

Värdekonflikter och kommunikativa utgångspunkter

Claes Malmberg och Anders Urbas, Högskolan i Halmstad

Syftet med den här texten är att väcka tankar och generera idéer om vad man kan göra när intresse- och värdekonflikter är en del i kommunikationen i klassrummet. Texten tar upp samspelet mellan innehållet i hållbar utveckling och skolans övergripande uppdrag. Utgångspunkten är hållbar utvecklings komplexa, motsägelsefulla och ämnesövergripande karaktär där det faktabetonade möter värden. Den behandlar de intresse- och värdekonflikter som kan uppstå när motstridiga åsikter möts. Texten presenterar en teoretisk modell för att analysera kommunikationen i klassrummet. Den diskuterar även hur ett kommunikativt förhållningssätt kan skapas med hjälp av grupparbete, värderingsövningar och rollspel. Som en grund för att utveckla det kommunikativa klassrummet får ni möjlighet att undersöka era elevers uppfattningar om en undervisning i hållbar utveckling. Texten avslutas med åtta nyckelord.

Varför behövs ett kommunikativt förhållningssätt?

Ett enkelt svar på frågan om varför ett **kommunikativt förhållningssätt** behövs är att hållbar utveckling är laddat med konflikter och motstridiga röster. Det är ett undervisningsfält som, vid sidan av deskriptiva kunskaper, i hög grad innehåller normer och värden. Det kommer sig av att det handlar om framtida mål som ska uppnås och om vägval som ska göras för att nå dessa mål. Det finns olika uppfattningar om såväl målen som om valet av vägarna till dem. Uppfattningarna står ofta i konflikt med varandra. Röster, likt de som finns på de följande sidorna, måste få komma till tals i skolan för att kunna mötas prövas och bemötas. Det kan de få med stöd av ett kommunikativt förhållningssätt.

Exempel på värdekonflikter i det mediala flödet

I slutet av 2018, strax före FN:s klimatkonferens i Katowice skrev filosofen Torbjörn Tännsjö en artikel på DN Debatt. Han relaterar till sina tidigare tankar om att en global demokrati kan rädda oss ur vårt kollektiva klimatproblem, men drar nu en annan slutsats.

Ett problem är emellertid att tiden nu förefaller vara så knapp. Och samma problem som hindrar oss från att hantera problemet med den globala uppvärmningen hindrar oss också från att etablera den globala demokratin.

Kanske kunde vi göra det, om vi fick hundratals år till vårt förfogande. Vi har emellertid inte den tid vi behöver. Något måste ske raskt. Etablerande av global styrelse får ske genom en kupp, ett slags existentiellt språng, där de suveräna nationalstaterna tvingas upphöra att finnas till. En global regering i form av en global despoti tar över. Demokratin får komma sedan, i form av ett långsiktigt reformprojekt, ungefär som

demokratin etablerats inom existerande icke demokratiska nationalstater. (Tännsjö 2018-11-28)

Tännsjö, själv demokrat, säger att eftersom tiden är knapp ska rekommendationen om en global despoti snarast ses som en förutsägelse. Tännsjö fick svar på tal. Ett svar bland många kom från en ledarskribent från samma tidning (DN 2018-12-23). Ledaren lyfter fram att endast demokratin kan rädda oss från det hot klimatförändringen utgör, och den hänvisar till nobelpristagaren Amartya Sens forskning som visar att folkstyre ger större möjligheter för en kraftfull politik. Det intressanta för lärare är att Tännsjös artikel utmanar demokratin som en effektiv styrelseform för att lösa det akuta och globala problem som klimatförändringen innebär. Hur vi bör hantera åsikter av det här slaget i klassrummet diskuteras länge fram i texten. Där behandlas dilemmat med att möta yttranden som kritiserar demokratin och samtidigt stå upp för grundläggande demokratiska värden

En annan röst som hörs om klimatet tillhör Greta Thunberg. I ett av sina tal, den här gången på World Economic Forum i Davos (TV4 2019-01-25) för hon fram allvaret i det problem Homo sapiens står inför. I avslutningen av talet tar hon upp att det är dags att tala klarspråk.

Adults keep saying: 'We owe it to the young people to give them hope.' But I don't want your hope. I don't want you to be hopeful. I want you to panic. I want you to feel the fear I feel every day. And then I want you to act. I want you to act as you would in a crisis. I want you to act as if the house is on fire. Because it is.

Thunberg manar så väl till insikt och allvar som till panik och omedelbar politisk handling.

För de nämnda rösterna är klimatfrågan ett existentiellt hot. Andra röster är kritiska till den inriktning eller omfattning klimatfrågan ges. Dessa röster kan i sin argumentation förminska eller förneka hotet. I slutet av 2017 twittrade president Donald Trump.

I öst kan det bli den kallaste nyårsaftonen som uppmäts. Kanske skulle vi behöva lite av den där gamla goda globala uppvärmningen som vårt land, men inget annat land, skulle betala miljarder dollar för att skydda oss mot. Klä på er! (översatt till svenska och publicerat i Metro 2017-12-29)

Andra röster som ställer sig tveksamma till klimatförändringens omfattning går att finna hos Stockholmsinitiativet, en förening som har som ändamål att ”verka för en rationell klimat – och energipolitik baserad på sund vetenskap och sunt förnuft genom att sprida information inom dessa områden” (Stockholmsinitiativets hemsida 2019). Föreningen vill:

... visa på den osäkra vetenskapliga grunden och klimatpolitikens negativa konsekvenser. Målet är att bidra till att förhindra denna skadliga och meningslösa politik. (Stockholmsinitiativets hemsida 2019)

Stockholmsinitiativet och Trump är röster som finns sida vid sida med Thunberg och Tännsjö. De är i konflikt med såväl Thunberg som Tännsjö som med etablerade forskare

som exempelvis Johan Rockström och de som författat IPCC:s (Intergovernmental Panel on Climate Change) rapport inför FN:s klimatomöte i Katowice 2018. Konflikten handlar om hur verkligheten ska beskrivas. Rösterna står för olika bilder av hur verkligheten verkligen ser ut. Står vi inför en allvarlig klimatförändring eller gör vi det inte? Hur bemöter vi lärare diametralt motsatta beskrivningar av verkligheten? Hur hanterar vi det i förhållande till styrdokumentens krav att undervisningen ska vara saklig och vila på vetenskaplig grund?

I skolan ska uppfattningar och åsikter inte bedömas. Skolan ska bedöma det som står i centralt innehåll och i kunskapskraven.

Det finns även en konflikt på en annan nivå. Vi kan vara överens om att klimathotet är reellt, men oense om hur vi löser problemet eller om vilken framtida värld eller samhälle vi vill ha. Oenigheten handlar om vilken väg vi ska slå in på och vilka värden vi vill värna. Den oenigheten blev tydlig i debatten som startades genom Tännsjös rekommendation om en global despoti.

Rösterna som nämnts ovan finns representerade hos forskare, journalister, politiker och hos medborgare i allmänhet. Självklart finns de också hos elever. De här rösterna behöver tillträde till klassrummet eftersom det är där lärare, tillsammans med eleverna, har möjlighet att ge perspektiv på dem och behandla dem såväl sakligt och allsidigt som att relatera dem till samhällets värdegrund om demokrati och mänskliga rättigheter.

Exempel på värdekonflikter i gymnasieskolans klassrum

Jag tror inte på att man genom demokrati kan ändra tillräckligt mycket av det som krävs för att vi ska få en hållbar utveckling. Kolla bara opinionsmätningarna. Miljöpartiet ligger på gränsen till att åka ut ur regeringen. Det betyder att drygt 4% av alla som röstade tyckte att miljön är en prioritering i Sverige. Det vi kan göra är att göra snabba drastiska ändringar med demokrati som omfattar hela världen. Alltså en organisation eller en person som bestämmer inom just denna fråga. (Joel, Gy år 1)

Joel, som går år ett på gymnasiet, har positionerat i sig i förhållande till frågan:

Hur, anser du, att klimatfrågan löses på bästa sätt?

Det var Joels samhällskunskapslärare Patrik som ställde frågan. Frågan blir en introduktion till ett arbetsområde klassen ska arbeta med under ett par veckor och som behandlar hållbar utveckling och ekonomi med familjen i centrum. Patrik bad de 28 eleverna ta ställning för ett av alternativen a) På annat sätt, b) Genom forskning, teknikutveckling och innovationer, c) Genom demokratisk politik. Den nationella politiken styr samhällen genom lagar och regler och d) Genom individuellt ansvar. Individens val av produkter och färdssätt utgör grunden för förändring. Det är genom teknikutveckling som problemen löses.

Joel, tillsammans med sju andra elever valde alternativ a) På annat sätt. En annan elev hade samma uppfattning som Joel om demokratins svagheter. I gruppen fanns också de, exempelvis Anna, som tyckte att man behöver en lösning där alla de andra alternativen - b),

c) och d) - behövs eller Rafael som tror att tekniska innovationer och individuella val, och inte demokrati, kan lösa klimatfrågan.

I klassen var det 17 elever som tog ställning för alternativ b) Genom forskning, teknikutveckling och innovationer.

Jag personligen anser att det enda sättet för att förändra är genom nya innovationer. Inom klimatdebatten så är tekniken det enda som utvecklas, demokrati är inte tillräckligt pålitligt och individer gör oftast det som de personligen anser är det bästa för dem själva. Därför måste tekniken utvecklas till den punkten där individen själva anser att den miljövänliga, nya tekniken är som mest gynnsam för dem personligen. (Emma, Gy år 1)

De som ställde sig positiva till alternativ b) menade att innovationer är effektiva för att lösa klimatproblemet. Deltagarna i gruppen för fram att utvecklingen av elmotorer ger miljövänliga alternativ för att möta människors behov att resa och att innovationer kan ta hand om koldioxid och därmed, på ett mer övergripande sätt, minska den atmosfäriska koldioxiden. Tilltron till tekniken och dess snabbhet att nå resultat är stark.

För tre pojkar var c) Genom demokratisk politik det viktigaste alternativet. En av eleverna förde fram utbildningens roll.

Om vi börjar från barn redan i lågstadiet och uppfostrar dem så de inser allvaret och rädslan med konsekvenserna av globala uppvärmningen så kommer vi snart komma till momentet då de fyller 18 och har rösträtt. Då kommer vi få kloka individer i samhället som sedan väljer kloka politiker som kommer göra skillnad. (Marko, år 1 Gy)

Fadi valde alternativ c) därför att han ansåg att demokratin verkar som en motvikt till det individuella och det innovativa. De alternativen, menar han, riskerar att lägga fokus på personliga eller marknadens vinstintressen.

Det var ingen elev som valde alternativ d) Genom individuellt ansvar.

Eleverna i klassen presenterade ett brett spektrum av kunskaper och värden om hur klimatfrågan bör lösas. Som vi kan se för en hel del fram åsikter som var skeptiska till demokratins möjligheter. Det finns värdekonflikter mellan elevernas åsikter. Den är speciellt tydlig i skärningslinjen mellan demokratiska processer och innovativa åtgärder. Eleverna backar upp sina argument med stöd av kunskap, med en evidens som är mer eller mindre tydlig.

Gymnasieelevers kunskaper är så klart viktig. Inte minst med tanke på att de är unga medborgare som snart får rösträtt. Utgångspunkten för demokrati är att medborgarna är kompetenta nog att delta i styrningen av samhället (Dahl 1989). Men skulle exempelvis sociala medier leda till att unga medborgare får sämre kunskaper om exempelvis politik, naturvetenskap, etik, samhällskunskap riskerar det att ge argument åt dem som förespråkar en begränsning av demokratin och en förstärkning av experternas roll i samhällsstyrningen (jfr Barrling och Holmberg 2018).

Skolans uppgift är att ge perspektiv

När det gäller skolans uppgift att låta olika perspektiv och olika uppfattningar komma fram är våra styrdokument tydliga.

Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana. Undervisningen ska vara saklig och allsidig. När värderingar redovisas, ska det alltid klart framgå vem det är som står för dem (Skolverket 2011, s. 6)

Verksamma i skolan uppmuntras alltså till att skapa förutsättningar för att skilda uppfattningar kommer fram – som exempelvis Trump och Thunberg – och att de blir belysta och källkritiskt granskade. I dagens informationssamhälle med oändlig tillgång till olika idéer, ståndpunkter, ideologier är det lätt att bara läsa det man sympatiserar med, att fastna i webbens filterbubbla som karaktäriseras av mekanismer som gruppolarisering och fragmentering (Petäjä 2015). Skolan måste utgöra ett alternativ till detta genom att ställa frågor som: Var har du fått det ifrån? Vem har du lyssnat på? Vad finns det för bevis för det? De frågorna håller för granskning av såväl Thunberg som Trump.

Läroplanen för också fram att alla som verkar i skolan alltid ska:

... hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem (Skolverket 2011, s.6).

Det går att skönja en konflikt mellan att å ena sidan uppmuntra att olika uppfattningar kommer fram och att å andra sidan hävda grundläggande värden. Grundläggande i skollagen är att utbildningen ska förmedla och förankra de demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Detta innebär saker som demokrati och mänskliga rättigheter, och inte minst att Yttrandefrihetsgrundlagens (SFS nr:1991:1469) bestämmelser också gäller i den svenska skolan. **Yttrandefrihet** betyder att vi i Sverige, alltså även i skolan, har rätt att tänka, tycka och säga nästan vad vi vill. Samtidigt finns bestämmelser om gränserna, det vill säga att det exempelvis inte är tillåtet med hets mot folkgrupp, att förtala eller kränka en annan person.

Hur bör vi hantera värdekonflikter?

Om vi går tillbaka till president Trump och filosofen Tännsjö kan vi urskilja två aspekter. Trump för fram kunskaper som går emot stora delar av den etablerade vetenskapen, och därmed idén om saklighet som förs fram, exempelvis i skolans styrdokument. Tännsjös artikel om en global despoti utmanar idén om demokrati som förs fram, exempelvis i skolans styrdokument. Också när elever får möjlighet att framföra sina åsikter om aktuella frågor, som i klassrumsaktiviteten som beskrivits ovan, kommer värdekonflikter fram. De utmaningar lärare ställs inför behandlar Helen Hasslöf (2015). Hon beskriver bland annat hur lärare förhåller sig till motsatta perspektiv av det här slaget och hur de relaterar till de utmaningar som de möter i det normativa fältet lärande för hållbar utveckling.

Innan hantering av värdekonflikter diskuteras behövs några ord om saklighet. Skolans styrdokument slår fast att undervisningen ska vara saklig och allsidig och att den ska vila på vetenskaplig grund. Det råder inget tvivel om att lärare ska förmedla den kunskap vetenskapen står för och att, när så är fallet, undervisningen ger en allsidig bild av vetenskapliga teorier som står i konflikt med varandra. När det gäller klimatfrågan är en stor majoritet av forskarna ense om orsakerna till klimatförändringen. Lärare i skolan kan därför utgå från den kunskapen och förmedla den till eleverna. Det betyder inte att det kan finnas elever som, likt Stockholmsinitiativet och Trump, är klimatskeptiker eller till och med förnekare. Förnekelsen kan i det här sammanhanget vara en form av värdering. Det är inte lärarens uppgift att förändra en elevs åsikt. Det är inte heller åsikter som ska bedömas av lärare. Vi bör därför slå fast att lärarens uppgift är att skapa förutsättningar för att eleven ska kunna nå kursplanernas kunskapskrav, bland annat genom att utgå från ämnets mål och centrala innehållet. När kunskaper förmedlas ska läraren således vara saklig och allsidig. Vid bedömningen av eleven är det kunskaper, inte åsikter och värderingar, som är i fokus.

Hur ska vi som lärare agera när osakliga och odemokratiska röster hörs i klassrummet? Här går vi vidare genom att hänvisa till en text om radikala åsikter i skolan. I den uttrycks tanken på följande sätt:

Yttrandefriheten innebär att barn och elever har rätt att ha vilka värderingar och åsikter som de vill ha. De har också rätt att muntligen, skriftligen eller på annat sätt uttrycka tankar, åsikter och känslor samt meddela uppgifter och upplysningar. (Skolverket 2018: 14)

Samtidigt som skolan ska påverka och stimulera barn och elever att respektera och bejaka samhällets grundläggande värden så måste skolan respektera barns och elevers grundläggande fri- och rättigheter. Det innebär att de arbetssätt och metoder som en skola använder måste vara förenliga med barns och elevers rättighetsskydd. Skolans demokratiska uppdrag innebär inte att skolan kan tvinga barn och elever att stå bakom demokratiska principer. Elevers åsikter, värderingar och attityder är inte heller föremål för kunskapsbedömning. (Skolverket 2018:16)

Kontroversiella åsikter

I rollen som lärare har vi en rad saker att beakta när kontroversiella, och ibland kanske radikala, åsikter och ståndpunkter förs fram av elever. Därför behöver vi känna till vilka ramar vi ska förhålla oss till. Läraren ska, enligt skollagen, hävda grundläggande demokratiska värden och arbeta för att eleverna utvecklas till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare. Utbildningen ska också vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Därtill måste läraren värna grundläggande rättigheter som dessa uttrycks i våra grundlagar – exempelvis åsikts- och yttrandefrihet.

Regeringsformen slår fast att:

Var och en är gentemot det allmänna tillförsäkrad

1. yttrandefrihet: frihet att i tal, skrift eller bild eller på annat sätt meddela upplysningar samt uttrycka tankar, åsikter och känslor / .../

Det är bland annat i mötet mellan grundläggande demokratiska värden och yttrandefrihet som olika typer av konflikter och problem kan uppstå. I grunden handlar det om att i diskussionen om och arbetet med hållbar utveckling beakta den politiska regleringen som finns på olika områden samtidigt som etiska/moraliska aspekter kommer till ytan i form av exempelvis kontroversiella åsikter från eleverna (Bengtsson, Svensson och Urbas 2018).

Läraren har alltså en rad olika saker att beakta i den dagliga verksamheten. Det förutsätter kunskaper om den politiska styrningen och de regler som finns på olika områden. Låt oss illustrera problemet med ett JO-beslut. Det ska ses som ett exempel på skolans hantering av yttrandefrihet. Här handlar det om den svenska flaggans användning i skolan. Enligt JO-beslutet (DNR 6301-2015) bestämde skolledningen (rektorerna) i en svensk skola genom en skrivelse att det är skolledningen som bestämmer när den svenska flaggan får användas i skolan. Mer specifikt går det att utläsa att:

Med anledning av att oskrivna men självklara regler utmanas så tas nu regler ner i skrift.

På [...]skolan skall den svenska flaggan användas vid flaggdagar enligt svensk almanacka. Skolledningen ansvarar för flaggning. Övrigt användande av svensk eller annan flagga sker i samband med internationellt utbyte. Inget annat användande av svensk flagga är tillåtet (DNR 6301-2015).

Bakgrunden till beslutet och texten var att en elev i samband med en maskerad målat ansiktet i svenska flaggans färger och också använt leksaksvapen. Skolledningen har, enligt JO-beslutet, befarat att detta skulle kunna upplevas som stötande och kränkande.

JO går dock emot skolledningens beslut och menar att förbudet strider mot de bestämmelser om yttrandefrihet som återfinns i regeringsformen:

Meddelandet kan inte uppfattas på något annat sätt än som ett generellt förbud mot att använda den svenska flaggan, vilket inte var motiverat av ordningsskäl. Förbudet innebär därför en otillåten inskränkning av elevernas yttrandefrihet. Även om meddelandet togs bort efter något dygn kan rektorerna inte undgå kritik för meddelandet (JO DNR 6301-2015).

Exemplet med den svenska flaggan och förbudet illustrerar att läraren och andra verksamma i skolan i arbetet med exempelvis hållbar utveckling måste hantera utmanande och kontroversiella åsikter på flera olika plan. Det handlar om att utgå från den ganska omfattande regleringen av den svenska skolan där olika typer av och ibland kanske motstridiga hänsyn måste tas. Vi har, som ovan skrivits fram, bestämmelser om yttrande- och åsiktsfrihet men också krav på att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad

erfarenhet. Dessa två aspekter kan stå i konflikt med varandra. Vi har också spänningsfältet mellan å ena sidan yttrande- och åsiktsfrihet å ena sidan och å andra sidan bestämmelser om kränkande behandling, diskriminering, mobbning och hets mot folkgrupp där läraren ständigt måste vara uppmärksam och agera korrekt. Och att agera korrekt i detta sammanhang innebär att man som lärare i möjligaste mån utgår från olika typer av styrdokument som exempelvis regeringsformen, yttrandefrihetsgrundlagen, tryckfrihetsförordningen och skollagen.

Ett kommunikativt förhållningssätt kan hjälpa oss att hantera konflikter av det här slaget och skapa förutsättningar för att olika röster kommer till tals. Många hållbarhetsfrågor innehåller **intresse- och värdekonflikter**. De inblandade grupperna i en konflikt har argument som utgår från egna intressen och bygger på specifika värden. Den egna ståndpunkten förs fram som mer rationell än övrigas. På liknande sätt kan också elever representera olika intresse och värden. Det väsentliga här är att klargöra för elever att det är värden och intressen som är i konflikt, inte goda eller onda grupper eller personer. Ett kommunikativt förhållningssätt kan vara ett stöd för att organisera en undervisning som syftar till att utveckla elevers förmåga att utifrån kritiskt tänkande, kunskaper och värden, engagera sig i politiska handlingar – de vill säga ett sätt att utveckla deras demokratisk handlingskompetens. Begreppen intressekonflikter och handlingskompetens fördjupas i texten *Intressekonflikter och handlingskompetens* som är en av resurserna i den här delen.

En modell för kommunikativt förhållningssätt

Didaktikerna Eduardo Mortimer och Phil Scott (2003) har utvecklat en modell som kan hjälpa oss att organisera kommunikationen i klassrummet (se Figur 1). Modellen är avsedd som ett analytiskt ramverk för att studera och förstå hur kommunikationen i ett klassrum tar sig till uttryck. Här är den emellertid främst tänkt som en modell för att organisera undervisningen mot de specifika didaktiska syften som finns. Den kan vara en hjälp för att hantera såväl värden som kunskaper.

Modellen lägger fokus på två dimensioner. Den ena består av polerna **interaktivt – icke-interaktivt** och handlar om vem eller vilka personer som ges talutrymme i klassrummet. I ett klassrum som betecknas som interaktivt finns utrymme för samtal mellan flera parter, det kan karaktäriseras av att både lärare och elever yttrar sig. I det fall då bara en person talar, vanligtvis läraren, betecknas klassrummet som icke-interaktivt.

Den andra dimensionen består av polerna **dialogiskt – auktoritativt** handlar om i vilken utsträckning olika intressen, idéer eller åsikter får komma till tals i klassrummet. Är det endast en idé eller åsikt som får utrymme betecknas situationen som auktoritativ. När olika åsikter får komma fram, exempelvis då olika intressegruppers syn på en aktuell fråga tydliggörs, betecknas situationen med begreppet dialogisk. I ett dialogiskt klassrum är syftet att låta olika idéer få utrymme, exempelvis genom att vända och vrida på olika perspektiv eller genom att låta olika intressegruppers syn på en aktuell fråga blir synliga. I del fyra i modulen behandlar Iann Lundegård begreppet pluralism (se även Lundegård & Wickman,

2012) - som det dialogiska klassrummet är en form av – och ger där konkreta exempel på hur elever och lärare kan agera i en sådan situation.

I modellen för ett kommunikativt förhållningsätt konstruerar dimensionerna *interaktivt* – *icke-interaktivt* och *dialogiskt* – *auktoritativt* en så kallad fyrfältare (Figur 1). Den består av fyra fält: A) interaktivt och dialogiskt, B) icke – interaktivt och dialogiskt, C) interaktivt och auktoritativt samt D) icke – interaktivt och auktoritativt.

	Interaktivt	Icke – interaktivt
Dialogiskt	Syftet är att eleverna kommer till tals och att olika kunskaper och värden kommer fram. Exempel: Flera deltagare (läraren och eleverna) kan göra sina röster hörda i en kontroversiell fråga, exempelvis om vargjakt. Olika intressegruppers perspektiv kommer fram. Arbetsform: Grupparbete, rollspel, värderingsövningar.	Syftet är att olika kunskaper och värden kommer fram. Exempel: Läraren beskriver hur olika intressegrupper, från sina specifika perspektiv, ser på vargjakt. Arbetsform: Föreläsning som tar upp olika intressegrupper.
Auktoritativt	Syftet är att presentera kunskaper och samtidigt höra elevernas kunskap. Exempel: Läraren presenterar relationen mellan vargens och älgens populationsdynamik men nämner inget om olika intressegruppers syn på varg- respektive vargpopulationen. Eleverna får komma till tals, men endast för att visa att de förstått lärarens presentation. Arbetsform: Genomgång med frågor för att kontrollera elevernas förståelse.	Syftet är att presentera kunskaper. Exempel: Läraren presenterar relationen mellan vargens och älgens populationsdynamik utan att låta elevernas röster eller olika intressegrupper höras. Arbetsform: Föreläsning.

Figur 1 Kommunikativa utgångspunkter. Undervisning med olika syfte och kommunikativa utgångspunkter är kategoriserade med hjälp av dimensionerna interaktivt/icke-interaktivt och dialogiskt/ auktoritativt. Fältet A står för en undervisning som är interaktiv och dialogisk, fältet B för icke-interaktivt och dialogiskt, C för interaktivt och auktoritativt och slutligen fältet D för icke-interaktivt och auktoritativt. (Fritt från Mortimer och Scott 2003).

Här är det viktigt att slå fast att fälten A, B, C och D inte har olika rang. Att exempelvis organisera en undervisning som är interaktiv och dialogisk är inte ett mål i sig och inte bättre än att organisera en undervisning som är auktoritativt. Att organisera en

undervisning inom fält A kan passa bra när man arbetar med syftet att eleverna ska lära sig ett demokratiskt förhållningssätt, att förstå intressegruppers normativa perspektiv, att lära sig att argumentera eller att kritiskt granska källor. Det kan göras genom att föra fram olika intressegruppers perspektiv och att låta elever få möjlighet att artikulera sina egna ståndpunkter och låta dessa möta andras. Om syftet kan är att förmedla fakta, som att få eleverna att lära sig koldioxidkvivalenterna för olika växthusgaser, kan det finnas skäl för att organisera undervisningsmomentet så att den faller inom fält D. En traditionell föreläsning är en etablerad och beprövad metod för den typen av kunskapsförmedling. För att förstå växthuseffekten behövs modeller för energiflöden i atmosfären och olika växthusgasers inverkan på strålningen i jordens atmosfär. För att förmedla dessa modeller på ett sammanhängande och logiskt sätt lämpar sig en föreläsning bra, det vill säga att anlägga ett auktoritativt och icke-interaktivt förhållningssätt.

Mortimer och Scotts (2003) resonemang om interaktion och det dialogiska kan hjälpa oss att organisera klassrumsaktiviteten i relation till de syften vi har med undervisningen. Figur 1 ska därför ses som en modell att använda när vi designar undervisningen. I den processen bör vi inte bedöma fälten som bättre eller sämre. Utgångspunkten bör i stället vara vad vi vill med de aktiviteter och arbetsformer vi använder för att uppnå syftet. I det följande kommer emellertid den dialogiska funktionen att behandlas då målet är att diskutera hur vi orkestrerar ett klassrum där skilda uppfattningar och röster får komma fram, mötas och bearbetas.

Vad kan undervisningen behandla?

Den andra didaktiska huvudfrågan ”vad” berör vilket ämnesinnehåll som lämpar sig när syftet är att arbeta med ett dialogiskt klassrum där olika röster, som ofta står i konflikt med varandra, får mötas. Ett kommunikativt förhållningssätt kan dels göra oss varse om vilka röster som får komma till tals och vilka som tystas, hur vår röst som lärare och hur elevernas röster får utrymme och vilken typ av innehåll som lämpar sig.

Vilket typ av problemområden lämpar sig då för att organisera en undervisning som har syftet att skilda uppfattningar och röster får komma fram, mötas och bearbetas? En utgångspunkt, som vi diskuterar i den första delen i modulen, är begreppen ’citizenship as participation’ och ’citizenship as practice’ (Van Poeck & Vandenabeele 2012). Begreppen relaterar till skolans medborgarbildande funktion. För det senare gäller att skapa en undervisningspraktik där eleverna lär sig ett innehåll samtidigt som de får engagera sig i aktuella och för dem angelägna samhällsfrågor. Det är frågor som kan ha potentiellt stor betydelse för samhället, som är autentiska och aktuella. Det betyder att undervisningen behandlar verkliga händelser eller situationer som är angelägna. Man kan utgå från en tidningsartikel eller ett fullmäktigebeslut i kommunen. En annan aspekt är att använda det som har rapporterats i media. Det kan förvisso innebära att innehållet är ostrukturerat och lösryckt ur ett sammanhang och dessutom tendentiöst. Å andra sidan lyfter media ofta fram olika perspektiv och åsikter, vilket utgör en grund för att träna elever att kritiskt granska källor. Ytterligare en aspekt är att eleverna får möjlighet att för sig själva, och för andra,

synliggöra den personliga positionen och att kunna hävda den. När frågor involverar värden och etiska resonemang blir personliga ställningstaganden en del i undervisningen. Följande aspekter kan vara intressanta att beakta vid val av ett undervisningsområde:

- Har det en potentiell betydelse för samhället?
- Rör det verkliga problem som angår eleverna?
- Rapporteras det i media?
- Involverar det värden och etiska resonemang?
- Går det att identifiera olika intressegrupper?
- Belyser det såväl lokala som globala perspektiv?
- I vilken grad är det ämnesövergripande?

Det finns ingen brist på uppslag för innehåll för den här typen av undervisningsområden. Här handlar lärarens professionalitet om att anpassa det till elevgruppen och målen för kursplanerna. Ett återkommande aktuellt område som är nämnt tidigare i texten är klimatfrågan. Den inbegriper alla de punkter som nämnts ovan.

Hur klimatfrågan kan kopplas till det kommunikativa förhållningssättet visar forskning av didaktikerna Majken Korsager och Doris Jorde från Norge och James D. Slotta från Kanada. De studerade kommunikationen mellan elever från gymnasieklasser från Kanada, Kina, Norge och Sverige. Eleverna diskuterade bland annat frågorna:

What is "Global" in Global Climate Change?

och

How can changes in your lifestyle influence climate change?

De använde en modell för analys av kvaliteten på gruppsamtal som utvecklats av den brittiska pedagogikforskaren Niel Mercer (se exempelvis Mercer & Hodgkinson 2009 och intervjun med Niel Mercer i Skolverket 2019). Han benämner modellen ”collaborative talk” och urskiljer tre olika typer.

Disputational talk, som karaktäriseras av att eleverna inte håller med varandra och för fram skilda åsikter utan att fördjupa eller förklara grunden för deras åsikt. Ett sådant samtal utmärks av korta inlägg som besvaras med att andra tycker annorlunda.

Cumulative talk, karaktäriseras av okritiska och ofta positiv utveckling av det som tidigare sagts. Yttranden bygger vidare på tidigare inlägg, och eleverna repeterar det som sagts och bekräftar varandra.

Exploratory talk, som karaktäriseras av att eleverna möter varandras yttranden, de kan hålla med eller vara emot, men är kritiska och fördjupar och förklarar sina åsikter.

Forskarna konstaterade att alla typerna av tal användes av eleverna. När de jämförde de dialoger som pågick mellan elever från samma nation och dialoger mellan elever från olika nationer såg de ett intressant mönster. I dialogerna mellan elever från samma nation var diskussioner som karaktäriseras som *disputational*, *cumulative* och *exploratory* jämt fördelade, det vill säga cirka en tredjedel av var kategori. För de diskussioner som fördes mellan elever från olika länder dominerade kategorin *exploratory* (85 %) och kategorin *disputational* saknades helt. I *exploratory talk* var det uppenbart att eleverna både hade läst och utvärderat andra elevers idéer eller förklaringar om problem med klimatfrågan innan man gör sig själv och lägger till sin egen förklaring. Det återspeglade en form av dialogisk interaktion där olika ståndpunkter och röster förs fram och som samtidigt genererar ett lärande.

Hur kan undervisningen organiseras?

Den tredje didaktiska frågan handlar om hur undervisningen ska läggas upp. Vi skapar ett dialogiskt klassrum genom att använda metoder från vår didaktiska verktygslåda. Vi bäddar för att elevernas individuella åsikter ska få komma fram och låter dem få möjlighet att hantera värdekonflikter och argumentera för sina ståndpunkter när vi använder *värderingsövningar*. Samhällsvetaren Chantal Mouffe (2010) hävdar att konflikter är oundvikliga och för fram begreppet **agonism** för att visa att konflikter inte behöver bli **antagonistiska**, det vill säga då vi ser varandra som fiender som ska förgöras. Genom *rollspel* kan vi skapa situationer där eleverna får träda in i andra personers världar av värden, det humanisten Martha Nussbaum kallar **The narrative imagination** (2010). Genom *grupparbeten* får elever möjlighet att förhandla och lägga fram sina perspektiv tillsammans med de andra gruppmedlemmarna.

Att vara meningsmotståndare men inte fiender

Chantal Mouffe (2013) säger att den grundläggande frågan inte är att nå fram till ett samförstånd där ingen utesluts. Hon tror inte att det går att skapa ett ”vi” utan att det samtidigt finns ett motsvarande ”de”. Därför tror hon inte heller att vi ska sträva mot konsensus. Snarare behöver vi förstå att vi alltid kommer att leva i konflikt. Mouffe framhåller att en förutsättning för att kunna göra det är att *inte* uppfatta andra...

...som fiender som ska förgöras, utan som meningsmotståndare vilkas idéer kan bekämpas, häftigt rent av, men vilkas rätt att försvara dessa idéer aldrig kan sättas i fråga. Annorlunda uttryckt är det viktigt att konflikten inte antar formen av ”antagonism” (kamp mellan fiender), utan att den i stället antar formen av ”agonism” (kamp mellan meningsmotståndare).

Utiifrån det agonistiska perspektivet är den demokratiska politikens centrala kategori ”meningsmotståndaren”, med vilken man förenas i lojaliteten med de demokratiska principerna om ”allas frihet och jämlikhet”, men med vilka man är oense om deras uttolkning (s. 48).

Värderingsövningar är en metod för att arbeta med värdekonflikter. Det kan träna elevers förmåga att vara meningsmotståndare och samtidigt förenade i lojalitet med demokratiska värden. Metoden kan användas för att lyfta fram olika röster om en fråga, exempelvis med motsatta etiska och politiska värden. De fungera också som ögonöppnare för ett problems normativa karaktär. I dokumentet Metoder för kommunikation beskrivs exempel på Linjeövning och Fyra hörn.

Att inta en annans position

Martha Nussbaum för fram att vi behöver inlevelse och förmåga till empati för att utöva ett globalt medborgarskap. Det innebär att vi behöver kunna skapa bilder av vad det innebär att ha en position som inte kan likställas med vår egen. Vad innebär det att leva under andra förhållanden, eller att utgå från andra värden? Rollspel kan vara ett sätt för att utveckla elevers förmåga till förståelse för känslor, önskningar och begär som avviker från de egna. Vår uppfattning är att en förståelse för den andres position inte behöver innebära en acceptans av åsikter. Man kan förstå utan att acceptera.

Hållbar utveckling utgår ofta från aktuella samhällsfrågor där olika grupper har olika intressen och värden. Det kan handla om frågor om globala klimathot och utarmning av arter, om strandskydd, bevattningsförbud, etablering av vindkraftverk, ekomärkt mat i offentliga verksamheter, flygskatt, skattelättnader för elbilar, nationella begränsningar av koldioxidutsläpp eller reglering av vargjakt. Frågorna är många och på olika nivåer – lokalt och globalt, stort och smått. En gemensam nämnare för den här typen av frågor är att de sällan har en enkel lösning som alla kan enas kring. Ett viktigt syfte är att eleven ska ges *“the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself”* (Nussbaum 2010). I dokumentet Metoder för kommunikation beskrivs exempel på rollspel.

Rollspel är förstås bara en av flera metoder som kan användas för att utveckla det som Martha Nussbaum (2010) kallar The narrative imagination. Från hennes perspektiv ligger litteraturen nära till hands. Hon skriver bland annat att:

...the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so places might have (s. 95 – 96).

I dokumentet Metoder för kommunikation beskrivs exempel på Litteratur och berättelse.

Att utgå från gruppen som resurs

När man arrangerar grupparbeten eller problembaserad projektpedagogik i en undervisning om hållbar utveckling är det lämpligt att utgå från autentiska och komplexa problem, exempelvis sådana samhällsutmaningar som inte har en enda enkel lösning. Dessa kallas ibland *wicked problems*, det vill säga samhällsproblem som är synnerligen svårlösta då de innefattar en sammansatt problembild och där förutsättningarna att hitta framkomstvägar ständigt förändras. I arbetet med den typen av problem blir elevernas förmåga att använda kunskaper, såväl naturvetenskapliga, samhällsvetenskapliga som humanistiska, värdefull

(Mogensen och Schnack, 2010). Gruppmedlemmarnas bidrag i form av idéer, problemformuleringar, teorier och etiska överväganden blir betydelsefulla. Viktigt är också vilka källor och erfarenheter som lyfts in i arbetet och hur de kommer till tals och bearbetas. Det centrala i grupparbetet är vilken typ av kunskap deltagarna bidrar med i själva dialogen och hur de tillsammans använder alla gruppmedlemmars kunskaper och åsikter för att lösa problemet. Om deltagarna inte är överens kan det finnas flera möjliga lösningar. I dokumentet Metoder för kommunikation beskrivs exempel på Grupparbete.

Sammanfattning

Det här kapitlet har belyst den spänning som finns mellan skolans uppgift att å ena sidan vara öppen för olika åsikter och uppmuntra att de förs fram och å andra sidan att företräda en demokratisk värdegrund. Vi har diskuterat värdet av att skolan genom undervisningen skapar möjligheter för att olika åsikter kan komma fram men också värdet av att åsikter kan mötas, prövas och bemötas. Ett genomtänkt kommunikativt förhållningssätt kan bidra till det och därför är det en fördel att utgå från olika metoder för att organisera undervisningen.

I kapitlet diskuteras även skolans roll i förhållande till kunskaper och åsikter. Grundhållningen är att skolan generellt kan propagera för de värden som utgör skolans värdegrund, ett vill säga demokrati, men att skolan inte har rätt att rikta sig mot en viss elev för att ändra på elevens uppfattning i en viss fråga. I den hållningen ligger även att skolans uppdrag i första hand är att utveckla och bedöma elevens kunskaper. Det är därmed inte elevens åsikter som ska bedömas.

Nyckelord

Nyckelord att använda i didaktiska samtal och utveckling av det kommunikativa klassrummet.

- Intresse- och värdekonflikter
- Yttrandefrihet
- Kommunikativt förhållningssätt
- Interaktivt – icke-interaktivt
- Dialogiskt - auktoritativ
- Disputational talk - Cumulative talk - Exploratory talk
- Agonism - antagonism
- Narrative imagination

Litteratur

Bengtsson, H., Svensson, K. & Urbas, A. (2018). *Ansvar och sekretess i förskola, skola och fritidsbem.* (Åttonde upplagan). Stockholm: Liber.

Boyle, T.C. (2012). *When the killings done.* Bloomsbury Publishing Plc.

- Dahl, R.A. (1989). *Democracy and its critics*. New Haven: Yale Univ. Press.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, M., Rundgren C - J. (2012). Vargfrågan – Gymnasieelevers argumentation kring ett sociovetenskapligt dilemma. *NorDiNa*, 8 (1), 43 - 58.
- Hammar Chiriac, E. & Hempel, A. (2013). *Handbok för grupparbete: att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. (3., [vidareutvecklade och aktualiserade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hasslöf, H. (2015). *The educational challenge in "education for sustainable development": qualification, social change and the political*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2015. Malmö.
- Korsager, M., Slotta, J. D. & Jorde, D. (2014). *Global Climate Exchange - Peer Collaboration in a "Global Classroom"*. *NorDiNa - Nordic Studies in Science Education*, 10 (1).
- Lunde, M. (2017). *Binas historia*. [Stockholm]: Pocketförlaget.
- Lundegård, I. & Wickman, P-O. (2012). It takes two to tango: studying how students constitute political subjects in discourses on sustainable development, *Environmental Education Research*, 18:2, 153-169
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (2009). (red.) *Exploring Talk in School*. London: Sage Publications
- Mogensen, F., and K. Schnack. 2010. "The Action Competence Approach and the 'New' Discourses of Education for Sustainable Development, Competence and Quality Criteria." *Environmental Education Research* 16 (1): 59–74.
- Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistik: texter om att tänka världen politiskt*. Stockholm: Atlas.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Petäjä, U. (2015) Internet och två demokratiska problem. I Bengtsson, H. (red) *Vinklade budskap - perspektiv på politisk kommunikation*. Halmstad University Press.
- Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). *Skolans roll i arbetet mot våldsbejakande extremism. Redovisning av regeringsuppdrag.*

Skolverket (2019) Klassrumskommunikation. Hämtad 20190403 från https://larportalen.skolverket.se/#/modul/2-natur/Gymnasieskola/508-Kommunikation-i-naturvetenskapliga-amnen/del_05/

Wells, C.G. (1999) *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education.* Cambridge: Cambridge University Press.