat menar på att de upplevde att deras klasskompisars intresse påverkats positivt av att ”prata med lite olika personer”.

Det fanns också tre elever som inte ansåg att deras intresse påverkats i så stor utsträckning, varken positivt eller negativt, gemensamt för dessa är dock att de ansåg att de fått mer kunskaper och perspektiv ändå.

I intervjuerna framkommer det också att en elev inte kunde säga om det var just diskussionerna eller innehållet som påverkat intresset. Hen uttrycker sig så här:

Religion har varit vår favoritkurs i år och det är absolut främst efter det här momentet. Sen vet jag inte om det är just för att vi har diskuterat så mycket eller om det är mer att det har varit mer intressant innehåll. Men jag tycker absolut att religion har blivit väldigt roligt och intressant. Man är ju taggad på lektionerna.

Samtalsreglerna och de tilldelade rollernas betydelse för samtals utförande

I de genomförda intervjuerna framkom att vissa elever ansåg att då grupperna var slumpmässigt indelade underlättade de olika rollerna diskussionerna samtidigt som elever upplevde en trygghet i att veta hur ansvarsfördelningen såg ut samt att det öppnade för möjligheten för alla att yttra sig, trots att man kände sig osäker. Det framkom också att elever upplevde samtalsstrukturen som positiv då det var tydligt vad som skulle diskuteras och att de olika rollerna resulterade i att det underlättade att belysa olika perspektiv samt att elever hjälptes åt. En elev uttryckte dessutom att diskussionerna kanske blev mindre hetsiga då eleverna tilldelades olika roller.

Den rollen som hade störst påverkan på diskussionerna, ansåg flera elever, var den som innebar ett ansvar att se till så att alla gruppen fick talutrymme. Detta menade flera elever ledde till att det blev lättare att fördela ordet samt att alla blev tvungna att yttra sig men samtidigt var det viktigt att fördela ordet jämnt. En elev menade på att det var viktigt att den elev som skulle fördela ordet inte var alltför tillbakadragen och blyg. Den rollen som innebar att ta tid var också effektiv då diskussionerna fördes i grupper där eleverna inte kände varandra lika väl. Samtidigt menade en elev att denna roll hade minst betydelse och ställde sig också frågande till rollen då detta snarare ledde till att diskussionerna blev stressiga. Samtidigt menade samma elev att reglerna ledde till att de olika rollerna att diskussionerna inte blev lika fria som annars, eftersom en del kanske mer var fokuserade på sin roll och sin uppgift. Samtidigt framkom att elever upplevde de tilldelade rollerna som begränsande och att de resulterade i framtvungade och stela diskussioner och att det ibland resulterade i att diskussionerna inte blev lika fördjupade. Det påtalades att då eleverna kände varandra behövdes egentligen inga roller. När grupperna bestod av flera elever som kände varandra väl och en elev som inte hade samma relation till de andra, blev denna elev mer tyst och tillbakadragen i diskussionen.

I de genomförda intervjuerna framkom att flera elever ansåg att de olika reglerna fungerade bra och resulterade i att alla lyssnade på varandra samt att det blev lättare att genomföra diskussionerna. Det framkom också att elever upplevde att det var lättare att hålla sig till ämnet som skulle diskuteras och att flera perspektiv kunde lyftas. Två elever uttryckte att rollerna även underlättade i diskussioner där deltagarna redan hade en god relation. En av dessa elever menade att de öppnade upp för diskussion samtidigt som man blev mer fokuserad på sin uppgift. Eleven ansåg att det var bra med en tydlig struktur eftersom det resulterade i att diskussionerna höll sig inom ämnet. Det var lättare att hålla i gång samtalet då samtliga fick möjligheten att yttra sig, även de elever som vanligtvis inte är så aktiva. Samma elev uttryckte att rollerna inte alltid hade behövts utan det viktiga var snarare att ämnet som diskuteras är tillräckligt intressant.

Upplevd bekvämlighet och förmåga att samtala om kontroversiella frågor med personer som eleverna redan känner bra

För att undersöka hur eleverna upplevde sin bekvämlighet i att diskutera kontroversiella frågor med personer som de redan kände bra genomfördes både en enkätundersökning och fokusgruppsintervjuer. När det kommer till bekvämlighet och förmåga att samtala om kontroversiella frågor kan vi se att det skiljer sig i hur elever upplevt detta. I de fokusgruppsintervjuer som genomförts framkom exempelvis att flera elever kände sig mer bekväma i diskussioner där de redan kände de andra eleverna och att det kändes mindre bekvämt att uttrycka egna åsikter när de inte kände varandra lika bra och flera elever menade att diskussionerna då blev både roligare och mer ingående. En elev menade exempelvis att “det blir djupare samtal, man får fram det man vill säga och man känner att man kan få fram det man vill säga”. En annan elev uttryckte att hen upplevde en trygghet i att diskutera i grupper där hen kände andra och uttryckte att: “man känner att man har en typ trygghet med de man känner, att man inte kommer att dömas”. En tredje elev menade även på att “det var roligare samtal med den man redan kände för då hade man inga filter på samma sätt”.

I en intervju framkom att en elev ansåg att elever upplever det lättare att diskutera med personen man kände, men eleven menade, tvärt emot andra elever, att det blev mer djupgående diskussioner med elever den inte kände eftersom det var lättare att hålla sig till ämnet och att diskussionerna inte “svävade” i väg lika mycket. Eleven menade samtidigt att det ändå var mer bekvämt att diskutera med personer man redan kände.

När vi även tar hänsyn till enkäternas resultat kan vi se förändringar gällande i vilken utsträckning eleverna ansett att de deltagit vid diskussioner när de diskuterat med personer som de redan kände bra.

Gällande antalet elever som uttryckt sin *delaktighet* någonstans på skalan 4–6 kan vi inte se någon förändring. Däremot kan vi se att det procentuellt är fler elever som uttryckt sig delta ”i mycket hög utsträckning” (10) efter den deliberativa undervisningen, dessa var innan 48,6% och efter 55,2%.

Diagram 1: Förenkät- Elevsvar på frågan ” I vilken utsträckning anser du att du deltar vid diskussioner i religionskunskap i grupp med personer du redan känner bra”

I grupp med personer jag känner bra

37 svar

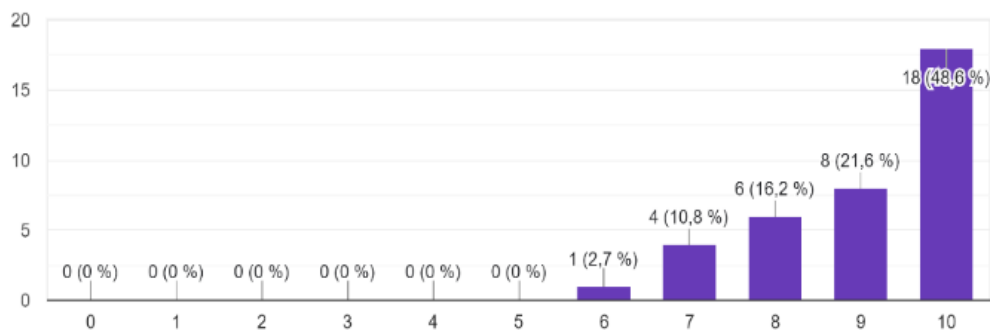


Diagram 1: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ” I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 2: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ” I vilken utsträckning anser du att du deltar vid diskussioner i religionskunskap i grupp med personer du redan känner bra”

I grupp med personer jag känner bra

29 svar

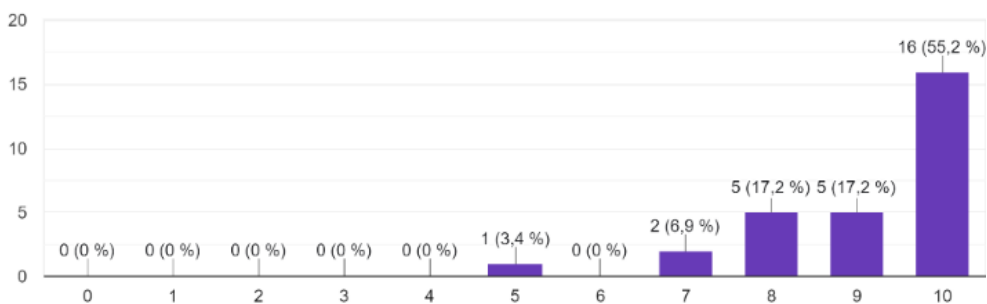


Diagram 2: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans efter att den deliberativa undersökningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ” I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

I diagram 3 och 4 kan vi se hur eleverna uttryckte sin upplevelse av *bekvämlighet att uttrycka sina åsikter* när de diskuterade kontroversiella frågor med personer de kände bra. Resultatet visar att inga elever skattade sig mellan 0–6 innan den deliberativa undervisningen. Däremot var det 17% av eleverna som skattade sin bekvämlighet att uttrycka sina åsikter mellan 4–6 efter det deliberativa undervisningen. Enligt svaren på förenkäten skattade 100% sin delaktighet mellan 7–10. I Efterenkäten hade dessa sjunkit till 83%.

Diagram 3: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning känner du dig bekväm med att uttrycka dina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i grupp med personer du redan känner bra”

I grupp med personer jag känner bra
37 svar

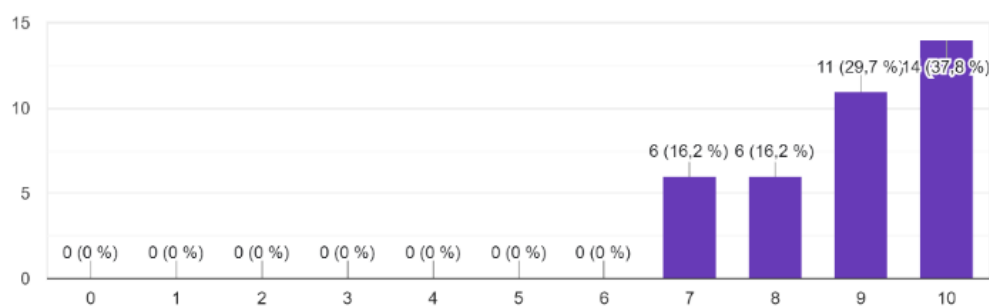


Diagram 3: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 4: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning känner du dig bekväm med att uttrycka dina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i grupp med personer du redan känner bra”

I grupp med personer jag känner bra
29 svar

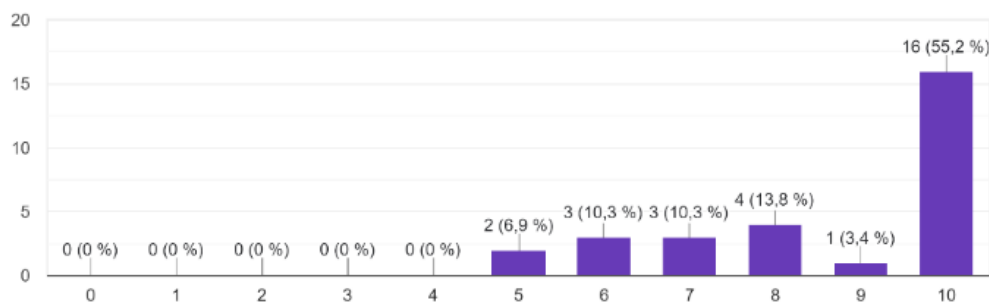


Diagram 4: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans efter att den deliberativa undersökningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som i mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 5 och 6 visar i vilken utsträckning eleverna anser att andra uttryckt sina åsikter kring kontroversiella frågor med personer de känner bra. Resultatet visar att antalet som skattade sina klasskamraters delaktighet och uttryck av åsikter mellan 0–3 har sjunkit från att före den deliberativa undervisningen varit 2,7% till att efter vara 0%. Antalet som skattade sina klasskamraters delaktighet och uttryck av åsikter mellan 4–6 var innan 8% och efter 20%. Antalet som skattade sina klasskamraters delaktighet och uttryck av åsikter mellan 7–10 var innan 89,2% och efter 79,2%. Här kan vi alltså se att eleverna uppfattade att klasskamraterna i mindre utsträckning uttryckte sina åsikter i grupper med personer de känner bra efter den deliberativa undervisningen.

Diagram 5: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning känner du dig bekväm med att uttrycka dina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i grupp med personer du känner bra?”

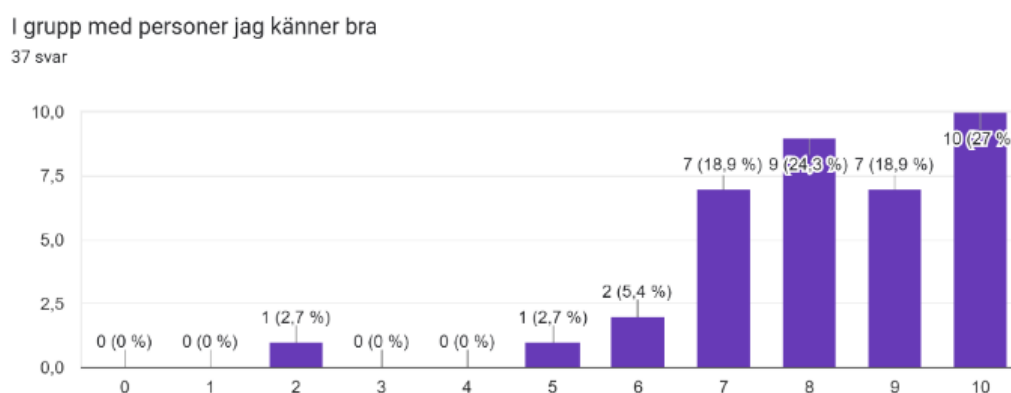


Diagram 5: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 6: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning har du känt dig bekväm med att uttrycka dina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i grupp med personer du känner bra?”

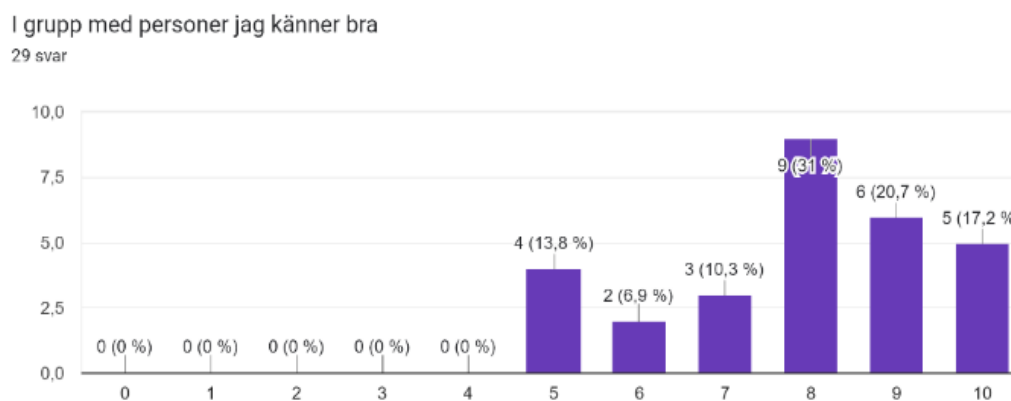


Diagram 6: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans efter att den deliberativa undersökningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Upplevd bekvämlighet och förmåga att samtala om kontroversiella frågor med personer som eleverna inte känner bra

I intervjuerna framkom att två elever ansåg att det var svårare att diskutera med personer som man inte känner eftersom det är svårt att veta vilka åsikter andra har och att det då kan kännas obekvämt. De två eleverna menade att elever inte vågade framföra sina åsikter eftersom de var oroliga att det kunde tas emot på ett sätt som kunde uppfattas som kränkande av andra, samtidigt som det kunde bli svårare att "säga ifrån" om någon hade kränkande åsikter. En av eleverna menade att det i dessa sammanhang, när elever inte känner varandra lika väl, kan fungera bättre med tydliga uppgifter och instruktioner. Två andra elever var inne på samma spår och menade att de blev mer osäkra i diskussioner med personer de inte kände lika bra. De menade att uppgiften "hjälp till att ta nästa steg" i att bli mindre osäkra i diskussioner med personer man inte känner.

En elev resonerade kring sin självkänsla och menar på att "om man vet vem man är och inte bryr sig om vad andra tycker och tänker", kan det leda till en större bekvämlighet i diskussioner med andra.

En elev uttryckte att det kan upplevas problematiskt då många i klassen inte känner varandra och att diskussioner då lätt kan bli "stela".

Två elever ansåg inte att de var obekväma med att diskutera med andra och att detta projekt inte påverkat deras förmåga när det kommer till att samtala med andra. En annan elev menade samtidigt att förmågan att diskutera har påverkats positivt och att det blivit lättare att diskutera och ta till sig fakta.

I diagram 7 och 8 nedan ser vi förändringen gällande i vilken utsträckning eleverna ansett att de *deltagit vid diskussioner* när de diskuterat med personer som de inte känner så bra.

Antalet elever som skattade sin delaktighet mellan 0–3 har inte förändrats nämnvärt. Däremot kan vi se att antalet som skattade sin delaktighet mellan 4–6 har sjunkit från 51% till 24% medan de som skattade sin delaktighet mellan 7–10 har ökat från 30% till 55% före respektive efter den deliberativa undervisningen. Här kan vi alltså se att eleverna upplever att de deltar i större utsträckning i diskussioner med personer de inte känner efter den deliberativa undervisningen.

Diagram 7: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning känner du dig bekväm att delta i grupp med personer som du inte känner bra och diskutera kontroversiella frågor kopplade till religionskunskap?”



Diagram 7: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 8: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning känner du dig bekväm att delta i grupp med personer som du inte känner bra och diskutera kontroversiella frågor kopplade till religionskunskap?”

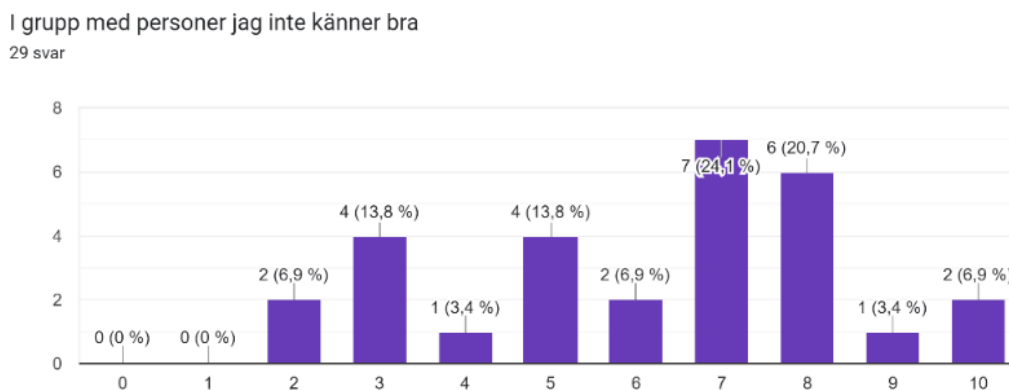


Diagram 8: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans efter att den deliberativa undersökningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

I diagram 9 och 10 kan vi se hur eleverna uttryckte sin upplevelse av *bekvämlighet att uttrycka sina åsikter* när de diskuterade kontroversiella frågor med personer de inte känner så bra. I den enkät som delades ut före den deliberativa undervisningen kan vi se att 30% skattar sin delaktighet mellan 0–3. 43% skattar sin delaktighet mellan 4–6 och 43% skattar sin delaktighet mellan 7–10. I Enkäten som delades ut efter den deliberativa undervisningen kan vi se att antalet som skattar sin delaktighet mellan 0–3 har sjunkit till 21%. De som skattar sin delaktighet mellan 4–6 har ökat till 45% och de som skattar sin delaktighet mellan 7–10 har sjunkit till 34%.

Diagram 9: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning känner du dig bekväm med att uttrycka dina åsikter kring kontroversiella frågor i grupp med personer som du inte känner bra?”

I grupp med personer jag inte känner bra
37 svar

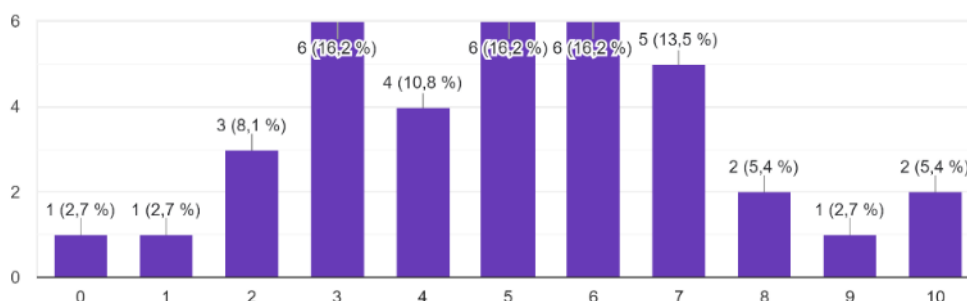


Diagram 9: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 10: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning känner du dig bekväm med att uttrycka dina åsikter kring kontroversiella frågor i grupp med personer som du inte känner bra?”

I grupp med personer jag inte känner bra
29 svar

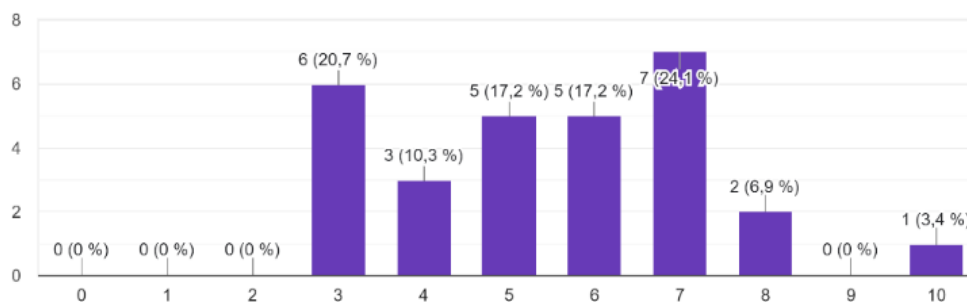


Diagram 10: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans efter att den deliberativa undersökningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Resultatet i diagram 11 och 12 visar på i vilken utsträckning eleverna upplevde att *andra uttryckte sina åsikter* kring kontroversiella frågor när de diskuterade i grupp med personer de inte känner så bra, före och efter den deliberativa undervisningen. Innan den deliberativa undervisningen skattade eleverna sina klasskamraters deltagande mellan 0–3 innan 35% och efter 17%. Här ser vi alltså att färre elever skattar sina klasskamraters delaktighet som låg efter den deliberativa undervisningen. De elever som skattade sina klasskamraters delaktighet mellan 4–6 var innan 46% och efter 48%. Även här har antalet i procent höjts. Vi kan även se en förändring gällande hur många som skattade sina klasskamraters delaktighet mellan 7–10 (positiv). Innan den deliberativa undervisningen var det 19% som skattade sina klasskamraters delaktighet mellan 7–10 och efter var det 34%.

Diagram 11: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning anser du att andra uttrycker sina åsikter kring kontroversiella frågor i grupp med personer som de inte känner bra?”

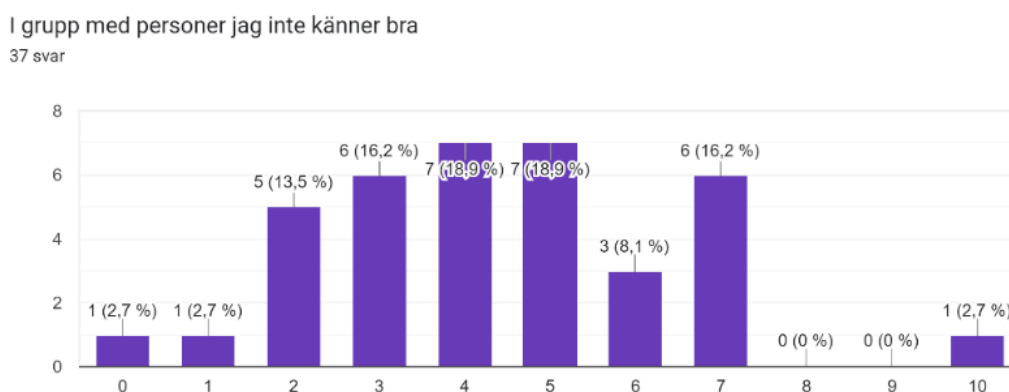


Diagram 11: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 12: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning anser du att andra har uttryckt sina åsikter kring kontroversiella frågor i grupp med personer som de inte känner bra?”

I grupp med personer jag inte känner bra

29 svar

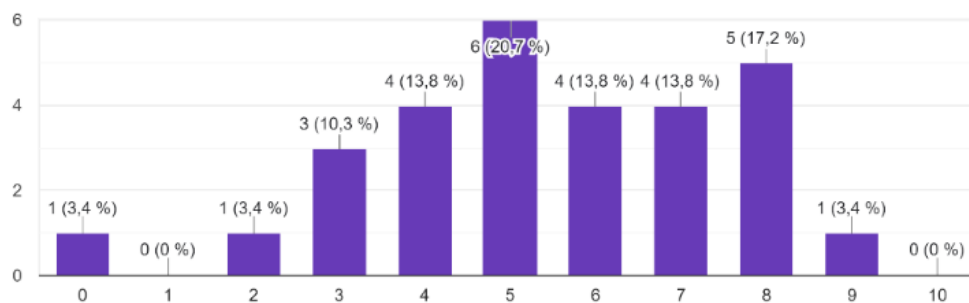


Diagram 12: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans efter att den deliberativa undersökningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Gällande resultatet utifrån enkätfrågan huruvida eleverna upplevde sin och andras delaktighet i diskussioner i par är det svårt att utläsa ett resultat då marginella förändringar skett mellan före och efterenkäten (se bilaga 5). Det vi däremot kan se är att eleverna upplever att både de själva och deras klasskamrater deltar i större utsträckning i helklassdiskussioner efter den deliberativa undervisningen (se bilaga 5).

Diskussion

I resultatet framkommer att färre elever deltog i efterenkäten än i förenkäten vilket lett till att resultatet inte är helt lätt att jämföra (se vidare i Metoddiskussionen). Det vi tydligt kan se från enkätundersökningen är dock att eleverna upplevde sig som mest bekväma med att diskutera i mindre konstellationer, alltså i par eller i grupper och då främst med personer de redan kände bra. Det var något vi kunde se i såväl för- som i efterenkäten. Resultatet visade dock att bekvämligheten, efter de deliberativa samtalen, sjunkit när de diskuterade med personer de redan kände bra. Det resultatet var helt motsatt det resultat vi fick efter fokusgruppsintervjuerna. Vi kan även se andra typer av motsägelsefulla resultat i vår enkätundersökning som är aningen svårtolkade. Vi ställde bland annat två frågor, vilka påminde mycket om varandra. Den ena efterfrågade i vilken utsträckning eleverna kände sig *bekväma att delta* i olika konstellationer när de diskuterade kontroversiella frågor och den andra frågan efterfrågade i vilken utsträckning eleverna kände att de *deltog* vid diskussionerna. När vi analyserar svaren på dessa frågor kan vi se att det exempelvis är fler som ansåg sig bekväma att delta i diskussioner med personer de redan känner bra efter den deliberativa undervisningen medan det är färre som faktiskt deltar i diskussionerna. Vad detta kan bero på är svårt att säga. Procentuellt är det fler efteråt som skattar sin bekvämlighet som 10 (Mycket bekväm) men samtidigt fler som skattar sin bekvämlighet lägre, 5 (1 person) 6 (1 person). Vi kunde dock se en viss positiv påverkan gällande bekvämlighet att delta och i vilken utsträckning som de faktiskt deltar i diskussioner med elever som de inte kände så bra samt i helklass. Även om skillnaderna inte var jättestora så kan vi se att det är färre som skattar sin bekvämlighet på de lägsta skalorna efter att undervisningen genomförts. Tendensen att eleverna blivit mer säkra i diskussioner med klasskamrater de inte känner så bra kan vi även se när vi analyserar svaren på frågan i vilken utsträckning som de själva ansåg att de själva och andra har uttryckt sina åsikter kring kontroversiella frågor. Här kan vi se att det är färre som skattar sig själva mellan 0–3 efter undervisningen och att det totalt sett är fler som skattar sig själva på de högre skalorna 7–10, vilket ger oss en indikation om att den typen av diskussioner påverkats positivt av undervisningen. Vi kan dock inte veta om det är just de deliberativa samtalen eller att de fått diskutera mycket på olika sätt som bidragit till denna positiva förändring.

Något vi finner intressant är att samma elever som upplevde att de deliberativa samtalen resulterade i fördjupade och nyanserade kunskaper också menade på att fler skilda åsikter och perspektiv lyftes i samtal då eleverna var slumpmässigt indelade eller inte kände varandra särskilt väl. Trots detta ansåg majoriteten av eleverna att diskussionerna blev mer utvecklade och fördjupade då eleverna kände varandra sedan innan, samtidigt som ett par elever menade på diskussionerna då lättare kunde ”spåra ur”.

Resultatet kring hur elever upplevde att intresset för ämnet religionskunskap har påverkats av att föra samtal kring kontroversiella frågor visar främst på ett ökat intresse kring ämnet och det är få elever som uttrycker det motsatta. De senare menar snarare att intresset inte minskat utan är oförändrat. Detta går i linje med den forskning som presenteras i Larsson (2007) där slutsatsen är att den deliberativa undervisningen leder till ett ökat intresse och ökad motivation. Enligt eleverna har orsakerna bakom vad som bidragit till ett ökat intresse

exempelvis varit möjligheten att ta del av olika perspektiv, vilket också lett till en förmåga att föra mer utvecklade och nyanserade resonemang. Vi kan också se att ett ökat intresse hos elever bidragit till att de upplevt att både de själva och andra deltagit mer i diskussioner i helklass samt att de utvecklat sin förmåga att uttrycka sina åsikter. När det kommer till hur elever upplevde hur samtalen lett till mer nyanserade kunskaper och perspektiv i religionskunskap kan vi se att majoriteten av eleverna ansåg att samtalen underlättades genom att utgå från andras argument och perspektiv då det fanns en tydlig utgångspunkt för diskussionerna samtidigt som det blev roligare. Ett fåtal elever uttryckte att detta också resulterade i en fördjupad och mer nyanserad bild av religionerna. Detta styrks i en studie av Larsson (2007) där det framkommer att, för att det ska finnas ett värde i diskussionerna och för att samtalet ska bli lärande ska dessa vara förberedda och att de som ska delta i samtalet har relevanta och tillräckliga kunskaper. Larsson (2007) menar på att det inte ska bli ett tyckande som saknar grund. Även Andersson (2007) lyfter det deliberativa samtalet som metod för att nå en positiv kunskapsinhämtning, vilket kan kopplas till elevernas uppfattning om att samtalen bidragit till en effektivare inläring och att samtalen bidrog till att kunskaperna blev mer varaktiga i kombination med övrigt undervisningsmaterial. I detta sammanhang framkom också en uppfattning om att detta resulterade i en positiv påverkan på den avslutande examinationen. Vi kan här se kopplingar med Dewey och Herbert (Andersson, 2007) som ansåg att lärande främst sker i kommunikation och att samtalet mellan människor kan ses som en stark orsak till kunskapsutveckling. Mot denna utgångspunkt menade de vidare att unga människor bör ges möjligheter till fördjupade kunskaper och olika perspektiv i samtal med andra (Andersson, 2007). Eftersom vi inte gjort något kunskapstest före respektive efter den deliberativa undervisningen kan vi inte säga säkert om detta bidragit till att kunskaperna utvecklats men vi ser positivt på att såväl vi som eleverna upplever att de fått fler perspektiv och mer nyanserade reflektioner efter de deliberativa samtalen. I resultatet kan vi även se att elever uttryckte en ökad förståelse för andra människor vilket bidragit till att intresset påverkats positivt. Vi kan också se att elever ser en koppling mellan aktivt deltagande i diskussioner och ökat intresse för ämnet och att fler elever visade på ett mer aktivt deltagande under detta projekt än under tidigare moment. Detta kan kopplas till Andersson (2007) som menar att personer som öppet deltar i diskussioner och samtidigt lyssnar på andras argument, lär sig bättre (Andersson, 2007).

Samtidigt som flera elever upplevde samtalen som bidragande till en ökad kunskap kan vi se att en elev visade på det motsatta, men att denne ändå menade att samtalen resulterade i en ökad förståelse kring olika tolkningar och perspektiv. Ett fåtal elever menade att det i samtalen fanns liknande åsikter och en elev menade att det skulle kunna bero på att vissa inte vågade uttrycka sina faktiska ståndpunkter. I detta sammanhang lyftes möjligheten att samtala utifrån andras upplevelser och perspektiv som något positivt och att man då inte behöver synliggöra sina personliga åsikter. Vi kan se att det förekom att elever undvek att uttrycka sina åsikter för att exempelvis inte bemötas av negativa reaktioner. Samtidigt framkom även att det fanns en acceptans kring olik tänkande. Vi kan alltså i resultatet se att elever både upplevde att de kunde uttrycka sina åsikter, samtidigt som de upplevde att det fanns en outtalad begränsning kring detta. Vad detta kan bero på är svårt att säga. Det skulle kunna

kopplas till bekvämlighet i den konstellation som elever befunnit sig i, men det kan samtidigt röra sig om normer och vad som kan ses som accepterat att uttrycka bland individer.

I Larsson (2007) framkom organisatoriska problem där lärarna upplevde svårigheter att dels organisera diskussionerna, dels få alla elever att komma till tals. Med detta i åtanke samt för att säkerställa att deliberativa samtal hölls utformades samtalsregler utifrån Englunds (2007) definition gällande vad som kännetecknar ett deliberativt samtal, vilka eleverna följde under samtalen. Eleverna fick även inta ett antal roller för att bidra till att upprätthålla en tydlig struktur under samtalen. Resultatet vi kan se är att eleverna upplevde att dessa regler dels underlättade samtalen i grupper då eleverna inte kände varandra, dels att det uppstod en känsla av trygghet i en tydlig ansvarsfördelning. Eleverna uttryckte även att de olika reglerna och rollerna bidrog till möjligheten att yttra sig även då det fanns en känsla av osäkerhet. Detta kan kopplas till Gustavsson (2007) som bland annat lyfter det moraliska hänsynstagandet och ansvaret mot alla som deltar, som en central del i det deliberativa samtalet. Elever menade även att samtalsstrukturen bidrog till en tydlighet kring vad som skulle diskuteras samt att det underlättade att lyfta olika perspektiv, vilket kan kopplas till Andersson (2007) som menar på att nya perspektiv och ökad förståelse för andras sätt att tänka kan komma att uppmärksammas mer när samtal förs under ordnade former (Andersson, 2007). I intervjuerna framkom också att samtalsstrukturen bidrog till att eleverna lyssnade aktivt på varandra och att det upplevdes som lättare att hålla sig till det ämne som skulle diskuteras. Samtidigt som många såg på samtalsreglerna och de olika rollerna som positivt framkom att ett fåtal elever upplevde dessa som begränsande och att det resulterade i mindre fördjupade samtal. Det framkom även uppfattningar om att de olika rollerna inte fyllde någon större funktion när eleverna kände varandra väl.

Gällande lärarens roll i den deliberativa undervisningen finns det två skilda synsätt, vilka speglas i Englund (2007) och Andersson (2000). Vi valde att inta en roll där vi var med i de deliberativa samtalen eftersom vi ville få en tydlig inblick i hur dessa fördes och hur de fungerade i klassrummet. Vi var även behjälpliga med att ta samtalen vidare och påminna om såväl samtalsregler som roller. Vår egen reflektion kring rollernas betydelse är mycket lik den som eleverna hade. De fungerade bra i grupper när eleverna inte kände varandra så bra men vi upplever även att de fungerade bra i de grupper där eleverna kände varandra. I huvudsak var anledningen till detta att eleverna inte svävade i väg och pratade om annat. En annan iakttagelse vi gjorde var att organisationen kring rollerna inte får användas för mycket eftersom eleverna då riskerar att helt strunta i dem då de tröttnar. Däremot upplevde vi att samtalsreglerna påverkade samtalen positivt och att de inte ”tröttade ut” eleverna.

Metoddiskussion

Då vi inte kan säkerställa att det är samma 29 elever som besvarat efterenkäten som förenkäten är det här en svaghet i studien. Vi vet alltså inte om det skett en förändring eller om det är nya personer som valt att svara. Vi kan inte heller säkerställa att eleverna kommer ihåg hur de själva skattade sin bekvämlighet och sitt deltagande vid den första enkäten. Detta gör att vi inte heller kan garantera att den faktiska påverkan på såväl bekvämlighet som delaktighet kommer till uttryck i enkätstudien. Hur våra frågor och svarsalternativ är formulerade är också ett problem med studien. Frågorna är väldigt lika varandra och med alla olika underfrågor så kan detta ha bidragit till enkättrötthet då dessa två enkäter gavs ut i

samband med att flertalet andra enkäter gavs ut till eleverna, gällande bland annat hälsa och trygghet och som inte var kopplade till vårt projekt. Vi valde att ha fasta svarsalternativ för jämförbarhetens skull. Det bidrog dock till den informationsförlust som Hagevi och Viscovi (2016) varnar för, eftersom vi inte kan veta varför eleverna svarade som de gjorde. Detta är ett generellt problem med hela vår enkätstudie, varför analys av denna görs med försiktighet. Däremot kan vi se ett större värde i de svar som framkommit i fokusgruppsintervjuerna eftersom eleverna där utförligt kunde uttrycka sina synpunkter och hur de själva upplevt hur undervisningen påverkat dem ur flera aspekter.

I studien intervjuade vi varandras elever för att undvika att eleverna skulle svara så som vi ville. Totalt intervjuades 14 elever. Vi upplever själva att svaren eleverna gav var ärliga då flera elever inte uttryckte sig enbart positivt. Grupperna som intervjuades bestod av allt från en till sex elever på grund av sjukdom med mera. Vi ser en skillnad i de svar som gavs under de intervjuer där fler personer deltog eftersom svaren blev inte lika utförliga som i de grupper där färre elever deltog.

Referenser

Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (2. uppl). Liber.

Andersson, K. (2012) Deliberativ undervisning – en empirisk studie. Göteborgs universitet.

Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater: om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis AUU.

Att förstå sin omvärld och sig själv [Elektronisk resurs]. (2013). Skolverket.

Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl). Liber.

Dahlin Ivanoff, S., & Holmgren, K. (2017). *Fokusgrupper* (1. uppl). Studentlitteratur.

Englund, T. (2007). Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet. Daidalos.

Englund, T. (2000). Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653e33/1553957135235/pdf752.pdf>

Flensner, K. K., & Lippe, M. V. der. (2019). Being safe from what and safe for whom?: A critical discussion of the conceptual metaphor of “safe space.” *Intercultural Education* (London, England), 30(3), 275–. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>

Flensner, K. K. (2020). Teaching Controversial Issues in Diverse Religious Education Classrooms. *Religions* (Basel, Switzerland), 11(9), 465–. <https://doi.org/10.3390/rel11090465>

Gillham, B., & Jamison Gromark, E. (2008). *Forskningsintervjun: tekniker och genomförande* (1. uppl). Studentlitteratur.

Gustafsson, B. (2007). Naturvetenskaplig undervisning och det dubbla uppdraget. *Nordina: Nordic studies in science education*, 3(2), 107–.

Huddleston, T. & Kerr, D. (2017). *Hantera kontroversiella frågor. [Elektronisk resurs]: utveckla strategier för att hantera spänningsfält och undervisning om kontroversiella frågor i skolan*. [Stockholm]: Swedish National Agency for Education.

Hagevi, M., & Viscovi, D. (2016). *Enkäter : att formulera frågor och svar* (1. uppl). Studentlitteratur.

Kittelmann Flensner, K., Larsson, G., & Säljö, R. (2021). *Känsliga frågor, nödvändiga samtal : att lära om och av kontroverser* (1. uppl). Studentlitteratur AB.

Larsson, K. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet: överväganden kring en deliberativ didaktik*.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. (2011). Skolverket.

Religionskunskap 1 [ämnesplan]. (2011). Skolverket.

https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26courseCode%3DRELREL01%26version%3D3%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_RELREL01

Schau, O. (2020). *Forskaren: Kontroversiella frågor svåra för lärare*. Svt Nyheter. <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/extremistforskaren-larare-sjalvcensurerar>

Skolinspektionen (2022). Dnr 2022: 40–2020:8334): *Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen: Inriktning samhällskunskap och biologi i årskurs 8 och 9*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2022/kontroversiella-fragor/overgripande-rapport-kontroversiella-fragor-i-undervisningen.pdf>

Skolinspektionen (2012). Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasieskolan. Rapport 2012:3. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/religion/kvalgr-rela-samf.pdf>

Ändringar i läroplanens inledande delar – gymnasieskolan [Elektronisk resurs]. (2021). Skolverket.

Bilagor

Bilaga 1. Enkätfrågor

Förenkät

1. Könsidentitet
 - a) Kvinna
 - b) Man
 - c) Annat

2. Vilket/vilka av följande undervisningsmetoder i religionskunskap passar dig bäst för att du ska få flera perspektiv på en fråga? För denna fråga kan du välja flera alternativ.
 - a) Genomgångar
 - b) Eget arbete med instuderingsfrågor
 - c) Diskussioner i helklass
 - d) Diskussioner i grupper
 - e) Diskussioner i par

Följande fråga besvarades enligt likertsskalan där 0 är *bekväm* och 10 är *mycket bekväm*.

3. I vilken utsträckning känner du dig bekväm att delta i följande konstellationer och diskutera kontroversiella frågor kopplade till religionskunskap:
 - f) Diskussioner med personer jag redan känner bra
 - g) Diskussioner i par
 - h) Diskussioner med personer som jag inte känner så bra
 - i) Diskussioner i helklass
 - j) Diskussioner i mindre grupper

Följande fråga besvarades enligt likertsskalan där 0 är *i mycket liten utsträckning* och 10 är *i stor utsträckning*.

4. I vilken utsträckning anser du att du deltar vid diskussioner i religionskunskap i följande konstellationer:
 - a) I helklass
 - b) I par
 - c) I grupp med personer jag känner bra
 - d) I grupp med personer jag inte känner bra

Följande fråga besvarades enligt likertsskalan där 0 är *i mycket liten utsträckning* och 10 är *i stor utsträckning*.

5. I vilken utsträckning känner du dig bekväm med att uttrycka dina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i följande konstellationer:
- I helklass
 - I par
 - I grupp med personer jag inte känner bra
 - I grupp med personer jag känner bra

Följande fråga besvarades enligt likertsskalan där 0 är *i mycket liten utsträckning* och 10 är *i stor utsträckning*.

6. I vilken utsträckning anser du att andra uttrycker sina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i följande konstellationer:
- I helklass
 - I par
 - I grupp med personer de inte känner bra
 - I grupp med personer de känner bra

Följande fråga besvarades enligt likertsskalan där 0 är *i mycket liten utsträckning* och 10 är *i stor utsträckning*.

7. I vilken utsträckning anser du att du aktivt lyssnar på andra i diskussioner

* Aktivt lyssnande innebär att ta in vad personen du lyssnar på faktiskt säger.

- i mycket liten utsträckning
- i mycket stor utsträckning

Efterenkät

1. Könsidentitet

- Kvinna
- Man
- Annat

2. Vilket/vilka av följande undervisningsmetoder i religionskunskap passar dig bäst för att du ska få flera perspektiv på en fråga? För denna fråga kan du välja flera alternativ.

- Genomgångar
- Eget arbete med instuderingsfrågor
- Diskussioner i helklass
- Diskussioner i grupper
- Diskussioner i par

Följande fråga besvarades enligt likertsskalan där 0 är *bekvämt* och 10 är *mycket bekvämt*.

2. I vilken utsträckning har du känt dig bekväm att delta i följande konstellationer och diskutera kontroversiella frågor kopplade till religionskunskap:
- Diskussioner med personer jag redan känner bra
 - Diskussioner i par
 - Diskussioner med personer som jag inte känner så bra
 - Diskussioner i helklass
 - Diskussioner i mindre grupper

Följande fråga besvarades enligt likertsskalan där 0 är *i mycket liten utsträckning* och 10 är *i stor utsträckning*.

3. I vilken utsträckning anser du att du har deltagit vid diskussioner i religionskunskap i följande konstellationer:
- I helklass
 - I par
 - I grupp med personer jag känner bra
 - I grupp med personer jag inte känner bra

Följande fråga besvarades enligt likertsskalan där 0 är *i mycket liten utsträckning* och 10 är *i stor utsträckning*.

4. I vilken utsträckning har du känt dig bekväm med att uttrycka dina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i följande konstellationer:
- I helklass
 - I par
 - I grupp med personer jag inte känner bra
 - I grupp med personer jag känner bra

Följande fråga besvarades enligt likertsskalan där 0 är *i mycket liten utsträckning* och 10 är *i stor utsträckning*.

5. I vilken utsträckning anser du att andra har uttryckt sina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i följande konstellationer:
- I helklass
 - I par
 - I grupp med personer de inte känner bra
 - I grupp med personer de känner bra

Följande fråga besvarades enligt likertsskalan där 0 är *i mycket liten utsträckning* och 10 är *i stor utsträckning*.

- I vilken utsträckning anser du att du aktivt lyssnat på andra i diskussionerna på momentet
- * Aktivt lyssnande innebär att ta in vad personen du lyssnar på faktiskt säger.
- a) i mycket liten utsträckning

b) i mycket stor utsträckning

Följande fråga besvarades enligt likertsskalan där 0 är *i mycket liten utsträckning* och 10 är *i stor utsträckning*

6. I vilken utsträckning anser du att dina åsikter om kontroversiella frågor i religion har nyanserats dvs. att du fått nya perspektiv och infallsvinklar genom att diskutera med andra?
 - d) I helklass
 - e) I par
 - f) I grupp med personer jag inte känner bra
 - g) I grupp med personer jag känner bra

7. Har du något övrigt att tillägga angående deliberativ undervisningsmetod ex. gällande samtalsregler, roller, nytta för framtiden mm.

Bilaga 2: Frågor vid fokusgruppsintervjuer

Följande frågor var grunden för de semistrukturerade fokusgruppsintervjuerna, beroende på hur eleverna svarade så följde även olika typer av följdfrågor.

1. Hur upplever ni att er förmåga att resonera kring kontroversiella frågor har påverkats av att diskutera i:
 - a. Grupper med personer som du redan känner bra
 - b. Grupper med personer som du inte känner bra?
2. Hur upplever ni att samtalen har påverkats efter att ha tagit del av andra perspektiv innan diskussionerna?
3. Upplever ni att det är någon skillnad att diskutera när ramarna och förutsättningar är givna (kriterierna för deliberativa samtal) eller där det inte finns några tydliga ramar och ramarna är mer öppna? (exemplifiera)
4. Hur upplever ni att samtalen har påverkats av tydliga ramar?
5. Upplever ni att rollerna som ni har blivit tilldelade har påverkat diskussionen? I så fall hur?
6. Hur upplever ni att samtalen har påverkat era kunskaper i religionskunskap?
7. Hur upplever ni att intresset påverkats av att vi haft deliberativ undervisning?
8. Hur har ni hanterat skilda åsikter som framkommit?

Bilaga 3: Medgivande om att delta i forskningsstudie

Under läsåret 2022–2023 genomförs en forskningsstudie på Celsiusskolan som undersöker om det deliberativa samtalet som metod kan utveckla elevers förmåga att bli mer nyanserade i sina resonemang kring kontroversiella frågor. Undersökningen ingår i kursen religionskunskap 1 och ryms inom ordinarie lektionstid. Alla elever kommer att diskutera kontroversiella frågor samt fylla i två enkäter, en i början och en i slutet av momentet, rör samtalets betydelse. Några elever kommer även intervjuas kring samtalets betydelse efter momentet.

Allt material kommer att vara helt anonymiserat och kommer endast att användas i forskningssyfte.

Deltagande i studien är frivilligt och du kan välja att inte delta eller avbryta din medverkan när du vill. Detsamma gäller om du blir intervjuad. Alla elever kommer oavsett medverkan i studien att delta i undervisningen och göra samma uppgifter.

Tack för din medverkan!

Hälsningar

Anna Lindgren och Stina Eriksson Melki

Legitimerade gymnasielärare

Celsiusskolan

Uppsala

Anna.lindgren@skola.uppsala.se

Stina.eriksson@skola.uppsala.se

Jag ger härmed mitt medgivande till att delta i forskningsstudie kring deliberativa samtal:

Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

Datum: _____

Ort: _____

Bilaga 4: Diagram med enkätsvar

I diagram 13 och 14, kan vi se vissa förändringar gällande deras upplevelse av *bekvämlighet att delta* i diskussioner med personer de redan känner bra. Utifrån enkätsvaren kan vi se att det ser ut som att bekvämligheten att diskutera med personer de redan känner bra totalt sett minskat, om än marginellt. Innan undervisningen påbörjats var det endast en som skattade sin bekvämlighet som 0 medan resten, 97,3% skattade sin bekvämlighet att delta mellan 8–10. Efter undervisningen var det 7% som skattade sin bekvämlighet att delta mellan 4–6 och resten, 93% mellan 7–10.

Diagram 13: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning har du känt dig bekväm att delta i diskussioner kring kontroversiella frågor kopplade till religionskunskap med personer du redan känner bra?”:

Diskussioner med personer jag redan känner bra

37 svar

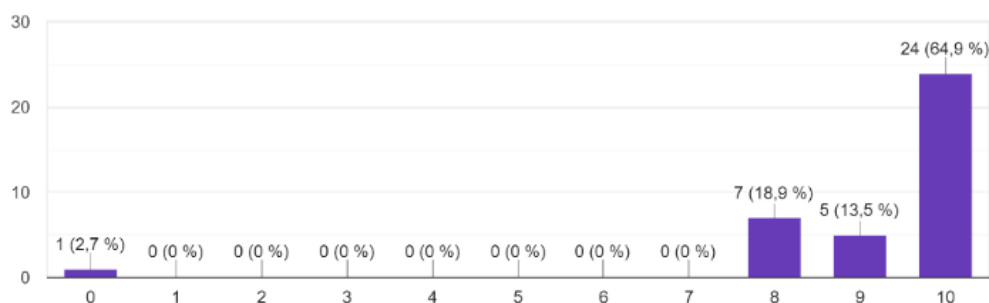


Diagram 13: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”mycket obekvämt” och 10 benämns som ”mycket bekvämt”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 14: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning har du känt dig bekväm att delta i diskussioner kring kontroversiella frågor kopplade till religionskunskap med personer du redan känner bra?”:

Diskussioner med personer jag redan känner bra

29 svar

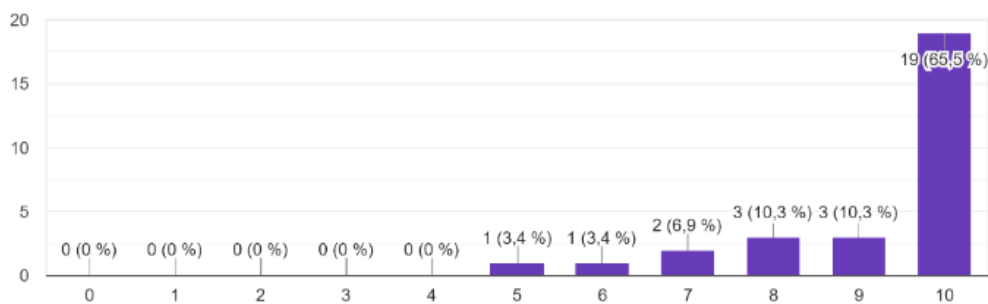


Diagram 14: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna tillsammans besvarade efter att den deliberativa undervisningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”mycket obekvämt” och 10 benämns som ”mycket bekvämt”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 15 och 16 visar hur eleverna besvarat enkätfrågan gällande *bekvämlighet att delta i diskussioner med personer som eleverna inte känner så bra*. När det gäller elevernas upplevda bekvämlighet att diskutera med personer som de inte känner så bra kan vi se en förändring. De som skattar sig mellan 0 och 3 var innan den deliberativa undervisningen 24% och efter den deliberativa undervisningen 20%. De som skattade sig mellan 4 och 6, var innan den deliberativa undervisningen 45% och efter den deliberativa undervisningen 44%. De som skattade sig mellan 7–10, var innan 32% och efter 34%. Här kan vi alltså se att ingen större förändring skett.

Diagram 15: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning känner du dig bekväm att delta i diskussioner kring kontroversiella frågor kopplade till religionskunskap med personer du inte känner så bra?”:

Diskussioner med personer som jag inte känner så bra

37 svar

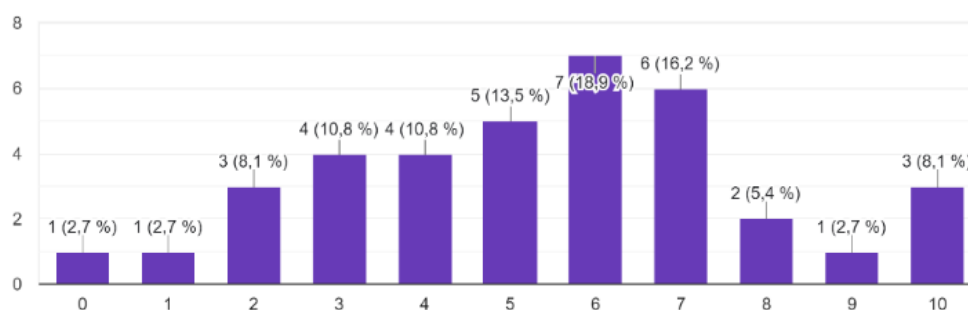


Diagram 15: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”mycket obekvämt” och 10 benämns som ”mycket bekvämt”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 16: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning har du känt dig bekväm att delta i diskussioner kring kontroversiella frågor kopplade till religionskunskap med personer du inte känner så bra?”:

Diskussioner med personer som jag inte känner så bra

29 svar

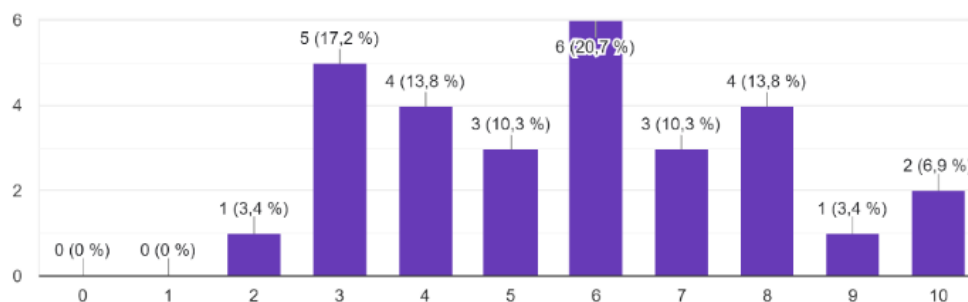


Diagram 16:: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna tillsammans besvarade efter att den deliberativa undervisningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”mycket obekvämt” och 10 benämns som ”mycket bekvämt”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diskussioner i par

I diagram 17 och 18 nedan kan vi se hur eleverna besvarat frågan gällande *bekvämlighet att delta i diskussioner i par*. I diagrammen kan vi se att 29,7% Skattade sin bekvämlighet att delta i par mellan 4–6 innan den deliberativa undervisningen, efter var denna siffra 20,6%. De som skattade sig mellan 7–10 var innan 70,3% och efteråt 79,4% Här kan vi se att det är fler som upplever sig som mer bekväma efter undervisningen än innan.

Diagram 17: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning känner du dig bekväm att delta i diskussioner kring kontroversiella frågor kopplade till religionskunskap i par?”:

Diskussioner i par

37 svar

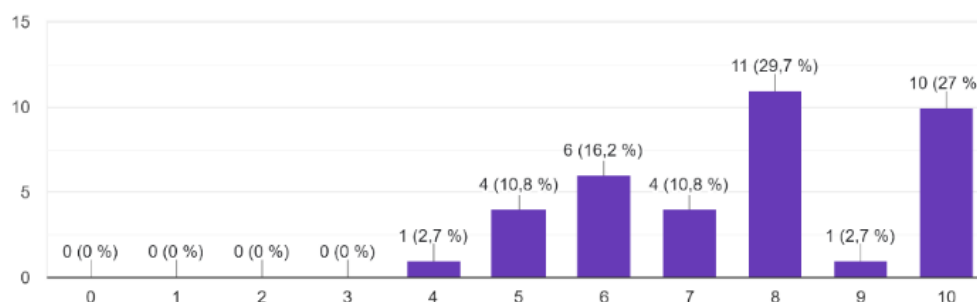


Diagram 17: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”mycket obekvämt” och 10 benämns som ”mycket bekvämt”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 18: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning har du känt dig bekväm att delta i diskussioner kring kontroversiella frågor kopplade till religionskunskap i par?”:

Diskussioner i par

29 svar

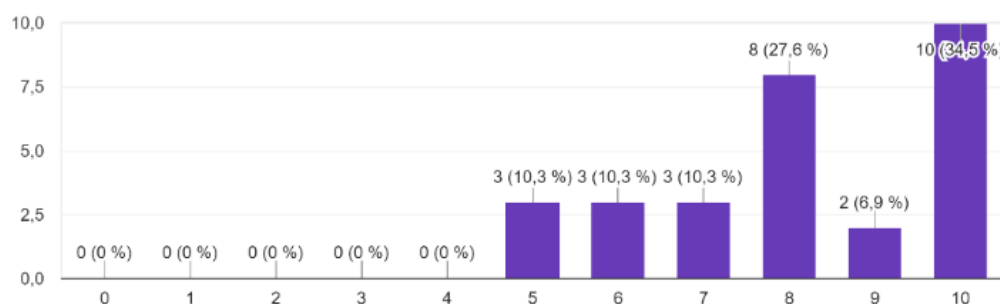


Diagram 18: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna tillsammans besvarade efter att den deliberativa undervisningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”mycket obekvämt” och 10 benämns som ”mycket bekvämt”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

I diagram 19 och 20 nedan kan vi se hur eleverna uttryckte sin upplevelse av *bekvämlighet att uttrycka sina åsikter* när de diskuterade kontroversiella frågor i par. I diagrammen kan vi se att det är färre som känner sig bekväma att uttrycka sina åsikter i par efter den deliberativa undervisningen. Innan var det 78,4% som skattade sin bekvämlighet mellan 7–10, efteråt var det 62%.

Diagram 19: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning känner du dig bekväm med att uttrycka dina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i par?”:

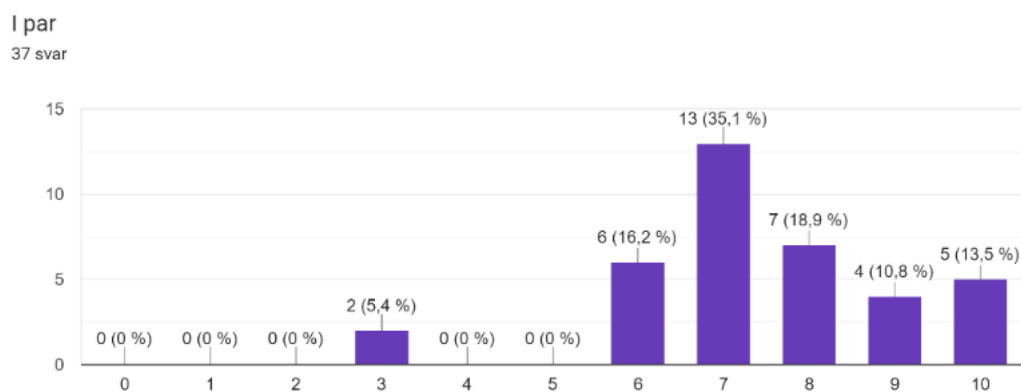


Diagram 19: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”mycket obekvämt” och 10 benämns som ”mycket bekvämt”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 20: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning har du känt dig bekväm med att uttrycka dina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i par?”:

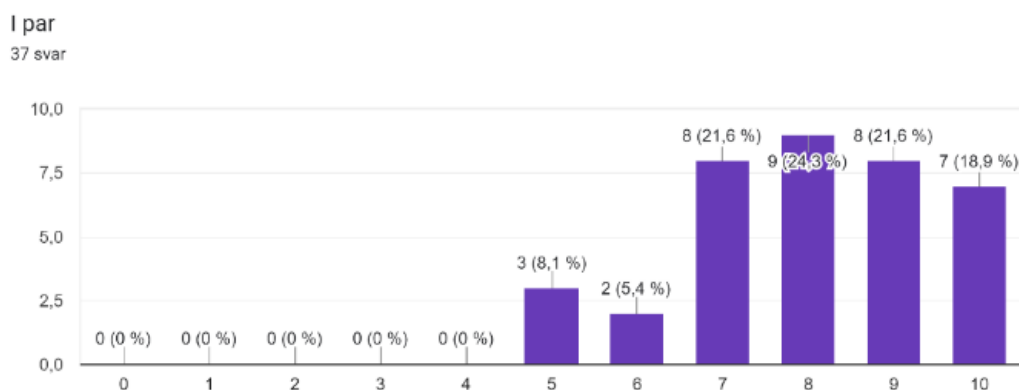


Diagram 20: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna tillsammans besvarade efter att den deliberativa undervisningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”mycket obekvämt” och 10 benämns som ”mycket bekvämt”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

I diagram 21 och 22 nedan kan vi se hur eleverna skattade sin *delaktighet* i diskussioner i par. I diagrammen kan vi se att det inte är några elever som skattat sin delaktighet mellan 0–4, varken innan eller efter. Vi kan se att antalet elever som skattade sin delaktighet mellan 5–6 innan var 14% och efteråt 28%. De som skattade sig på skalan mellan 7–10 var innan 86% och efter 29%.

Diagram 21: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning anser du att du deltar vid diskussioner i religionskunskap i par?”:

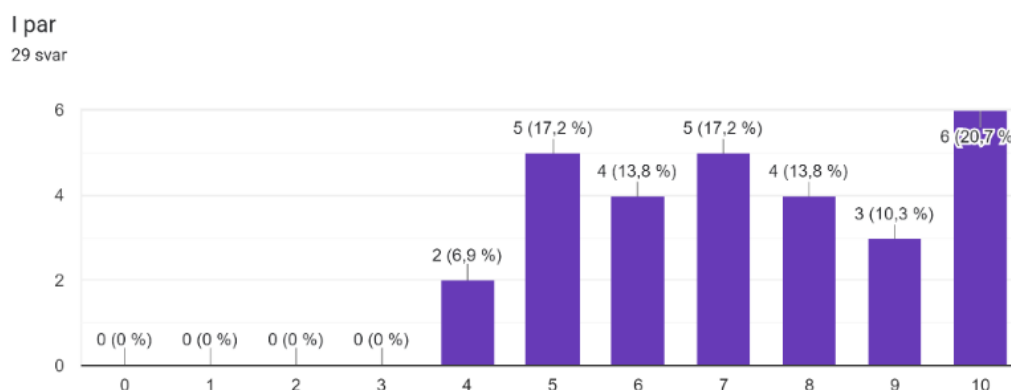


Diagram 21: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y axeln visar antal elever i såväl antal som procent.

Diagram 22: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning anser du att du har deltagit vid diskussioner i religionskunskap i par?”:

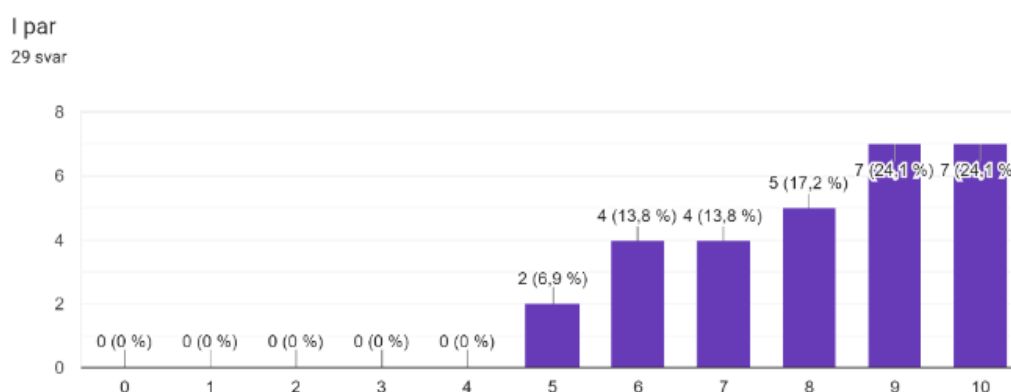


Diagram 22: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans efter att den deliberativa undersökningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y axeln visar antal elever i såväl antal som procent.

I diagram 23 och 24 nedan kan vi se i vilken utsträckning eleverna upplevde att *andra uttryckte sina åsikter* kring kontroversiella frågor när de diskuterade i par, före och efter den deliberativa undervisningen. I diagrammen kan vi se att det är färre som upplever att deras klasskamrater har uttryckt sina åsikter i diskussioner i par efter den deliberativa undervisningen. Innan var det ingen som skattade sina klasskompisars delaktighet mellan 0–3, efter var det 7%. Innan var det 38% som skattade sina klasskamraters delaktighet mellan 4–6 medan det efter var 41%. Den största förändringen har dock skett gällande antal elever som skattade sina klasskamraters delaktighet mellan 7–10. Innan var dessa 62% och efter 52%.

Diagram 23: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning anser du att andra uttrycker sina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i par?”:

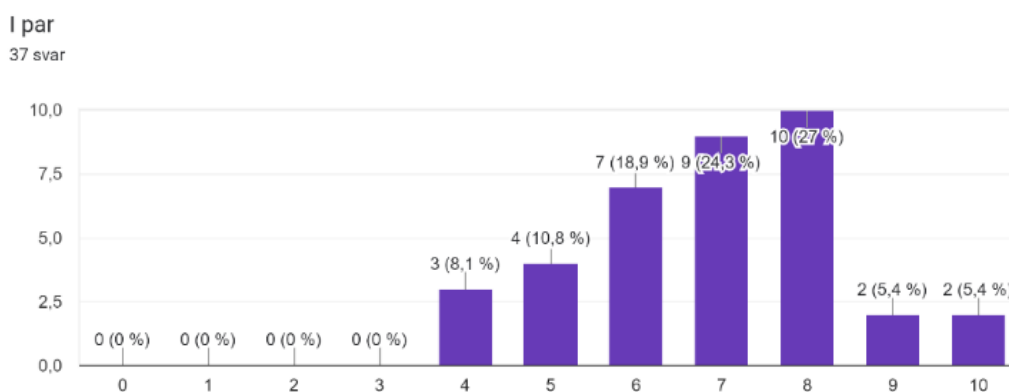


Diagram 23: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln är antal elever i såväl antal som procent.

Diagram 24: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning anser du att andra har uttryckt sina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i par?”:

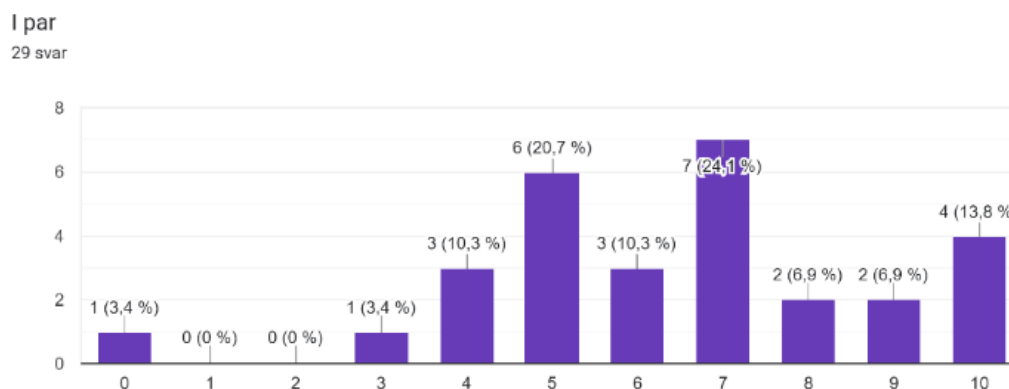


Diagram 24: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans efter att den deliberativa undersökningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln är antal elever i såväl antal som procent.

Diskussioner i helklass

I diagram 25 och 26 nedan kan vi se hur förändringen gällande *bekvämlighet för eleverna att delta* i diskussioner i helklass.

Den främsta skillnaden kan vi se gällande antalet elever som i sina svar graderat sin bekvämlighet från skala 0–3. Innan den deliberativa undervisningen var det 27% som skattat sin bekvämlighet mellan 0–3. Efter den deliberativa undervisningen var dessa 10%. De som skattat sig mellan 4–6 på skalan var innan den deliberativa undervisningen 24% och efter den deliberativa undervisningen 51%. De som skattade sin bekvämlighet mellan 7–10 var innan den deliberativa undervisningen 48% och efter 37%.

Diagram 25: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning känner du dig bekväm att delta och diskutera kontroversiella frågor kopplade till religionskunskap i helklass?”:

Diskussioner i helklass

37 svar

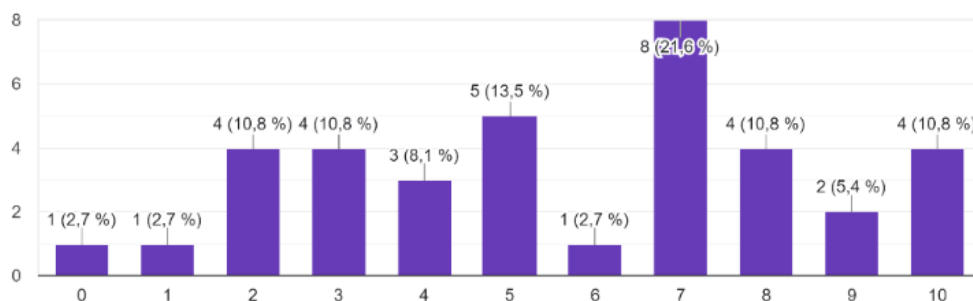


Diagram 25: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”mycket obekvämt” och 10 benämns som ”mycket bekvämt”. Y-axeln är antal elever i såväl antal som procent.

Diagram 26: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning har du känt dig bekväm att delta och diskutera kontroversiella frågor kopplade till religionskunskap i helklass?”:

Diskussioner i helklass

29 svar

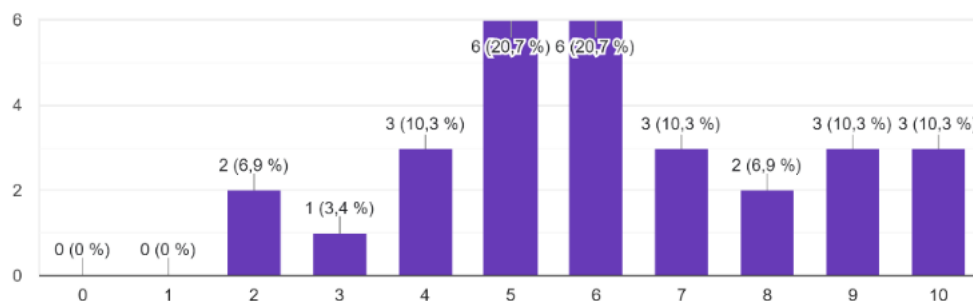


Diagram 26: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna tillsammans besvarade efter att den deliberativa undervisningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”mycket obekvämt” och 10 benämns som ”mycket bekvämt”. Y-axeln är antal elever i såväl antal som procent.

I diagram 27 och 28 nedan kan vi se hur eleverna uttryckte sin upplevelse av *bekvämlighet att uttrycka sina åsikter* när de diskuterade kontroversiella frågor i helklass.

I diagrammen ser vi ingen större förändring. Innan den deliberativa undervisningen påbörjades skattade 22% sin bekvämlighet att delta mellan 0–3, 41% skattade den mellan 4–6 och 37% mellan 7–10. Efter den deliberativa undervisningen var det 28% som skattade sin bekvämlighet mellan 0–3, 30% mellan 4–6 och 42% mellan 7–10.

Diagram 27: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning känner du dig bekväm med att uttrycka dina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i helklass?”:

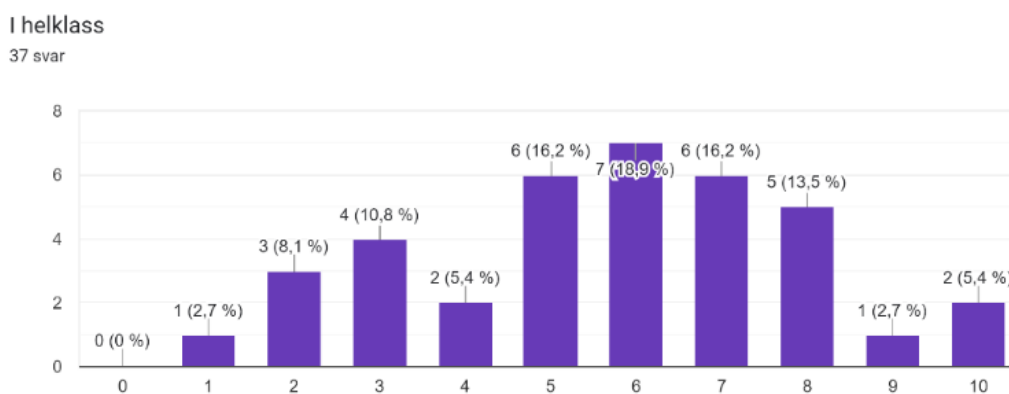


Diagram 27: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 28: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning har du känt dig bekväm med att uttrycka dina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i helklass?”:

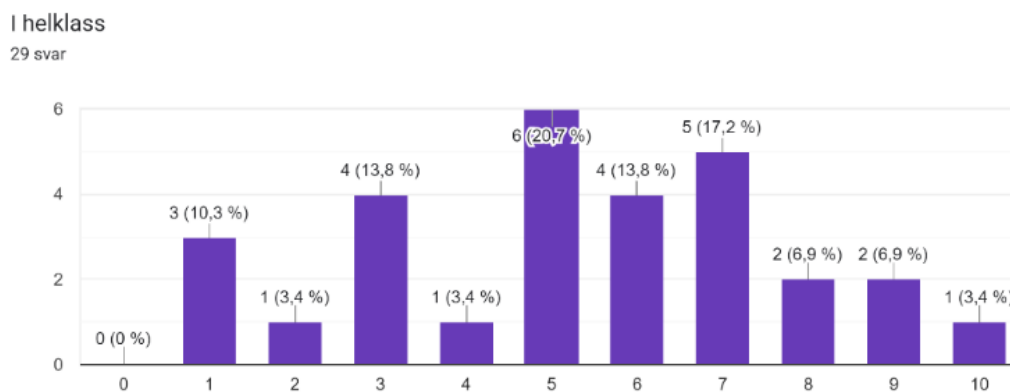


Diagram 28: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans efter att den deliberativa undersökningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

I diagram 29 och 30 nedan kan vi se hur eleverna svarade på frågan: *I vilken utsträckning anser du att du deltar vid diskussioner i religionskunskap*”. Utifrån sammanställningen av enkätsvaren på denna fråga kan vi se följande resultat när det kommer till delaktighet i helklassdiskussioner. Om vi jämför diagram 29 och diagram 30 kan vi se att de som skattade sin delaktighet mellan 0–3 förändrats från att vara 29% innan den deliberativa undervisningen till 31% efter den deliberativa undervisningen. De som skattade sin delaktighet mellan 4–6 var innan 40% och efter 37%. De som skattade sig delaktighet mellan 7–10 var innan 29% och efteråt 45%. Vi kan alltså se att eleverna skattar sin delaktighet högre efteråt.

Diagram 29: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning anser du att du deltar vid diskussioner i religionskunskap i helklass?”:



Diagram 29: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 30: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning anser du att du har deltagit vid diskussioner i religionskunskap i helklass?”

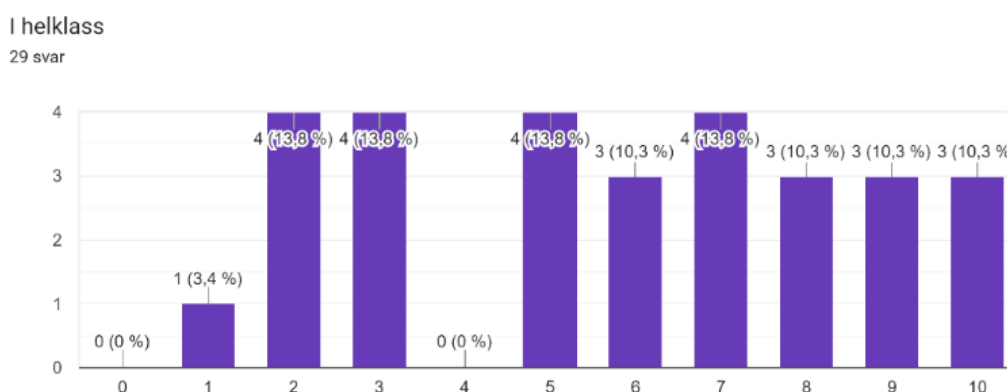


Diagram 30: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans efter att den deliberativa undersökningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

I diagram 31 och 32 nedan kan vi se i vilken utsträckning eleverna upplevde att *andra uttryckte sina åsikter* kring kontroversiella frågor när de diskuterade i helklass, före och efter den deliberativa undervisningen. I diagrammen ser vi ingen större förändring. Innan den deliberativa undervisningen påbörjades skattade 22% sin bekvämlighet att delta mellan 0–3, 46% skattade den mellan 4–6 och 32% mellan 7–10. Efter den deliberativa undervisningen var det 24% som skattade sin bekvämlighet mellan 0–3, 48% skattade den mellan 4–6 och 28% skattade den mellan 7–10.

Diagram 31: Förenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning anser du att andra uttrycker sina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i helklass?”

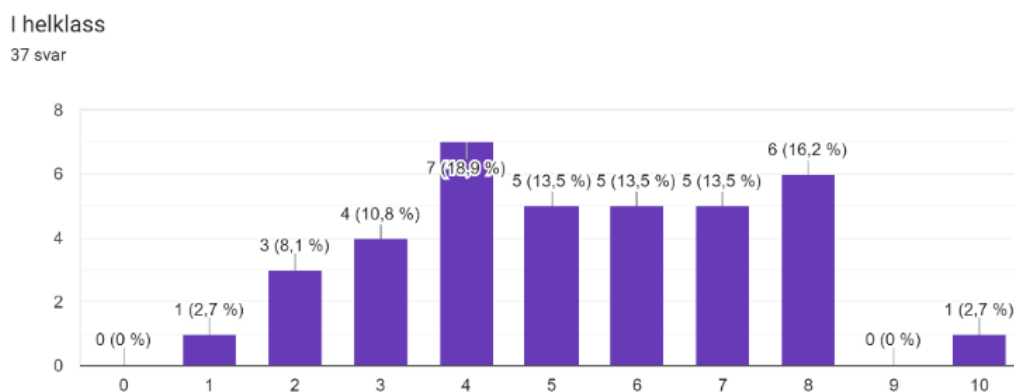


Diagram 31: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans innan den deliberativa undersökningen påbörjats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.

Diagram 32: Efterenkät- Elevsvar på frågan: ”I vilken utsträckning anser du att andra har uttryckt sina åsikter kring kontroversiella frågor i diskussioner i helklass?”

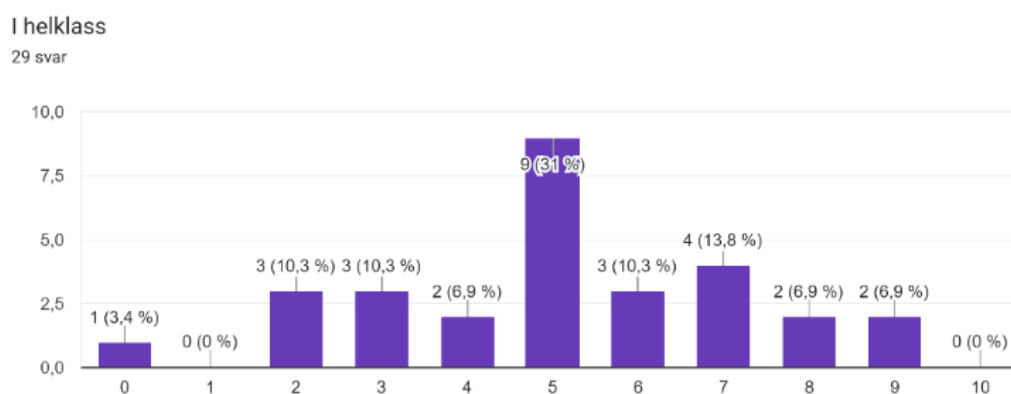


Diagram 32: Redovisning av svaren från den enkät som båda klasserna besvarade tillsammans efter att den deliberativa undersökningen avslutats. X-axeln visar en skala som går från 0 till 10 där 0 benämns som ”I mycket liten utsträckning” och 10 benämns som ”I mycket stor utsträckning”. Y-axeln visar antalet elever i såväl antal som procent.