

”Jag brukar säga att religionskursen är som en liten survival kit” – religionslärares uppfattningar av religionsämnets innehåll och roll i gymnasieskolan

Linda Jonsson & Niclas Månsson



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2022:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2022:1

ISSN 2000-9879

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

”Jag brukar säga att religionskursen är som en liten survival kit” – religionslärares uppfattningar av religionsämnets innehåll och roll i gymnasieskolan

Linda Jonsson & Niclas Månsson

Mälardalens universitet & Södertörns högskola

Abstract: This article departs from the educational reform of upper secondary school 2011, and the changing in the curricula for religion studies education. Our theoretical point of departure is inspired by Ivor Goodson's and Thomas Popkewitz's understanding of a school subject and its relation to socialisation. In relation to their understanding of a school subject and its socializing role, we see a didactical implication that the subject of religious study education will fall back to transferring knowledge that is easy to teach, control, assess, and grade. We wonder how teachers in religion education studies respond to, and handle existential and pupil related question in the classroom when they, for example, are addressed with questions about life and death, the environmental crisis or global poverty, even if there is no scheduled time for such matters. To answer this question, we have interviewed eleven religion education teachers from different programs in upper secondary school about how they consider the subject, its content and purpose and how this materialises in their teaching. The conclusions we could draw from our interviews are that most of the teachers try to be open and respond to existential and pupil-initiated question, even if there is no scheduled time for this, while others focuses on facts about the Abrahamic religions.

KEYWORDS: RELIGIONS STUDY EDUCATION, RATIONALE, SUBJECT FOCI, TEACHING, TEACHER ASSIGNMENT

About the authors: Linda Jonsson är lektor i didaktik vid Mälardalens universitet, arbetar bland annat inom lärarutbildningen och undervisar främst i utbildningsvetenskapliga kurser. I det övergripande forskningsintresset fokuseras didaktik och pedagogik och detta gärna i relation till läraruppdraget.

Niclas Månsson är professor i allmän pedagogik vid Södertörns högskola. Hans forskning befinner sig inom det utbildningsfilosofiska och allmändidaktiska fältet med intresset främst riktat mot hur skolans fostrande roll ses i relation till det omgivande samhället.

Inledning

När den nu gällande kursplanen för ämnet religionskunskap implementerades i den svenska gymnasieskolan 2011 gick ämnet från ett mer individuellt elevnära perspektiv, med fokus på existentiella och etiska frågor, till ett mer rationaliserande samt kunskapsinhämtande och faktabaserat förhållningssätt till religioner och andra livsåskådningar. Till skillnad från skrivelserna i 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Utbildningsdepartementet, 1994) om förståelse, att lära av andra religioner och personlig utveckling, betonar 2011 års Läroplan för gymnasieskolan (Utbildningsdepartementet, 2011) religion som ett socialt fenomen, att eleven ska lära sig om andra religioner och analytisk kunskap (Jonsson & Månsson 2021; Kittelmann Flensner 2015). Betänkandet *Bygga, bedöma, betygssätta – betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper* (SOU 2020:43) ligger i skrivande stund som grund för Skolverkets uppdrag att ämnesutforma den svenska gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Inriktningen på arbetet innebär bland annat att skapa mer sammanhållna ämnen innan betyg ges. Beräknad implementering för nya reviderade ämnesplaner är den 1 juli 2025. Detta innebär således att den nuvarande ämnesplanen för religionsämnet kommer att ersättas med reviderad ämnesplan. I relation till 1994 års läroplan för gymnasieskolan är detta ett skifte som tar ämnet från en mer pluralistisk och livsåskådningsmässig karaktär till ett faktabärande ämne på vetenskaplig grund med en tydlig utgångspunkt i kristendomens kulturbärande aspekter för Sveriges utveckling. Med tanke på betydelsen kristendomen haft för Sveriges utveckling betonas kristendomens vikt och aktualitet framför övriga världsreligioner: ”då denna tradition förvaltat den värdegrund som ligger till grund för det svenska samhället” (Utbildningsdepartementet 2011, s. 137). Betoningen på kristendomens vikt och aktualitet blir extra tydligt i ämnesplanen där det anges att eleverna ska utveckla sin förmåga ”att undersöka och analysera etiska frågor i relation till kristendomen, andra religioner och livsåskådningar” (Utbildningsdepartementet 2011, s. 137).

Religionskunskapsämnet utveckling från 1994 års läroplan till 2011 års läroplan har gått från ett inifrånperspektiv där eleverna ska lära sig *av* andra religioner till ett utifrånperspektiv som tar fasta på att eleven ska erhålla kunskaper *om* andra religioner. Vidare sätts analytisk kunskap framför personlig utveckling och betygskriterierna är mer kunskapsrelaterade än värderelaterade (Kittelmann Flensner 2015, s. 42ff.).

I linje med denna utveckling förs religionskunskapsämnet tillbaka till 1960-talets objektiva och faktaorienterade ämnesplaner (Jonsson & Månsson 2021; Kittelmann Flensner 2015). Religionsämnet reformering följer med andra ord samma anda som hela utbildningsreformen där kunskap ska prövas och betygsättas, där fakta sätts i fokus, snarare än ”förståelse, överblick och kritisk sans”, som Sven-Erik Liedman (2011, s. 12) uttrycker sig om skolans förändring. I relation till 1994 års läroplan är detta ett skifte som tar ämnet från en mer pluralistisk och livsåskådningsmässig karaktär till ett faktabärande ämne på vetenskaplig grund med en tydlig utgångspunkt i kristendomens kulturbärande aspekter för Sveriges utveckling.

Syftet med denna artikel är att belysa hur kursplansreformen för religionskunskapsämnet tagits emot av lärare i ämnet och hur de förhåller sig till ämnets

innehåll. Artikeln syftar också till att belysa hur lärarna anser att innehållet kommer till uttryck i deras faktiska undervisning och hur de ser på religionskunskapsämnets bidrag till skolans övergripande fostranuppdrag.

Som vi nämnde ovan tar 2011 års läroplan fasta på att eleven ska erhålla kunskaper om andra världsreligioner och livsåskådningar utöver kristendomen, snarare än att eleverna ska lära sig av dessa. För att elever från olika religiösa och kulturella traditioner ska känna tillit till innehållet, undervisningen och läraren, måste läraren stundtals avvika från ett utifrånperspektiv, och visa att ämnet innehåller mer än faktabaserade kunskaper om religioner och livsåskådningar (Osbeck, Sporre & Skeie 2017). Detta framför allt när det handlar om att hantera det spektrum av föreställningar där inte sällan tros- eller livsåskådning utgör kärnan för en persons eller grupps uttryckta livsstil (Jonsson 2016). Hur religionslärare på gymnasiet behandlar religionsämnet, dess syfte och innehåll i sina klassrum är en empirisk fråga eftersom det handlar om vad läraren faktiskt gör och hur denne ser på sitt uppdrag som lärare. För att förstå hur religionslärare förhåller sig till ämnets komplexitet vill vi belysa hur de bedriver en saklig och allsidig undervisning samtidigt som de bemöter frågor från elever med olika religiositet eller livsåskådningar.

Studien är disponerad på följande vis: först för vi en diskussion om religion som skolämne, dess syfte och ambitioner samt kopplingen till skolans fostrande uppdrag. Därefter görs en översikt av religionsdidaktisk forskning, kopplad till artikelns problematik. Därefter presenteras studiens metod och resultat. Avslutningsvis diskuteras studiens resultat och slutsatser i relation till tidigare forskning tillsammans med en kortare reflektion över resultatets transferabilitet.

Religion som skolämne

Det gymnasiegemensamma skolämnet religionskunskap har sin förankring i det akademiska ämnesområdet, som bedriver vetenskapliga studier av religioner och livsåskådningar. Även om skolämnet religionskunskap har sin ämnesteoretiska och vetenskapliga förankring i det akademiska ämnesområdet sker något med ämnet på dess väg till att bli ett skolämne. Skolämnet måste relateras till och anpassas efter skolans ramar, schema, antal timmar, undervisningens innehåll, elevernas ålder, undervisningens organisering, teorier om undervisning och lärande (Popkewitz 2010; Goodson 2005). Ämnets innehåll och hur detta organiseras har med andra ord inget att göra med det akademiska ämnesområdet, utan handlar om ett ämnes förvandling från det akademiska ämnesområdet till ett skolämne för att passa in i den struktur som skolan befinner sig i (Popkewitz 2010) och efter ämnets mål och innehåll, det vill säga vad som ska läras ut, hur det ska läras ut och varför det ska läras ut (von Oettingen 2018).

I den nu gällande ämnesplanen för gymnasiet (Utbildningsdepartementet 2011) som ger uttryck för ett rationaliserande, kunskapsinhämtande och faktabaserat förhållningssätt skrivs religionskunskapsämnet fram som ett ämne med vetenskaplig förankring i religionsvetenskap och elevers egna livsfrågor tonas ner. I 2011 års läroplan förväntas eleven uppvisa ett gott vetenskapligt och rationellt förhållningssätt till religioner och andra livsåskådningar och bruka sitt förnuft och sina kunskaper på ett

objektivt, rationellt och analytiskt sätt (se också Jonsson & Månsson 2021; Kittelmann Flensner 2015).

Mer specifikt handlar ämnet om att eleverna ska bredda, fördjupa och utveckla ”kunskaper om religioner, livsåskådningar och etiska förhållningssätt och olika tolkningar när det gäller dessa” (Utbildningsdepartementet 2011, s. 137) som leder till ett utvecklande av ”kunskaper om hur människors moraliska förhållningssätt kan motiveras utifrån religioner och livsåskådningar” (s. 137). Det framgår av ämnesplanens formuleringar att genom att ”reflektera över och analysera människors värderingar och trosföreställningar [...]” ska eleverna ”utveckla respekt och förståelse för olika sätt att leva” (s. 137). Därmed ska ämnet bidra till kunskap, analytisk förmåga, vidsynthet, öppenhet och förståelse för andra religioner och livsåskådningar än sin egen, dock med en tydlig utgångspunkt i kristendomens synsätt och traditioner. Enligt ämnesplanens skrivningar handlar det om insikten att ”[k]unskaper om samt förståelse för kristendomen och dess traditioner har särskild betydelse då denna tradition förvaltat den värdegrund som ligger till grund för det svenska samhället” (s. 137). I detta sammanhang bakas ämnesplanen samman med den allmänna skrivningen om skolans värdegrund som formulerats i läroplanens inledande del, nämligen att det är kristendomen som ”förvaltat den värdegrund som ligger till grund för det svenska samhället” (Utbildningsdepartementet 2011, s. 5).

Förutom ämnets syfte och innehåll anges dess centrala innehåll och kunskapskrav (i relation till det graderade betygssystemet E-A) och antalet undervisningstimmar för Religion 1 är 50 poäng (Utbildningsdepartementet 2011). Tid, bedömning och kunskapskrav är viktiga aspekter för en undervisande lärare och det påverkar hur en lärare förhåller sig till ämnets innehåll, vilket stoff som används och hur detta tar sig i uttryck i deras faktiska undervisning. Då ämnet har en inneboende komplexitet gäller det för läraren att upprätthålla en balans att sakligt undervisa om exempelvis kristendomens sakrament och samtidigt bemöta olika elevnära perspektiv *in loci*, vilket också en del av den tidigare religionsdidaktiska forskningen visar (Jonsson 1 2016; Osbeck 2012).

Tidigare forskning

När det kommer till religionsdidaktisk forskning är detta ett brett fält. Flera studier i en svensk kontext fokuserar ämnets syfte, innehåll och läraruppdrag över tid om hur kristendomskunskapen utgjorde skolans viktigaste ämne och hur ämnet gick från ett strikt konfessionellt ämne till ett sekulärt skolämne bland andra ämnen (Jonsson 2016; Hartman 2010; Olivestam 1977, 1986, 1989; Algotsson 1973). Det finns också studier som fokuserar på de förändringar som skett sedan reformerna 1994 och 2011, då den senare reformen kom att domineras av ämnesinnehåll, vetenskaplighet och objektivitet snarare än mångreligiositet och elevernas existentiella frågor (Jonsson & Månsson 2021; Kittelmann Flensner 2015; Löfstedt 2015). Hur religion hanteras och undervisas i ett nationellt sammanhang undersöks i Kristian Niemis (2020) avhandling *Religion in Indian schools: Exploring national systems of religious education through ‘mirroring’*.

Här åskådliggörs hur kontextuellt bunden religionen i skolan är och vad religion betyder i den kontextuella skolmiljön (se även Berglund 2018).

Vad gäller lärares urval av läromedel visar en norsk studie (Lied & Toft 2018) gemensamma drag i den svenska och norska religionskunskapsundervisningen på gymnasiet. Förutom läroboken används artiklar, filmklipp från såväl dokumentärer som spelfilmer, nyhetsflödet i media och representationer av olika religioner i form av olika artefakter. En kvantitativ studie i svensk kontext visar på liknande urval av läromedel i religionskunskapsundervisningen, men att läroboken frekventerar urvalet (Broberg 2020). Tomas Widholm (2020) visar i sin avhandling *Läromedel i praktiken. Läromedelsbruk i religionskunskap på gymnasieskolan* hur gymnasielärare använder en mångfald av läromedel i sin undervisning och inte sällan eget producerat material. Resultatet visar att ämnesinnehållet styr valet av läromedelsbruk och att läromedel kan väljas för att bemöta elevers negativa inställning till religionsämnet. Studier finns också som har tagit sig an läromedels innehåll i religionskunskapsundervisningen och har uppmärksammat hur religioner representeras i svenska läroböcker (Aldrin & Aldrin 2018; Härenstam 1993).

I den här studien fokuserar vi emellertid på religionslärares uppfattningar om ämnet, motiveringen för deras urval och undervisningsformer samt hur de bemöter elevernas egna livsfrågor, snarare än religionskunskapsämnets syfte och innehåll över tid. Ingen, varken lärare eller elev, kliver in i ett klassrum utan tidigare erfarenheter. Dessa följer med människan vart hon än går och påverkar hennes uppfattningar om exempelvis tingens natur och hennes handlingsmönster.

En stor fråga inom den religionsdidaktiska forskningen handlar om ifall undervisningen ska vara utformad så eleverna ska lära sig *om* kunskapsfältet religion eller om de ska lära sig *av* fenomenet religion (Carlsson 2016; Kittelmann Flensner 2015). Flera religionsdidaktiska studier har visat hur en religionsundervisning baserad på elevernas egen förståelse av fenomenet fått ge vika till förmån för en undervisning baserad på begrepp och faktakunskaper (Jahnke 2021; Holmqvist Lidh 2016; Kittelmann Flensner 2015, 2018). Det finns dock exempel på det omvända. Ett exempel är hur den levda religionen kan utgöra en utgångspunkt för hur en studiebesöksorienterad undervisning kan utveckla elevers förståelser för olika religioner och hur de kan lära sig av fenomenet religion (Britton 2019). Ett annat exempel på hur elever kan lära sig av levda religioner utgörs av Heimbrocks (2007) och von der Lippes (2010) studier om hur elever i mångkulturella och sekulariserade sammanhang tänker och talar om religioner och hur deras kunskapsutveckling påverkas av dessa samtal. Om de ovanstående studierna exemplifierar en religionsundervisning där elever ska lära sig av fenomenet, finns det studier som fokuserar på både lära sig *om* och *av* religioner för att se hur dessa olika förhållningssätt påverkar elevernas kunskapsbildning i ämnets mer faktabetonade delar och förståelse för ämnets mer existentiella dimensioner (Jahnke 2021; Liljestränd 2015; Osbeck 2009; Fancourt 2008).

Precis som andra ämneslärare har religionskunskapslärare olika uppfattningar om och förhållningssätt till undervisning och lärande i skolämnet religionskunskap och detta tenderar att pendla mellan ett samhällsorienterat och existentiellt fokus, i

varierande grad (Osbeck 2012). Detta innebär att religionslärare måste upprätthålla en viss balans mellan dessa poler för att leva upp till kursplanens kunskapskrav utan att för den del utesluta elevnära frågor (Jonsson 2016; Osbeck 2012). Religionsdidaktisk forskning har också bedrivits med eleven som utgångspunkt, där diskussioner och analyser har gjorts om elevers perspektiv (von der Lippe 2011; Gunnarsson 2009) och om hur elever pratar om religion i skolan (Jahnke 2021; Kittelmann Flensner 2015; von Brömssen 2012). Andra studier har fokuserat på miljöns förutsättningar för att skapa ett tillåtande klassrumsklimat för religionsundervisningens olika frågor, ett så kallat ”safe space”, där eleverna kan känna sig trygga och inte bli utsatta av andra elever eller lärare för deras egna personliga reflektioner om deras tro eller livsåskådningar (Kittelmann Flensner & von der Lippe 2019; Osbeck, Sporre & Skeie 2017).

Även om det finns en del religionsdidaktisk forskning som utgår från lärares och elevers uppfattningar om religion och religionskunskapens fokus samt utformning, har frågan om religionskunskapslärares kunskaper inte belysts i någon större utsträckning (Carlsson 2016). Denna typ av forskning är av direkt relevans för den här artikelns frågeställningar – eftersom den handlar om att skapa förutsättningar för elevens lärande. Det kan handla om att stötta elevernas tolkningsprocesser och bidra till ’religiös literacy’ eller att skapa fördjupad dialog i klassrummet där reflektionen över innehållet syftar till en fortsatt utveckling av elevernas kunskaper om och förståelse för ämnet (Carlsson 2016).

David Carlsson (2016) söker frågan om vad religionskunskapslärare ska kunna, eller rättare sagt, vad räknas som religionslärarkunskap i avhandlingen *Vad är religionslärarkunskap. En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen*. I sin studie har Carlsson observerat och intervjuat parterna i trepartssamtal, mellan handledare, student och lärarutbildare samt intervjuat lärarstudenter om vad en religionskunskapslärare på gymnasienivå ska kunna. Resultatet består av tre diskurser. Den mest dominerande diskursen av religionslärarkunskap är att kunna sitt ämne, läraren ska behärska, kunna problematisera det och ständigt aktualisera innehållet. En annan viktig, men inte lika dominerande, diskurs är att läraren ska vara framträdande i klassrummet samt känna och möta eleverna utifrån deras förutsättningar och behov. Den tredje, och minst, närvarande diskursen är att läraren ska fungera som en person och vara objektiv i relation till innehåll och elevers frågor, kunna reflektera och visa tydligt ledarskap. Utifrån dessa huvudkomponenter analyserar Carlsson hur religionskunskapsläraren konstrueras i trepartssamtal. Det handlar, enkelt uttryckt, att finna en god kombination mellan dessa komponenter, även om ”att kunna sitt ämne” dominerar framför de två övriga diskurserna. Detta innebär att den dominerande diskursen är ämnesdidaktisk och handlar om ämnets specifika innehåll och inte hur man hanterar ämnet utifrån ett allmändidaktiskt perspektiv, som finns mer eller mindre uttalat i de två övriga diskurserna. Oavsett vilket – dess hierarkiska struktur och innehållslig dominans – måste ”dessa religionslärarkunskaper ... förstås som en krävande uppgift att utveckla kunskap om och i” (Carlsson 2016, s. 207).

Metod och material

Studien riktar sig mot lärare i religionskunskap, verksamma på såväl studieförberedande som yrkesförberedande program på gymnasieskolor belägna i olika städer och orter i Mälardalsregionen. Namn på och kontaktuppgifter till lärarna förmedlades genom lärosätets listor för verksamhetsförlagd utbildning och det kontaktnät en av författarna till denna artikel är en del av. Samtliga respondenter gav informerat samtycke till att delta i studien och blev informerade om att de när som helst kunde avsluta sitt deltagande i studien utan att detta skulle påverka dem negativt. Det insamlade materialet, som analyserats i denna studie, kommer från intervjuer med elva (11) lärare från sju gymnasieskolor, nio kvinnor och två män, mellan 37–66 år, med en undervisningserfarenhet i ämnet som sträcker sig mellan 11–30 år. Samtliga utom tre har undervisat under 1994 års läroplan för gymnasieskolan och fyra av de intervjuade hade erfarenheter också av 1970 års Läroplan för gymnasieskolan och de kombinerade ämnet med antingen samhällskunskap, psykologi eller språk. Intervjuerna var mellan 45–60 minuter långa. De sex första intervjuerna utfördes hösten 2019 på skolorna och av lärarna vald plats. Därefter kom Coronapandemin och gymnasieskolorna stängdes. På grund av den ökade oro och de ändrade arbetsformerna som mötte lärarna avbokades samtliga intervjuer utom en, som gjordes via telefon. Intervjuerna återupptogs under våren 2021 och ytterligare fyra intervjuer genomfördes via ZOOM. Vi anser att vi har uppnått viss empirisk mättnad eftersom de två sista intervjuerna inte bidrog med någon direkt ny kunskap, genom skilda svar eller att något nytt tema kom upp i dessa intervjuer (Guest, Namey & Chen 2020).

Syftet med intervjuerna var att låta lärarna med egna ord berätta hur de ser på ämnet, hur de förhåller sig till dess innehåll, hur detta innehåll förmedlas och vad ämnets övergripande bidrag är, i relation till övriga ämnen och skolans uppdrag i helhet. Intervjuerna spelades in, transkriberades och analyserades efter intervjudelarnas olika teman. Den första delen av intervjun bestod i att erhålla information om deras ålder, ämneskombination, vilka undervisningsprogram de har erfarenheter av, år som religionskunskapslärare och vilka läroplaner de undervisat efter. Efter att denna information inhämtats var det möjligt att koda varje deltagare, vilket gjordes på följande vis: ”55-22-K-ÄLL-Re/Sv-3”. Först kommer deras biologiska ålder (55), år i yrket (22) och kön (K, som i kvinna). Därefter deras lärarexamen (PPU) och ämneskombination (Re/Sv), följt av antalet läroplaner de undervisat efter (3). De olika lärarexamina är PPU – praktisk pedagogisk utbildning, KPU – kompletterande pedagogisk utbildning, ÄLL – ämneslärarlinjen och LUS – lärarutbildning, senarelärare.

I den andra delen av intervjun ställdes frågor kring ämnets innehåll. Här bad vi dem reflektera över deras uppfattningar om innehållet för *Religion 1*, i vilken årskurs denna ska ges, deras reella undervisningstid i ämnet jämfört med deras kombinationsämne(n). Vi ställde också frågor om vilket innehåll som prioriteras, vilka representationer och undervisningsformer de föredrog samt hur stoffet bedöms och betygsätts. Dessa frågor följdes upp med frågor kring elevernas egna intressen för ämnet och om det finns utrymme för ’elevnära’ frågor och hur dessa bemöts. I den tredje delen bad vi dem som undervisat under olika läroplaner att resonera om hur utbildningen i religionskunskap

ändrats under sin tid som lärare, såväl innehåll som själva undervisningsformerna. Avslutningsvis fick de föra ett resonemang över ämnets bidrag till skolans uppdrag i sin helhet för fostrandet eller formandet av en tänkt samhällsmedlem.

Studiens resultat

Intervjuerna vi utförde torde bäst betecknas som halvstrukturerade med spontana inslag då det gavs möjligheter att fritt reflektera över såväl positiva som negativa erfarenheter av sin lärar- och undervisningsgärning inom religionskunskapsämnena på olika program i gymnasieskolan. Bearbetningen och analysen av det insamlade materialet utfördes induktivt (Alvesson & Sköldberg 2017). Vi arbetade med att identifiera centrala teman i religionslärares respons på våra frågor som vi, efter flera genomläsningar, använde för att strukturera presentationen genom och som också gav uttryck till det innehåll som intervjuschemats olika delar handlade om. I relation till våra intervjufrågors teman identifierades sex till varandra relaterade teman som är viktiga för att förstå lärarnas förhållningssätt till ämnet och hur detta förhållningssätt kommer till uttryck i deras undervisning. Dessa teman blev översatta till rubriker och lyder som följer: 1) innehåll, struktur och program, 2) stoff, undervisnings- och representationsformer, 3) bedömnings- och examinationsformer, 4) elevers intresse, existentiella frågor och bemötande 5) ämnets förändring över tid och 6) ämnets bidrag till gymnasieskolans övergripande uppdrag.

Tema 1. Om innehåll, struktur och program

Samtliga av de intervjuade lärarna, utom en, ansåg att det centrala innehållet i *Religion 1* (Gy 11) är stort och att det ska täcka väldigt mycket, till och med så mycket att det är svårt att få med allt inom ramen för 50 poäng. ”När jag planerar mina kurser så tänker jag att det är så mycket man ska få plats med på en 50-poängskurs.” [47-22-K-ÄLL-Re/Sv-2] Detta gör också att det är svårt att avgränsa sig i stoffurvalet: ”Det är kolossalt, det är väldigt stort och det går att ta upp hur mycket som helst.” [36-10-M-ÄLL-Re/SO-2] En annan lärare med lång erfarenhet i yrket uttryckte sig på följande sätt:

Jag tycker det är alldeles fel. Det är alldeles för mycket och det är ointressant att hålla på med de här modellerna och teorierna som man gör. Jag tycker att etiken blir ytlig och det är upplagt för ett ytligt och instrumentellt och väldigt tråkigt sätt. Jag tycker att skrivningarna om vetenskap och religion är både styrande på ett dumt sätt och att det tar för stor plats i undervisningen. Jag tycker att det är en helt galen idé att man ska hinna allt det som står om alla religionerna på alla ledder vilket gör att det varken blir hackat eller malet. Jag tycker att frågor om den egna livsuppfattningen och de existentiella frågorna, det egna sättet att förhålla sig till världen får alldeles för lite utrymme. [60-30-K-ÄLL-Re/Sv-3]

Den lärare som var mest positivt inställd till det centrala innehållet besvarade frågan på följande vis: ”Jag tycker att det är ett ganska gediget och fylligt innehåll ... det är väldigt bra och adekvata saker som ryms i det.” [37-10-M-LUS-Re/SO-1]

De flesta ansåg att religionskunskapsundervisningen fungerar bäst i årskurs tre, eftersom de har nått en viss mognad, har mer livserfarenhet och grundläggande kunskaper i ämnen som historia, samhällskunskap och svenska eftersom dessa tar upp eller berör bland annat förkristlig tid, naturreligioner eller andra former av andlighet. Några hade mindre reservationer när det kom till att religionsundervisning ska ske i årskurs tre. De menade att detta främst berörde ämnets roll i yrkesprogrammen. En av dem menade att när ”det gäller de teoretiska skulle jag säga årskurs ett och två, det fungerar alldeles utmärkt”. [43-11-K-ÄLL-Re/Hi-2] En annan respondent ansåg Religion 1 passar bäst i årskurs 2, eller termin 2 i årskurs 1 och motiverade detta på följande sätt:

Jag har nästan alltid haft den i åk 3 och det känns som att den ofta upplevs som lätt ... i förhållande till mycket annat som läses i trean och det är ju mycket som ska knytas ihop i trean och det är många svåra tunga ämnen. [41-15-K-ÄLL-Re/Eng-2]

Det visade sig också att skolorna, med något undantag för ett program eller skola, förlade sin religionsundervisning under tredje året, oavsett om programmet var yrkes- eller högskoleförberedande. Den reella tiden för den faktiska undervisningen varierar någonstans mellan 44–35 timmar, beroende på förberedelser, ämneskonferenser eller annan administrativ tid.

Flertalet respondenter säger att det egentligen inte spelar någon roll huruvida det är yrkes- eller högskoleförberedande program de undervisar på. Oavsett om det gäller Naturvetenskapsprogrammet, Teknikprogrammet eller Humanistiska- respektive Samhällsvetenskapsprogrammet är det flera av respondenterna som, på olika grunder, föredrar vissa program framför andra:

Det är olika i olika program, det är det ju genomgående i skolan. Däremot vet jag inte om jag föredrar det ena framför det andra för det är olika slags möten man får, alltså yrkesprogram är kanske närmare existentiella frågor på ett sätt, inte alla gånger, men mer ofta har de en bakgrund som är mer knuten till social problematik, död och beroende, olika slags missbruk så jag tycker att det kan öppna upp en annan slags undervisning, medans på teoretiska program kanske får vara lite mer av en föreläsare, vilket ju är behagligt när man får vara den som har kunskapen och vara någon slags filosof och det är inte så tokigt, men det kan också vara utmanande och också tråkigt tänker jag, det beror på. [37-10-M-LUS-Re/SO-1]

Vissa av respondenterna hade dock klara uppfattningar om vad de gillar och inte gillar. En av respondenterna tyckte inte om att undervisa på de högskoleförberedande Naturvetenskaps- och Teknikprogrammen på grund av fokuseringen på betygen: ”[De] frågar hela tiden hur många ord man måste skriva för att nå det högsta betyget, att det liksom, att man bara skulle ta sig förbi det med bra betyg och det tyckte jag var lite tråkigt.” [47-14-K-LUS-Re/Psy-2] Respondenten föredrar Samhällsvetenskapsprogrammet framför Naturvetenskaps- och Teknikprogram, eftersom det finns ett, enligt respondenten, ”kanske naturligt intresse, där det brukar komma in i lite mer djupare frågor”, men tillägger att, ”det finns en betygshets även där”. När respondenten ombeds att tänka på sin bästa upplevelse ges följande svar:

Jag kan uppleva som extra roligt, det var när jag undervisade på el och industri till exempel där det kunde bli ganska mycket diskussioner i klassrummet och där man liksom rakt ut uttryckte vad man kände och ville utan att tänka på 'om jag säger så här, kanske jag får ett lågt betyg'. Man kom ofta in på etik och existentiella frågor. [47-14-K-LUS-Re/Psy-2]

En annan respondent svarar på ett liknande sätt, att det handlar om eleverna på programmet och deras förhållningssätt till ämnet, inte om programmet som sådant: ”Ja ja, det var ju hotell och restaurang som de hette då, nu är det hotell och livsmedel, det var favoritgängen fast alla var bra, jag kan inte säga att några var fel, alla har varit individer, original vid ung ålder.” [66-22-M-ÄLL-Re/Hi-2]

Tema 2. Om stoff, undervisnings- och representationsformer

Vad gäller stoffet, eller själva innehållet, varierar det något beroende på elevernas förkunskaper, men de flesta uppger att de startar med kristendomen och därefter islam och judendom, för att sedan gå över till övriga världsreligioner, andra tros- och livsåskådningar samt relationen mellan religion och vetenskap.

I grund och botten brukar jag alltid driva att vi driver igenom abrahamitiska traditioner för däri får jag ganska mycket av de andra aspekterna som är väldigt centrala i kursen, till exempel religion i relation till kön, etnicitet, sexualitet för då får man ju in normer, strukturer, lagstiftning, identitet i förhållande till de religioner som jag tycker satt ganska stort avtryck i världen och då får vi ju in könsmaktsordning och kyrkans roll i det här, eller sexuella läggningar, heteronormen. [37-20-K-ÄLL-Re/SO-1]

En av lärarna säger att hon ofta börjar med ”hinduism och buddhism ... för att utmana förståelser av vad ett jag är, vad materia är, att utmana den naturalistiska världsuppfattningen.” [60-30-K-ÄLL-Re/Sv-3] En annan anger att hon startar med hinduismen då hon undervisar i religionskunskap för nyanlända ”för att liksom träna in begrepp och sådär. Det tyckte jag var ganska förtjänstfullt.” [47-22-K-ÄLL-Re/Sv-2] Vissa lärare tillägger att de inte har tid för etik och existentiella frågor och menar att man ”fortfarande stannar ... i kristendom och världsreligioner för de har ju så lite kunskap när de kommer hit”. [55-22-K-88-ÄLL-Re/Sv-3]. Det är inte enbart existentiella frågor som väljs bort, ibland måste också vissa världsreligioner strykas från schemat: ”Om jag måste prioritera två religioner tar jag alltid kristendomen och islam eftersom det är de mest prioriterade religionerna i samhället just nu.” [36-10-M-PPU-Re/SO-2] Andra strävar efter att väva in etik och existentiella frågor i undervisningens mer faktaorienterade delar, som en lärare säger: ”Jag brukar försöka göra att etik är det som går igenom hela kursen.” [41-14-K-LUS-Re/Psy-2] En annan lärare tillägger att hon alltid prioriterar ”världsreligionerna och etik” och menar ”det andra innehållet ... kommer in automatiskt genom diskussioner eller jämförelser i samband med att man pratar om världsreligionerna och etiken och så.” [41-15-K-ÄLL-Re/Eng-2]

När det kommer till vilka undervisningsformer som lärarna föredrar handlar det till mycket och mycket om att variation och anpassning till klassernas och de enskilda elevernas behov. Vissa föreläser gärna och låter sedan eleverna diskutera aktuella frågor i mindre grupper, medan andra mestadels är ute efter dialogen:

Jag är en 'good old fashion-fröken', jag tycker om att undervisa i dialog, man kommer inte runt att det är otroligt givande, effektivt. Det är klart att man missar vissa vinklar när dom inte får pyssla väldigt mycket själva, men med den begränsade tidsram vi har så är det klart det maximala. I ett ämne som religion så rör vi oss på tunn, tunn is hela tiden och eleverna kommer från olika bakgrunder, dom har olika tankar. [...] I samma rum sitter salafisterna och dom högerextrema ateisterna. Att undervisa i dialog är lurigt men det är värt det. [41-17-K-ÄLL-Re/SO-2]

Även om flera uttrycker att de gillar att föreläsa och få dem att diskutera aktuella frågor tillsammans i mindre grupper, måste de avvika från dessa undervisningsformer för att eleverna ska klara av kursen. Det kan handla om ett väldigt tydligt upplägg, säger en av lärarna, eftersom det gäller att ”få dem över E i det här ämnet för det är för lite tid”. Läraren påpekar också vikten av att man ”måste prioritera och då får det bli de snabbaste och enklaste sätten, presentation, studieuppgifter och prov”. [36-10-M-PPU-Re/SO-2] En annan lärare säger också att hon inte kan undervisa på det sätt hon föredrar utan måste vara effektiv och kontrollerande för att vara säker på att eleverna kan det som det är tänkt att de ska kunna. I stället för att ha föreläsningar eller långa genomgångar har läraren vänt på undervisningsformerna: ”Först får de ta reda på allt de kan och sen har man avslutande samtal där man kan fylla i eventuella luckor.” [43-11-K-ÄLL-Re/Hi-2]

Vissa lärare använder inte läroböcker eftersom de anser att de är för mastiga och har ett tråkigt och traditionellt upplägg, som försvårar en varierande och flexibel undervisning:

Undervisningsformer, alltså där försöker jag blanda så mycket som möjligt med seminarier och grupparbeten och rapporter och intervjuer och allt möjligt [...]. För det är det som är skönt med den här kursen, det står ingenting om vad du ska göra, många andra kurser har ju det att här ska du skriva en rapport och här ska du göra en muntlig presentation. Men det har ju inte vi, utan vi försöker att individanpassa. [45-23-K-ÄLL-Re/Hi-2]

När det handlar till prioriteringar av stoff i relation till representationsformer varierar detta något beroende på lärarnas egna erfarenheter, elevernas förkunskaper och program. En del svarar att de gärna använder enbart läroböcker: ”det mesta är böcker, det är det för mig i alla fall. Jag gillar ju att de har en bok alltså”. [66-22-M-PPU-Re/Hi-2] Andra lärare anser att läroboken kan göra så att man inte får med sig eleverna och försöker hitta muntliga vägar in i ämnet och förutom att berätta själv, bjuder in gäster och tar med elever på studiebesök: ”Det här får man väl inte säga högt men jag kör väldigt mycket muntligt i religion över huvud taget. Det står nämligen ingenstans i kunskapskraven eller i centralt innehåll att man måste skriva över huvud taget.” [43-11-K-ÄLL-Re/Hi-2] Andra lärare gör sitt eget material, vissa kombinerar och någon använder inte läroböcker alls. Andra representationsformer är bilder och film samt inbjudna gäster från olika religiösa samfund, förutsatt att det finns tid för detta:

Jag hinner inte ta in folk, jag hinner väldigt sällan visa filmer, jag hinner kanske en, två per år om jag har tur. Jag har småfilmer som representationer men de får ju inte vara för långa utan någonting som gestaltar religionen så

att de kan relatera till det hela, studiebesök kan vi ju se oss om i månen efter.
[36-10-M-PPU-Re/SO-2]

Tema 3. Om bedömnings och examinationsformer

Det finns tydliga paralleller mellan lärarnas undervisningsformer och de bedömnings- och examinationsformer de föredrar, antingen nämner de dialog eller samtal eller faktakontroll genom skriftliga prov. För nedanstående lärares svar på frågan blir relationen mellan undervisningsformer och bedömningsgrunder tydlig:

[J]ag tycker om att använda smådiskussioner, hitta på diskussionsfrågor både från filmer, dokumentärer och texter. Jag kände inte nödvändigtvis att jag behövde bedöma allting för jag tycker man märker ändå genom professionen vilka som är med på banan. [41-15-K-ÄLL-Re/Eng-2]

Av de övriga intervjuade lärarna var det några som inte riktigt svarade på frågan, men av deras resonemang är det möjligt att förstå att deras bedömnings- och examinationsformer hänger ihop med ämnets krav i relation till den komplexa situationen i klassrummet. Då elevernas språkkunskaper, ämneskunskaper och mognad skiljer sig från varandra, kan det vara lättare med skriftlig faktakontroll än resonerande skriftliga eller muntliga examinationsformer. En respondent sade sig ha varken muntliga eller skriftliga prov, utan eleverna fick göra sina egna tester så att läraren kunde fylla i deras kunskapsluckor: ”Jag vill inte göra pappersprov, det ger ingenting. Däremot kör vi självrättande tester som snarare är som pussel vilket kan bekräfta för mig om de har E eller F.” [43-11-K-ÄLL-Re/Hi-2]

För de som nämner dialog eller samtal som den bästa bedömnings- och examinationsformen handlar det mer om vad de önskar än vad de faktiskt gör. På grund av tidsbrist handlar det oftast om skriftliga prov eller hemuppgifter som sedan bedöms utifrån elevernas kunskapsbas, argument och analys.

Till exempel om vi tar något med normer säger vi, hur har religion bidragit till att exempelvis heteronormen befästs och hur kan man förändra det och på vilka sätt kan man tolka det utifrån olika slags religiösa traditioner, kristna sammanhang, protestantismen. Alltså, man kan ha djupet men man måste ha det inom den här faktabasen och det tycker jag är viktigt, ... jag kan inte bedöma hur du ser på livet. [37-20-K-ÄLL-Re/SO-1]

Det handlar med andra ord inte om att bedöma eller betygsätta vad någon tycker utan att de anger goda skäl för detta och de goda skälen utgör just den faktabas eller grund som flera av de intervjuade lärarna uttalar sig om, framför allt när det kommer till mer existentiella eller livsåskådningsgrundade områden:

Existentiella frågor där är det någon stans så att för att du ska kunna få ett tänkande som ska anses välgrundat och nyanserat så måste du ha en faktabas, dessutom är det inte just att tvinga tonåringar att försöka tänka existentiellt utan att ha fakta att utgå ifrån. [41-17-K-LUS-Re/SO-2]

För de lärare som ville se vilken nivå eleverna ligger på handlar det inte enbart om att de ska säga vad de tycker och diskutera med någon som tycker annorlunda. Detta måste göras (och bedömas) från en kunskapsbas som bygger på såväl faktarelaterade

delar om exempelvis religioners komponenter i en värld av mångfald och underbyggda resonemang om hur dessa komponenter förhåller sig till såväl andras som deras egen livsåskådning och därigenom dra välgrundade slutsatser: ”Annars är vi farligt nära någonstans, alltså att sätta betyg på vad folk tycker och inte på vad dom förmår, och det är någonting annat.” [41-17-K-LUS-Re/SO-2]

Tema 4. Om elevers intresse, existentiella frågor och lärarnas bemötande

På frågan om elevernas eget intresse för religionsämnets frågor och områden är det tydligt att det handlar om existentiella frågor som växer fram i relation till det omgivande samhället och omvärldens tillstånd såsom migration, politik, religion, religionsmöten och konflikter mellan exempelvis muslimer och judar: ”Ja, där tycker jag att klassen brinner till på ett annat sätt än det här historiska religiösa, liksom Jesus gick på vatten”, som en lärare uttrycker det [37-20-K-ÄLL-Re/SO-1]. En annan lyfter fram ”fundamentalism, döden och reinkarnation samt ritualer framför allt inom hinduism faktiskt” och menar att ”allt det här med Indien lockar väldigt mycket”. [41-15-K-ÄLL-Re/Eng-2]

Däremot skiljer det sig något mellan yrkesförberedande och högskoleförberedande program, både när det gäller intresset för ämnet och dess frågor och områden. Det är flera lärare som uttrycker att det främst är elever på de yrkesförberedande programmen som möter ämnet med skepsis och det händer inget om man inte själv driver fram ett intresse för vissa frågor:

Alltså, nu låter det här så hemskt men dom är ju inte intresserade över huvud taget de vill ju helst gå hem om dom får välja. Men man [får] igång dom på hur samhället ser ut, det går dom igång på och börjar diskutera. Intresset ökar och eleverna får en större förståelse för ämnets vikt och aktualitet [45-23-K-ÄLL-Re/Hi-2]

En annan lärare uttrycker sig på liknande sätt när det gäller klasser från yrkesförberedande program, där hon ofta möts av utsagor som ”religion är inget för mig”, eller ”nej, inte nu igen”, men menar att intresset stiger när de kommer in på livsåskådningar och existentiella frågor:

Med tonåringar kan jag uppleva blir det sådant som väcker känslor hos dom det blir också intressant, om det så är ilska, glädje, sorg, så är det som fångar deras intresse så blir det en igenkänning också. [47-14-K-LUS-Re/Psy-2]

Bland elever på högskoleförberedande program finns ett större intresse initialt, inte enbart för världsreligioner utan också för relationen mellan vetenskap och religion och mellan olika livsåskådningar, samt existentiella frågor som påverkar deras vardag och framtid. Det bör dock nämnas att dessa frågor också diskuteras i klassrummen bland yrkesförberedande elever:

Alltså de här på fordon, de är fokuserade på ... det här med framtiden, att få en partner och få ett arbete, ja du förstår vad jag menar. Men det här med jordens framtid det är ju för jäkligt men jag måste ju få ett jobb, så säger de. Aktuella händelser i omvärlden, det tar jag alltid upp, det har jag alltid gjort under de här 22 åren både på samhälle och religion. Det här med 9/11 gjorde

dom helt förskräckta med all rätt, och det pratade vi mycket om. [66-22-M-PPU-Re/Hi-2]

Som framkommer ovan är det viktigt att relatera ämnets frågor och områden till elevernas egna upplevelser och erfarenheter, frågan är dock hur eller om lärarna lyckas att ge dem utrymme för deras egna frågor. Hälften av lärarna svarar att det inte finns något direkt utrymme för denna typ av diskussioner och det lilla utrymme som finns måste planeras noga, med färdiga frågor och skrivuppgifter. En lärare säger att ”det inte passar in i kursplanen” och menar att ”dom inte vill diskutera djupa frågor som berör”, och tillägger att det blir ”lite av den varan”. [55-22-K-88-ÄLL-Re/Sv-3] Ytterligare två lärare säger att eleverna inte ges något handlingsutrymme eftersom det inte behövs. Den ena läraren menar att hon styr och den andra saknar tid:

Jag planerar in seminarier ... med färdiga seminariefrågor, som av en händelse är direkt hämtade från centralt innehåll och där kan jag sticka in tid för funderingar om livet och sådana saker. [43-11-K-ÄLL-Re/Hi-2]

Den andra läraren säger att det inte finns någon tid:

Vad? Handlingsutrymme? Jag har 40 minuter att ge dom en uppgift och få dom att börja jobba, och med elever som tycker det är kul att gärna komma fem minuter sent och som det knappt går att göra något åt och som börjar tio minuter innan lektionen är slut att tjata om att få sluta och störa alla andra. [36-10-M-PPU-Re/SO-2]

Flertalet av lärarna är mer eller mindre öppna för att ge elevers frågor utrymme i undervisningen. En lärare säger att hon alltid utgår från elevernas frågor, framför allt på yrkesförberedande program, och menar att även om dessa inte går att planera så måste det ges utrymme för elevernas egna intressen och frågor, annars riskerar intresset avta: ”Jag brukar säga att religionskursen är som en liten ‘survival kit’, ett levnadskit, verktygslåda, det ska ge dom någonting, inte mig någonting.” [45-23-K-ÄLL-Re/Hi-2]

De övriga lärarna är också öppna för att utgå från elevernas intressen, i den mån det går. Det handlar dels om hur mycket frihet det är möjligt att ge en klass för att diskutera existentiella eller elevnära frågor, dels om viljan att bemöta dessa typer av frågor från lärarnas sida:

Kommer frågan upp så bemöter jag den alltid, kommer idéer och tankar, du vet den där klassiska en bra lärare har en bra planering och ett ännu bättre vetande när det är dags att bryta. Det är klar att man bryter sin planering när det kommer upp spännande frågor, vi stannar, gräver, letar, men jag kommer inte vara den som letar efter vad dom känner. [41-17-K-LUS-Re/SO-2]

En annan lärare menar att det är lättare för henne (och eleverna) om de får närma sig sina egna intressen och frågor via skriftliga uppgifter eller om de spelar in egna inspelningar på podcasts:

Många av dom här frågorna ligger så nära dom själva så ibland kan det bli så känslomässigt. [J]ag upplever att dom som är troende har lite svårare att lyfta det i helklass eller till och med i par eftersom det finns dom som visar att det inte är ok att vara troende: ‘Vi lever i ett sekulariserat Sverige, hur kan man då tro på något man inte kan bevisa och så vidare’. [47-14-K-LUS-Re/Psy-2]

När vi bad dem att reflektera över vilken roll de existentiella och elevnära frågorna har i relation till världsreligioner och vetenskapliga synsätt, blir svaren ungefär som det utrymme de lämnar för elevernas egna intressen och frågor. Det vill säga att en del var mer öppna för att svara och diskutera denna typ av frågor, medan andra lärare var mer återhållsamma eftersom det tar för mycket tid från undervisningen, eller att de helt enkelt inte hann med. Flera av de intervjuade säger antingen att de först utgår från ett faktabaserat innehåll för att därefter antingen ge utrymme för eller sortera bort de existentiella och elevnära frågorna. Andra vill gärna utgå från elevernas frågor eller aktuella händelser, men menar att först kommer examinationer och betyg, sedan elevernas frågor, även, om ”det såklart hade varit roligt att ta upp den här löpsedeln liksom och prata kring det”. [41-15-K-ÄLL-Re/Eng-2]

Eftersom tiden inte finns, säger flera av dem, måste de existentiella frågorna sorteras bort för att ge utrymme åt ett mer faktabaserat innehåll, medan en annan gör sitt bästa för att ”kombinera fakta och elevnära frågor”. [37-20-K-ÄLL-Re/SO-1] En annan säger ungefär samma sak och menar att ”de går hand i hand med det övriga, det har det alltid gjort”, utan att reflektera vidare om hur undervisningen bedrivs. [66-22-M-PPU-Re/H-2] En lärare anser inte att det finns någon tydlig markering mellan elevernas egna frågor och kursens innehåll och menar att det är viktigt att man utvecklar en beredskap att svara på de mer existentiella eller elevnära frågorna än till det mer fakta-relaterade innehållet:

Jag tycker inte att man behöver göra en gränsdragning däremellan alla gånger. Däremot måste man vara beredd att ta saker och ting på volley, man måste vara beredd att forma efter det som kommer. ... När den muslimske eleven säger 'att min farsa säger att dom kristna är polyteister', då får man gå tillbaka till treenigheten igen. [41-17-K-LUS-Re/SO-2]

Den lärare som baserar sin undervisning utifrån elevernas frågor menar att de existentiella frågorna ständigt är närvarande och ser likt läraren i citatet ovan att det gäller att vara öppen och mottaglig för de frågor som kan komma upp, eftersom dessa har med elevernas egna funderingar att göra:

Jag kanske är helt ute och cyklar men jag upplever det inte så. Utan om vi pratar om världsreligionerna och kristendom så kommer man ju in på existentiella frågor hela tiden tycker jag. [45-23-K-ÄLL-Re/Hi-2]

Tema 5. Om ämnets förändring över tid

Vad gäller ämnets förändring över tid, är det en som uppger att de inte minns, medan flera säger sig inte märka någon direkt skillnad, en menar att ”det är kanske så att jag borde svara här att det var en jätteskillnad, men jag minns inte” och menar att ”det känns som om att vi gjorde samma sak” [41-17-K-LUS-Re/SO-2]. En annan uttrycker sig på följande vis: ”Jag märker ingen skillnad, jag kör min stil.” [66-22-M-PPU-Re/Hi-2] En av de intervjuade tycker att GY 11 är tydligare än Lpf 94 då den vilar mer på en mer faktabaserad undervisning och tillägger att det är ”positivt att det inte finns existentiella frågor i kunskapskraven”. [43-11-K-ÄLL-Re/Hi-2] Två andra respondenter säger precis det motsatta. Den ena menar att GY 11 innebär mer individbaserade

undervisningsformer: ”Det var friare tidigare, det var lättare att använda elevnära frågor” och menar att ”det var mer arbete i och med gruppen, nu är det mycket en och en”. [47-14-K-LUS-Re/Psy-2] Den andra säger att det faktabaserade synsättet gör att ämnet distanserar sig från eleverna: ”Utbildningen i religion har ändrats på det sättet att det i någon mening ... finns en distansering ... som jag kan bli lite störd av, det finns en känsla att vi tittar på några andra som gör något konstigt.”

Tema 6. Ämnets bidrag till gymnasieskolans övergripande uppdrag

Samtliga av de intervjuade lärarna menar att ämnet har en självklar plats i skolans övergripande och fostrande uppdrag. Det handlar om att skapa toleranta och förstående medborgare som tillsammans skapar och återskapar samhällets gemensamma värdegrund genom att motverka negativa rörelser såsom extremism, fördomar och stereotypifiering av andra folkslag eller religioner samt att förstå konsekvenserna av deras egna handlingar. Vad flera lyfte upp som viktigt, framför allt i ett livsåskådningsperspektiv, är att undervisningen syftar till att bygga upp en förståelse för människans olika livsval och därmed på ett djupare plan förstå vad det innebär att vara människa och leva tillsammans med andra, som lever på ett annat sätt:

För den unga ateisten eller den unga salafisten, eller för den delen den unga agnostikern, så är det av stor framtida väsentlighet att man övar sin förmåga att försöka se saker och ting ur en annan synvinkel. [41-17-K-LUS-Re/SO-2]

Att lära sig att vara människa, att lära sig om tolerans och förståelse vidgar också ämnet från att enbart handla om religioner och religiositet till något större:

Ja jag hade en diskussion med några obstinata el-elever här igår vad ... 'vi ska ha religion för när vi ska bli elektriker och det här har vi ingen nytta av'. Då försökte jag dra kortet med att de inte är elektriker dygnet runt, de är människor också. [55-22-K-ÄLL-Re/Sv-3]

Avslutningsvis ska det tilläggas att även om samtliga deltagare ansåg att ämnet har tydliga paralleller till skolans värdegrund och att det handlar om att arbeta för öppenhet, demokrati och förståelse, så är det ingen enkel uppgift:

Det som är svårt på något vis vi ska resonera om tolerans i religionskunskapsämnet står det att religionsämnet ska utgå från en samlad syn som präglas av öppenhet i fråga om livshållning och så. Jag upplever att vi inte lever i ett sådant samhälle idag och det har förändrats på ganska kort tid. Det är svårt att i skolan främja dessa saker när samhället i stort visar en annan sida. [47-14-K-LUS-Re/Psy-2]

Sammanfattande kommentarer

Även om ämnets innehåll är mastigt söker de medverkande lärarna de undervisnings- och representationsformer som fungerar bäst beroende på klassuppsättning och program. Däremot när det handlar om bedömnings- och examinationsformer verkar lärarna få anpassa sig till skriftliga prov eller uppgifter, även om vissa uttryckligen säger att de föredrar dialogen för detta (med ett undantag). Det är också möjligt att se hur tankarna om bedömnings- och examinationsformer följer den planerade (och ibland

spontana) undervisningen. De lärare som föredrar en mer faktabaserad undervisningsform föredrar också textbaserade bedömnings- och examinationsformer, medan de som fördrar dialogen också önskat att de kunde använda denna också för bedömning och prov. Det är också de lärare som föredrar samtal framför kunskapstest som ger mer utrymme för existentiella och elevnära frågor än de lärare som föredrar en faktabaserad undervisning. Det är också dessa lärare som inte kan minnas om det är någon skillnad mellan Läroplanerna för gymnasieskolan 1994 och 2011, de verkar att fortsätta som de alltid har gjort. Frånsett vilket stoff eller vilka undervisningsformer man föredrar, säger samtliga lärare att religionsämnet, oavsett om det handlar om yrkesprogram eller högskoleförberedande program, bidragit till skolans fostrande uppdrag genom att forma toleranta och förstående samhällsmedlemmar som är rustade att leva tillsammans med andra människor som inte är som dem själva.

Diskussion och konklusion

Syftet med denna artikel var att belysa hur kursplansreformen för religionskunskapsämnet tagits emot av lärare i ämnet och hur de förhåller sig till ämnets innehåll, hur de anser att detta tar sig i uttryck i deras faktiska undervisning och om ämnets bidrag till skolans övergripande fostranuppdrag. Nedanstående diskussion är tredelad och bygger på studiens resultat i relation till tidigare forskning och handlar om i) relationen till ämnets olika delar, ii) hur det skapas förutsättningar för elevernas lärande och iii) ämnets relation till skolans övergripande uppdrag.

Vad gäller lärarnas relation till innehållet i *Religion 1* i relation till den tid som finns för ämnet, anser nästan alla lärare att det är för stort och det är svårt att avgränsa stoffet då dess olika delar hänger samman och det går inte att avskilja en världsreligions grundläggande delar med dess livskådningsmässiga och existentiella delar. Det finns en del religionsdidaktisk forskning som visar, precis vad denna studie visar, att det gäller att finna en balans mellan fakta och föreställningar. Det handlar i stora drag om att forma en undervisning där en saklig genomgång av exempelvis islams grundläggande pelare samtidigt bemöter de elevnära frågor som kan uppkomma under själva undervisningssituationen, denna senare del är svårare att förbereda än den förstnämnda (Berglund 2018; Carlsson 2016; Kittelmann Flensner 2015). Forskningen visar dock att den del som handlar om elevens egna frågor, eller existentiella funderingar oftast får ge vika för ämnets faktabaserade delar, som det också framställs i Gy 11 (Holmqvist Lidh 2016; Kittelmann Felsner 2015, 2018).

I vår studie säger ungefär hälften av de intervjuade att det inte finns någon tid för att ha elevernas frågor eller den levda religionen som utgångspunkt för undervisningen och anledningen till detta är främst att tiden inte räcker till. Några anser att det kan också vara en konsekvens av att *Religion 1* läggs före årskurs tre och att eleverna inte är tillräckligt mogna för denna typ av frågor. En annan anledning som framkommer är att det ibland skiljer sig från högskoleförberedande och yrkesförberedande program, där betygsjakten på högskoleförberedande program är mer påtaglig och då väljer vissa lärare att driva en mer faktabaserad undervisning utifrån elevernas egna behov och

önsknings. Det finns emellertid studier som visar på det omvända, där den levda religionen mellanmännsliga möten utgör religionsundervisningens utgångspunkt och nav (Britton 2019; Heimbrock, 2007; von der Lippe 2010). Flertalet av de lärare som deltog i studien klarade dock av att upprätthålla blandning mellan fakta och föreställningar, fast på lite olika sätt. Vissa lärare utgick från den levda religionen, existentiella frågor och elevernas nyfikenhet. Andra lärare vävde in livsåskådning och etik i själva undervisningen eller hade detta som utgångspunkt och på så sätt kunde de ha en undervisning med utgångspunkt i mötet mellan människor med olika religioner, livsåskådningar och existentiella funderingar.

Hur lärare i religionskunskap lyckas att skapa förutsättningar för att eleverna ska lära sig det som står i ämnesplanen och ‘det som kommer upp’ *in situ*, berörs delvis i den tidigare forskningen och det framgår i vår studie, precis som i Osbecks (2012) studie att religionslärare har, liksom övriga ämneslärare, olika föreställningar om vad som är viktigt och vad som bör fokuseras och detta tenderar, enligt Osbeck att pendla mellan en samhällsrelig och en existentiell utgångspunkt. Detta innebär, som vi beskriver ovan, att om läraren ska leva upp till ämnesplanens kunskapskrav måste det finnas en balans mellan fakta och föreställningar (se också Jonsson 2016; Carlsson 2016; Kittelmann Flensner 2015). Vad vi visar i denna studie, och som diskuteras i vår första diskussionspunkt, är att vissa lärare inte tar utgångspunkt i dessa två poler, oavsett om det gäller fakta eller föreställningar, medan andra lyckas, fast på olika sätt, upprätthålla denna balansakt.

Det är också i denna balans som förutsättningarna för elevernas lärande skapas, oavsett om läraren utgår från olika religioners centrala beståndsdelar eller elevernas egna erfarenheter och frågor. Tidigare forskning i ämnet har främst fokuserat på elevernas perspektiv, vad de tycker att religionsämnet ska handla om och hur de pratar om religion i skolan (von Brömssen 2012; von der Lippe 2011; Gunnarsson 2009) och hur det är möjligt att bygga ett tillåtande klassrumsklimat där de kan ventilera sina frågeställningar utan att bli kränkta (Kittelmann Flensner & von der Lippe 2019; Osbeck, Sporre & Skeie 2017). Även om dessa frågor berörs i denna studie, ser vi på dessa ur ett lärarperspektiv snarare än ett elevperspektiv. Oavsett utgångspunkter och val av stoff strävar lärarna i denna studie, mer eller mindre uttalat, efter att väcka elevernas lust för ämnet och på så sätt förbättra villkoren för deras lärande, fast på olika sätt. Vissa lärare menar att de får ‘lura’ in eleven i ämnet via samhällskunskapen för att få dem att förstå hur samhälle och religion hänger samman, medan andra utgår från vardagliga frågor som de vet eleverna är intresserade av och på så sätt få dem intresserade eller förstå ämnets relation till deras egna liv och erfarenheter. Det tillkommer i vissa svar, och då från dem som tillåter att elevnära frågor lyfts under lektionstid, att det behövs en viss känsla, eller pedagogisk takt, för att veta när det är läge för att ta diskussionen och när det är bättre att avvakta, vilket kan jämföras med de studier som fokuserar på ett tillåtande klassrumsklimat (Kittelmann Flensner & von der Lippe 2019; Osbeck, Sporre & Skeie 2017) och en förståelse för elevens bästa.

Vad gäller skolämnets relation till skolans övriga fostrande uppdrag har den tidigare forskningen inte direkt uppmärksammat denna fråga. Dock finns det forskning som relaterar till frågan då den visar att om ämnet utgår från levd religion, där eleverna lär

sig genom mötet med andra religioner bidrar undervisningen med förståelse för andra människors tros- och livsåskådningar (Britton 2019; Osbeck, Sporre & Skeie 2017; Heimbrock, 2007; von der Lippe 2010). Därmed bidrar ämnet också till skolans demokratiska uppdrag att forma toleranta och förstående samhällsmedlemmar rustade att leva i en värld av såväl kulturell som religiös mångfald. På samma sätt uttrycker sig lärarna i denna studie om ämnets koppling till skolans övergripande demokratifostrande uppdrag.

Genom denna studie erbjuder vi kunskap om hur lärare i religionskunskap på gymnasiet förhåller sig till ämnet religionskunskap, dess innehåll och ambitioner samt hur de anser att deras förhållningssätt till ämnet tar sig i uttryck i deras faktiska undervisning. Genom kvalitativa intervjuer har dessa lärare delat med sig av sina didaktiska kunskaper och erfarenheter av ämnet, i relation till hur de ser på ämnet, dess syfte och ambitioner, vilka strukturer ämnet är uppbundet i och vad det spelar roll för urval, undervisningsformer samt vilken roll ämnet har för skolans övergripande fostrande roll för formandet av den önskade samhällsmedlemmen. Vi har därmed erhållit en detaljrik och fördjupad kunskap och förståelse för deras uppfattning av ämnet som en kvantitativ studie inte kunnat fånga. Frågan är vilken kunskap som fler intervjuer med lärare i liknande situationer än de som ingår i denna studie skulle tillföra för resultatets transferabilitet, det vill säga resultatens överförbarhet till tidigare forskning, vilket naturligtvis alltid är begränsade för kvalitativa studier (Guest, Namey, & Chen 2020). Våra resultat känns emellertid igen från tidigare empiriska kvalitativa studier inom religionsdidaktik som vi presenterade i tidigare forskning, även om dessa studier riktar sig mot elevers och inte religionslärares uppfattning om ämnet. Det resultat som denna studie synliggjort ska därför ses som ett transferabelt bidrag till det religionsdidaktiska forskningsfält som fokuserar elevers och lärares egna uppfattningar, attityder och förhållningssätt till skolämnet religionskunskap.

Referenser

Aldrin, V. & Aldrin, E. (2018). Hur förmedlas kristendomen i läromedelstexter för gymnasieskolan? En ideologikritisk analys. *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), ss. 23–44.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1223853/FULLTEXT01.pdf>

Algotsson, K-G. (1975). *Från Katekestvång till religionsfrihet. Debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet*. Uppsala: Rabén & Sjögren.

Alvesson, M. & Solberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Berglund, J. (2018). Islamundervisning i det oförutsägbara klassrummet. I Franck, O. & Thalén, P. (red.). *Interkulturell religionsdidaktik: Utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, ss. 275–290.

”JAG BRUKAR SÄGA ATT RELIGIONSKURSEN ÄR SOM EN LITEN SURVIVAL KIT” –
RELIGIONSLÄRARENS UPPFATTNINGAR AV RELIGIONSÄMNETS INNEHÅLL OCH ROLL I
GYMNASIESKOLAN

Linda Jonsson & Niclas Månsson

Britton, T. H. (2019). *Att möta det levda. Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1356856/FULLTEXT01.pdf>

Broberg, M. (2020). The Use of Teaching Materials in Religious Education in Sweden. A quantitative analysis of Swedish religious teachers' reported use of teaching material in RE classrooms. *British Journal of Religious Education*, 42(1), ss. 45–55. doi:10.1080/01416200.2017.1405795

von Brömssen, K. (2012). Elevers möten med religion i gymnasieskolan. I Lövheim, M. & Bromander, J. (red.). *Religion som resurs. Existentiella frågor och värderingar i unga svenskers liv*. Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, ss. 131–155.

Carlsson, D. (2016). *Vad är religionslärarkunskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/48621>

Fancourt, N. (2008). *Self-assessment in Religious Education*. Diss. Warwick: University of Warwick.

http://wrap.warwick.ac.uk/1108/1/WRAP_THESIS_Fancourt_2008.pdf

Goodson, I. F. (2005). Becoming an Academic Subject. I Goodson, I. F. (red.) *Learning, Curriculum and Life Politics: The Selected Works of IVOR F. GOODSON*. London: Routledge, ss. 52–68.

Guest, G., Namey, E. & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *National Library of Medicine. National Center for Biotechnology Information*, 15(5). doi:10.1371/journal.pone.0232076.

Gunnarsson, G. J. (2009). Från livsåskådning till livstolkning – om religionspedagogisk begreppsutveckling. I Gunnarsson, G. J., Grönlien Zetterqvist, K. & Hartman, S. (red.). *Livet tillfrågas: teoretiska förutsättningar för en livsfrågeorienterad religionsundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet, ss. 37–82.

Hartman, S. (2010). *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur & Kultur.

Heimbrock, H-G. (2007). Reconstructing Lived Religion. I Heimbrock, H-G. & Scholtz, C. P. (red.). *Religion: Immediate Experience and the Mediacy of Research. Interdisciplinary Studies in the Objectives, Concepts and Methodology of Empirical Research in Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, ss. 133–159.

Holmqvist Lidh, C. (2016). *Representera och bli representerad: elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Lic. Karlstad: Karlstads universitet.

<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1038308/FULLTEXT01.pdf>

Härenstam, K. (1993). *Skolboks-islam: analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

”JAG BRUKAR SÄGA ATT RELIGIONSKURSEN ÄR SOM EN LITEN SURVIVAL KIT” –
RELIGIONSLÄRARENS UPPFATTNINGAR AV RELIGIONSÄMNETS INNEHÅLL OCH ROLL I
GYMNASIESKOLAN

Linda Jonsson & Niclas Månsson

Jahnke, F. (2021). *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet. Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever*. Huddinge: Södertörn universitet.
<http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1529779/FULLTEXT01.pdf>

Jonsson, L. (2016). *Mellan tradition och förnyelse – utmaningar i religionsläraruppdraget*. Diss, Eskilstuna/Västerås: Mälardalens högskola.
<http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1033199/FULLTEXT01.pdf>

Jonsson, L. & Månsson, N. (2021). Med en tydlig utgångspunkt i kristendomens synsätt och traditioner – om religionskunskapsämnets alkemi. *Acta Didactica Norden*, 15(1). doi:10.5617/adno.8767

Kittelmann Flensner, K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40808/1/gupea_2077_40808_1.pdf

Kittelmann Flensner, K. (2018). Levd religion i klassrummet. I Plank, K. & Enstedt, D. (red.). *Levd religion: det heliga i vardagen*. Lund: Nordic Academic Press, ss. 258–274.

Kittelmann Flensner, K. & van der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’. *Intercultural Education*, 30(3), ss. 275–288. doi:10.1080/14675986.2019.1540102

Lied, L. I. & Toft, A. (2018). ‘Let Me Entertain You.’ Media Dynamics in Public Schools. I Lundby, K (red.). *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. Boston: De Gruyter, ss. 243–258.

Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Liljestrånd, J. (2015). Religions Constructed as Similar or Different by Teachers of Religious Education from a Citizenship Education Perspective. *British Journal of Religious Education*. 37(3), ss. 240–255. doi:10.1080/01416200.2014.944094

von der Lippe, M. (2011). Young people's talk about religion and diversity: A qualitative study of Norwegian students aged 13–15. *British Journal of Religious Education*, 33(2), ss. 127–142. doi:10.1080/01416200.2011.543590

von der Lippe, M. (2010). *Youth, religion and diversity – a qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society: a Norwegian case*. Diss. Stavanger: Stavanger universitet.

Löfstedt, T. (2015). Vad ska man jämföra när man jämför religion och vetenskap? I Löfstedt, T. (red.) *Religionsdidaktiska studier*. Kalmar/Växjö: Linnaeus University, ss. 37–50.
<http://nu.diva-portal.org/smash/get/diva2:858627/FULLTEXT01.pdf>

Niemi, K. (2020). *Religion in Indian schools: exploring national systems of religious education through ‘mirroring’*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1485201/FULLTEXT03.pdf>

”JAG BRUKAR SÄGA ATT RELIGIONSKURSEN ÄR SOM EN LITEN SURVIVAL KIT” –
RELIGIONSLÄRARENS UPPFATTNINGAR AV RELIGIONSÄMNETS INNEHÅLL OCH ROLL I
GYMNASIESKOLAN

Linda Jonsson & Niclas Månsson

von Oettingen, A. (2018). *Allmän didaktik: mellan normativitet och evidens*. Lund:
Studentlitteratur.

Olivestam, C. E. (1977). *Idé och politik 1. De politiska partierna – skolan och
kristendomen: en studie i svensk skolpolitik under 1940-talet*. Diss. Uppsala: Svenska
kyrkohistoriska föreningen.

Olivestam, C. E. (1986). *Idé och politik. 2. De politiska partierna – skolan och
ideologin: mellan två skolreformer: 1950–1962*. Uppsala: Svenska kyrkohistoriska
föreningen.

Olivestam, C. E. (1989). *Idé och politik. 3. De politiska partierna – skolan och
ideologin: från 1960 års gymnasieutredning till 1970 års gymnasieöversyn*.
Umeå: Umeå studies in the humanities.

Osbeck, C. (2009). Religionskunskapslärare. I Schüllerqvist, B. & Osbeck, C. (red.).
*Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i
samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad
University Press, ss. 157–204.

Osbeck, C., Sporre, K. & Skeie, G. (2017). The RE classroom as a safe space. Critical
perspectives on dialogue, demands for respect, and nuanced religious education. I
Rothangel, M., von Brömssen, K., Heimbrock, H. G. & Skeie, G. (red.). *Location,
Space and Place in Religious Education*. Münster: Waxmann, ss. 49–66.

Popkewitz, T. S. (2010). The Limits of Teacher Educational Reforms: School
Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility. *Journal of Teacher Education*,
61(5), ss. 413–421. doi:10.1177/0022487110375247

SOU 2020:43. *Bygga, bedöma, betygssätta – betyg som bättre motsvarar elevernas
kunskaper*. Betänkande av Betygsutredningen 2018. Stockholm.
[https://www.regeringen.se/4a3d31/contentassets/fe3346ccd9f84e00a50f340411515aa7/
bygga-bedoma-betygssatta--betyg-som-battre-motsvarar-elevernas-kunskaper-sou-
202043-ny-version.pdf](https://www.regeringen.se/4a3d31/contentassets/fe3346ccd9f84e00a50f340411515aa7/bygga-bedoma-betygssatta--betyg-som-battre-motsvarar-elevernas-kunskaper-sou-202043-ny-version.pdf)

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för de Frivilliga Skolformerna. Särskilda
Programsmål för Gymnasieskolans Nationella Program. Kursplaner i Kärnämnen för
Gymnasieskolan och den Gymnasiala Vuxenutbildningen*. Stockholm:
Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma
ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
[https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2011/laroplan-
examensmal-och-gymnasiegemensamma-amnen-for-gymnasieskola-2011](https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2011/laroplan-examensmal-och-gymnasiegemensamma-amnen-for-gymnasieskola-2011)

Widholm, T. (2020). *Läromedel i praktiken: läromedelsbruk i religionskunskap på
gymnasiet*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1471073/FULLTEXT01.pdf>