

# **Exemplets makt – när ett nytt ämnesinnehåll i religionskunskap realiseras i klassrummet**

**Tomas Widholm**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2023:3**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2023:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## **Exemplets makt – när ett nytt ämnesinnehåll i religionskunskap realiseras i klassrummet**

Tomas Widholm

Institutionen för kultur och samhälle, Linköpings universitet

*Abstract: As a part of the reformation of Swedish upper secondary education in 2011, a new topic was added to the RE syllabus. This topic concern religion and science, and students are expected to learn about different views on the relationship between religion and science. In the syllabus, 'questions about creation and evolution' is mentioned as an example but not as a mandatory topic. The aim of this article is to study how the topic 'religion and science' is implemented by the teachers and to discuss consequences regarding students learning. All teachers in the study chose to teach about the creation-evolution-controversy. They selected teaching materials representing different opinions in the controversy, mainly a Darwinian position represented by vocal atheists and a theistic-evolutionist position represented by Christians trying to reconcile the theory of evolution with a Christian faith. Students were given assignments where they were expected to read, analyse, and understand quite complicated discussions about the theory of evolution, science, and religion. Teachers claim that 'religion and science' is a difficult topic to teach and a great challenge for students to learn, but few have considered to choose other examples. The example mentioned in the syllabus, 'questions about creation and evolution', seems to have a strong impact on teaching, for better or for worse.*

**KEYWORDS:** RELIGION, SCIENCE, CREATION-EVOLUTION-CONTROVERSY, RELIGIOUS EDUCATION, SYLLABUS

**About the author:** Tomas Widholm är lektor i religionsvetenskap vid Linköpings universitet.

## Inledning

När styrdokument revideras sker ibland förändringar av ett skolämnes innehåll. Nytt ämnesinnehåll kan tillföras och annat tas bort. Ansvaret för att realisera förändringarna faller framför allt på lärarna och det är till stor del i klassrummen som det avgörs vad ett förändrat ämnesinnehåll kan innebära för elever och deras lärande.

I samband med skolreformerna i Sverige 2011 tillkom ett nytt innehåll i ämnet religionskunskap på gymnasieskolan. I beskrivningen av ämnets syfte formuleras det nya innehållet enligt följande: ”Eleverna ska ges möjlighet att diskutera hur relationen mellan religion och vetenskap kan tolkas och uppfattas, till exempel beträffande frågor om skapelse och evolution.” (Skolverket, 2018a). Detta ämnesinnehåll, i fortsättningen kallat religion och vetenskap, är gemensamt för båda gymnasiekurserna i religionskunskap, där kursen Religionskunskap 1 är obligatorisk för alla elever.

För svenska gymnasieelever innebar förändringen att de mötte ett ämnesinnehåll som inte ingått, och fortfarande inte ingår, i grundskolans religionskunskap och därför kan antas vara nytt för dem. För de lärare som var verksamma i gymnasieskolan innebar förändringen att de nu förväntades undervisa om ett ämnesinnehåll som de kanske inte hade erfarenhet av tidigare och inte heller förberetts särskilt väl för i sin lärarutbildning.

Hur har religion och vetenskap realiserats i religionskunskapsundervisningen? Det är inte en fråga som uppmärksammats särskilt väl i religionsdidaktisk forskning. Det har dock framkommit att religion och vetenskap beskrivs som ett svårt ämnesinnehåll att undervisa om och en utmaning för både lärare och elever (Franck & Stenmark, 2012; Naeslund, 2016; Widholm, 2020). Naeslund (2016) är den enda empiriska studie som är inriktad mot religion och vetenskap i religionskunskap. Den genomfördes precis när ämnesinnehållet höll på att implementeras. Alla medverkande lärare hade därför inte hunnit att själva undervisa om religion och vetenskap.

Denna studie bidrar därför till att fylla en kunskapslucka på ett område som av lärare beskrivs som särskilt utmanande i gymnasieskolans religionskunskapsundervisning. Den visar ett exempel på hur nytt innehåll kan realiseras i ett gammalt ämne.

## Problemformulering

Syftet med den här studien är att undersöka hur ett nytt ämnesinnehåll i religionskunskap realiseras av lärare i sina klassrum och vilka didaktiska utmaningar det är förknippat med. Syftet uppnås genom att anlägga ett läroplansteoretiskt perspektiv för att synliggöra relationen mellan den formulerade läroplanen och den realiserade läroplanen när det gäller ämnesinnehållet religion och vetenskap. I studien undersöks vad lärare valt att undervisa om, hur undervisningen går till, samt hur lärare resonerar om didaktiska utmaningar i undervisningen om religion och vetenskap.

## Tidigare forskning

Förändringar av samhällsorienterande ämnen i samband med revideringar av styrdokument har undersökts av flera författare (Samuelsson, 2014; Jonsson, 2016; Jonsson & Månsson, 2021). Samtidigt med att religion och vetenskap gjorde sitt inträde i

religionskunskap på gymnasiet 2011, infördes historiebruk i ämnet historia, både på grundskolan och gymnasieskolan i Sverige. Vid en kvalitetsgranskning av historieundervisningen på grundskolan som Skolinspektionen publicerade 2015, framkom att historiebruk på de flesta besökta skolor ägnades liten eller ingen uppmärksamhet i undervisningen. Skolinspektionen drog då slutsatsen att lärarna i större utsträckning behöver följa kursplanen så att eleverna kan utveckla alla ämnesspecifika förmågor, samt att lärarna även behöver se över sin användning av läromedel (Skolinspektionen, 2015). David Ludvigsson menar att resultatet av granskningen dels kan bero på stofffrängsel i kursplanen, vilket kan innebära att exempelvis historiebruk väljs bort av lärarna, dels på att lärarna fått otillräcklig fortbildning i det nya ämnesinnehållet (Ludvigsson, 2020). Liknande resultat redovisar Jessica Jarhall i sin doktorsavhandling. Enligt Jarhall menar lärare på högstadiet att det är svårt att hinna med historiebruk och de uttrycker osäkerhet om vad det innebär att undervisa om detta ämnesinnehåll. Lärare uppger även att de inte fått någon utbildning i historiebruk, i något fall även när man genomgått lärarutbildningen relativt nyligen (Jarhall, 2020). Henrik Åström Elmersjö, som studerat lärare på gymnasieskolan, finner att den plats som historiebruk ges i undervisningen relaterar till om lärare uppfattar historiebruk som en integrerad del av ämnets innehåll eller som ett tillägg vilket inte hör till ämnets kärna. Lärare i samma studie menar även att undervisning i historiebruk försvåras av elevers bristande kunskaper och förmågor (Elmersjö, 2021).

Liknade granskningar eller studier av religion och vetenskap i religionskunskap saknas nästan helt. När Skolinspektionen granskade religionskunskap på gymnasieskolan 2012 omfattades inte undervisning om religion och vetenskap (Skolinspektionen, 2012). Samma år publicerades dock en antologi som kan sägas presentera ämnesinnehållet. Bidragen belyser olika aspekter av religion och vetenskap, inte minst historiska, men har också ett tydligt ämnesdidaktiskt perspektiv (Franck & Stenmark, 2012). Enligt Annika Lindskogs bidrag i antologin uppfattade ämnesplansförfattarna att lärare redan tog upp religion och vetenskap i undervisningen, vilket var ett motiv till att det infördes (Lindskog, 2012). I så fall skulle förändringen handlat om att kodifiera en rådande praxis bland religionskunskapslärare.

Några forskare har gett en bakgrund till och problematisering av undervisning om religion och vetenskap. Peder Thalén jämför ämnesplanen från 2011 med 1960-talets styrdokument, då religionskunskap under en tid hade ett liknade ämnesinnehåll. Även om Thalén problematiserar skrivningarna i 2011 års ämnesplan, menar han att ämnesinnehållet i den inte präglas av något principiellt motsatsperspektiv på relationen mellan religion och vetenskap till skillnad från 1960-talets styrdokument (Thalén, 2015). Torsten Löfstedt problematiserar vad det kan innebära att jämföra religion och vetenskap. Han menar att det ofta är naturvetenskap som jämförs med religion, särskilt att naturvetenskapliga teorier om världens och människans tillkomst jämförs med hur religiösa urkunder verkar beskriva samma frågor. För att göra en fruktbar jämförelse, menar Löfstedt, att det man jämför måste ha någon slags gemensam nämnare (Löfstedt, 2015).

Vi vänder oss nu till empiriska studier av undervisning om religion och vetenskap. Lars Naeslund har genomfört en intervjustudie med åtta lärare, sex svenska och två

finska. För de finska lärarna, som inte arbetar utifrån de svenska styrdokument, handlar religion och vetenskap om kristen teologi i relation till religionsvetenskap. De svenska lärarna uppfattar däremot att ämnesinnehållet först och främst handlar om naturvetenskap i relation till religion (Naeslund, 2016).

Tomas Widholm (2020) har studerat läromedelsbruk i religionskunskap på gymnasieskolan. I valet av läromedel fick den till eleverna utdelade läroboken stå tillbaka i undervisning om religion och vetenskap, då lärarna inte uppfattade den som särskilt användbar. I stället användes egenproducerade läromedel, samt dokumentärfilm och debattartiklar. Till skillnad från andra tillfällen när liknande läromedel användes låg fokus framför allt på de ståndpunkter och uppfattningar som medverkande personer framförde, men inte på personerna själva (Widholm, 2020). Medieforskarna Audun Toft och Maximilian Broberg menar att religionsundervisningen påverkas när den här typen av läromedel används i klassrummet. De finner att läromedel, framför allt massmedier, kan påverka vilka frågor som behandlas i religionskunskap. Toft och Broberg finner även att dessa medier gärna lyfter fram kontroversiella frågor och konflikter, vilket också påverkar undervisningen (Toft & Broberg, 2018; Toft, 2018). Frågan har väckts hos Widholm om inte en sådan problematik gör sig gällande även i undervisningen om religion och vetenskap? Vissa lärare valde nästan enbart läromedel där konflikt-perspektivet är framträdande (Widholm, 2020).

Vi går nu över till studier som har fokus på elever när det gäller religion och vetenskap. I en brittisk studie har religionsdidaktikern Leslie J. Francis och hans kollegor undersökt uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap hos nära 12 000 elever i åldern 13-15 år. Studien visar att elever kan inta olika ståndpunkter om huruvida religion och vetenskap kan förenas. Det författarna kallar attityder har störst betydelse för elevers uppfattningar, där exempelvis elever som stod för en attityd kallad ”scientific fundamentalism” i större utsträckning ifrågasätter att religion och vetenskap kan förenas än elever med andra attityder (Francis, et al, 2019). Olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap kan alltså finns företrädda bland eleverna och blir då rimligtvis en av undervisningens förutsättningar.

Flera svenska och många internationella studier har uppmärksammat dilemman av olika slag som är förknippade med undervisning om evolutionsteorin. Exempelvis visar Mariska Schilders och hennes kollegor att flera olika ”worldviews” kan vara företrädda samtidigt både hos elever och lärare. Lärarna i denna nederländska studie saknade dock tydliga didaktiska strategier för att undervisa under förhållanden som forskarna menar präglas av ”multipla kontexter” (Schilders et al, 2009). Studien bidrar med att synliggöra en komplex undervisningssituation där ett konkret ämnesinnehåll i form av evolutionsteorin växelverkar med elevers och lärares olika verklighetsuppfattningar.

Lena Hansson och Andreas Redfors har undersökt svenska elevers uppfattningar om religion och vetenskap inom ramen för undervisning i naturvetenskapliga ämnen. Studierna baseras på enkätsvar och intervjuer med elever som studerade på gymnasieskolans naturvetenskapsprogram och visar olika sätt som de positionerar sig på och resonerar om religion och vetenskap. Även Hansson och Redfors visar tydligt vilket komplext område som olika uppfattningar om religion och vetenskap kan vara, inte minst när de försöker reda ut vad olika elevers utsagor är uttryck för och där exempelvis

ontologiska och epistemologiska antaganden ofta är inflätade i varandra (Hansson & Redfors, 2006; Hansson & Redfors, 2007; Hansson & Redfors, 2012).

Hansson och Redfors använder i sin analys bland annat Ian Barbour's typologi för olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap (Barbour, 2000). Barbour är ett exempel på den ganska omfattande litteratur som behandlar frågor om religion och vetenskap, men som saknar ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Ämnesdidaktiska bidrag har dock lämnats av religionsfilosofen Mikael Stenmark när det gäller hur religion och vetenskap kan relatera till varandra (Stenmark, 2011; Stenmark, 2012).

Religion och vetenskap beskrivs alltså som ett svårt och utmanande ämnesinnehåll att undervisa om. Några av de ovannämnda studierna har också påvisat tänkbara orsaker. Löfstedt beskriver problem med att jämföra religion och vetenskap; det finns en risk för att man, enkelt uttryckt, jämför äpplen med päron. Naturvetenskapsdidaktiska studier visar frågornas komplexitet. En debatt om religion och vetenskap handlar därför knappast bara om argument för och emot om religion och vetenskap kan förenas, eller för och emot en viss teori, som exempelvis evolutionsteorin. I stället framträder en ontologisk nivå, som rör olika verklighetsuppfattningar, en epistemologisk nivå, som handlar om vad som kan räknas som vetenskapligt, samt en konkret nivå, där argument i förhållande till en viss fråga eller teori kan debatteras. Man kan anta att denna komplexitet även manifesterar sig i religionskunskap när debatter om religion och vetenskap tas upp i undervisningen. Det här rör sig alltså om utmaningar relaterade till själva ämnesinnehållet religion och vetenskap. Till detta kommer mera generella utmaningar, som lärares upplevelse av stoffträngsel och brist på fortbildning, vilka kan påverka om och hur ett nytt ämnesinnehåll realiserar i undervisningen.

## Metod

Den empiri som ligger till grund för denna studie består av fältanteckningar från lektionsbesök och data från intervjuer av lärare skapade under mitt avhandlingsprojekt om läromedelsbruk. Under arbetet med avhandlingen upptäcktes att empirin dessutom kan ge en inblick i undervisningen om religion och vetenskap (Widholm, 2020).

Lektionsbesök genomfördes hos sex lärare i fjorton klasser på både yrkesprogram och högskoleförberedande program under två läsår; 2015–2016 och 2016–2017. Samtliga besök genomfördes i kursen Religionskunskap 1, den kurs som är obligatorisk för alla gymnasieprogram och som alla elever i den svenska gymnasieskolan därför deltar i. Under lektionsbesöken fördes fältanteckningar i ett observationsschema. Efter besöken renskrevs anteckningarna och fördes in i en databas som användes för kodning. Bland annat kodades lektioner och aktiviteter tematiskt efter ämnesinnehåll. Det blir därför möjligt att analysera den del av undervisningen som ägnas åt religion och vetenskap i en separat studie. Sammanlagt tio lektioner, motsvarande tio procent av undervisningstiden, har kodats som undervisning om religion och vetenskap, vilket är den observationsdata som ligger till grund för den här studien. Observationerna finns för fem av lärarna, då det inte var praktiskt möjligt att genomföra lektionsbesök hos den sjätte läraren i samband med hennes undervisning om religion och vetenskap.

Alla sex medverkande lärare har intervjuats. Under intervjuerna tog lärare själva upp religion och vetenskap; några vid upprepade tillfällen under intervjuerna, andra vid något enstaka tillfälle. Det skedde i regel när de fick en fråga om vilka utmaningar de upplever i undervisningen. De intervjudata som ligger till grund för den här studien har därför inte producerats lika systematiskt som observationsdata, men bedöms ändå kunna kasta ljus över hur religion och vetenskap realiseras och i förhållande till olika didaktiska utmaningar som lärare möter i undervisningen om religion och vetenskap.

Studien har följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Gustafsson, 2011). Inga känsliga personuppgifter har samlats in om de deltagande lärarna. När det gäller eleverna har inga personuppgifter samlats in över huvud taget och inga data har samlats in som skulle kunna knytas till någon enskild elev. Samtliga elever i de berörda klasserna har också varit minst 15 år gamla.

Det här är en kvalitativ studie baserad på ett begränsat urval av lärare och klasser. Empirin kommer från en annan studie med andra forskningsfrågor, men även i det fallet utifrån ett ramfaktorteoretiskt perspektiv (Widholm, 2020). Det empiriska materialet tillåter därför en analys som kan ligga till grund för en beskrivning av hur de medverkande lärarna valde att realisera ämnesinnehållet i sin undervisning, samt en analys av didaktiska val och utmaningar. Lektionsbesök och intervjuer genomfördes åren 2015–2017. Studien kan därför bidra med kunskap om undervisningen om religion och vetenskap vid en tidpunkt när detta ämnesinnehåll var förhållandevis nytt i ämnesplanen och hur lärare kan ta sig an ett nytt ämnesinnehåll. Det begränsade materialet tillåter en inblick i undervisningen om religion och vetenskap, men mera generella slutsatser måste dras med försiktighet.

## Teori

Det empiriska materialet har analyserats ur ett läroplansteoretiskt perspektiv, med fokus på läroplansnivåer. Med Linde (2021) kan man tala om fyra läroplansnivåer: 1) den formulerade läroplanen syftar på de skrivna styrdokument, 2) den transformerade läroplanen handlar om de tolkningar som görs av den formulerade läroplanen, 3) den realiserade läroplanen handlar om hur läroplanen omsätts i undervisning av lärare, och, 4) den mottagna läroplanen avser vad elever uppfattar av undervisningen. Läroplansnivåer är ett teoretiskt perspektiv som tydliggör dynamiken i relationen mellan de skrivna styrdokument och vad elever faktiskt kommer uppleva och lära sig av undervisningen.

Den formulerade läroplanen beskriver den nivå där styrdokumentet formuleras, efter förhandlingar där olika pedagogiska ideal, ideologiska positioner och intressen gör sig gällande. På ett övergripande plan kan man tala om läroplanskoder, vilka representerar olika ideal om skolans syfte och undervisningens innehåll. Dessa läroplanskoder kan på olika sätt göra sig gällande i styrdokumentet (Linde, 2021; Lundgren, 1989). Alan Goodlad har presenterat en indelning i olika läroplanstyper som till stor del motsvarar de fyra läroplansnivåerna. Dock räknar Goodlad med en femte läroplanstyp, den ideologiska läroplanen, som har betydelse för och påverkar de andra läroplanstyperna (Goodlad et al, 1979). Ett visst intresse eller vissa ideal inom ramen

för den ideologiska läroplanen skulle alltså enligt Goodlad kunna påverka flera läroplansnivåer samtidigt. I relation till den här studien skulle det exempelvis kunna vara ett visst sätt att uppfatta begreppet vetenskap. Nu för läroplansteoretiker i regel sina resonemang på en övergripande nivå, vilka kan vara svåra att föra över till konkreta skrivningar i ett visst ämne. Det ligger också utanför ramen för den här studien att undersöka varför religion och vetenskap kom att införas i ämnesplanen just vid skolreformen 2011 och därmed även olika ideologiska föreställningars betydelse för den formulerade läroplanen. Däremot kommer slutprodukten av den processen, de skrivna formuleringarna om religion och vetenskap, att undersökas. De utgör ett empiriskt material som kan relateras till lärares uppfattningar av ämnesinnehållet och hur de väljer att realisera det.

Den transformerade läroplanen sätter fokus på hur den formulerade läroplanen tolkas och uppfattas av olika aktörer. Den viktigaste aktören är den undervisande läraren, vars förståelse och tolkning av styrdokumentet kommer ha särskild betydelse för den realiserade undervisningen. Andra aktörer är lärarkollegor, skolledning, vårdnadshavare, men även externa aktörer som läromedelsproducenter, intresseorganisationer, etcetera. Vilka faktorer påverkar hur läroplanen transformeras? Gällande läraren pekar Linde på von Wrights fyra determinanter för mänskligt handlande som förklaringsgrunder (Linde, 2021; Wright, 1983). *Plikt* är en ambition att uppfylla intentionerna bakom de aktuella styrdokumentet, så som de uppfattas av läraren. *Önsknings* handlar om lärarens egna preferenser och ideal. Den tredje determinanten är *förmågor* och motsvaras av vad läraren anser sig klara av, i det här fallet när det gäller att undervisa om ett visst ämnesinnehåll. Den fjärde determinanten, *möjligheter*, handlar om de villkor som olika ramfaktorer sätter för undervisningen i klassrummet. Nu kan dessa fyra determinanter få lärares didaktiska val att framstå som främst resultat av rationella överväganden. Så behöver det emellertid inte alltid förhålla sig. Begreppet *selektiva traditioner* har använts, bland annat inom naturvetenskapsdidaktik och forskning om evolutionsundervisning, för att beskriva omedvetna utgångspunkter och antaganden om vad som är god undervisning och vad den bör behandla (Petersson, 2012). Per Sund menar att selektiva traditioner påverkar hur styrdokument tolkas och att exempelvis nya lärandemål kan tolkas in i gamla redan etablerade traditioner (2008). Selektiva traditioner skulle kunna vara ett uttryck för ämnestraditioner men även för påverkan från den ideologiska läroplanen (Goodlad et al, 1979). Tillsammans kan begreppen bidra till att synliggöra transformeringen. I den här studien används intervjudata för att kasta ljus på transformeringen. Genom tematisk analys framträder didaktiska val som lärare i den här studien gör, samt även olika utmaningar de talar om i anslutning till undervisning om religion och vetenskap. Även andra övervägande kring de didaktiska vad- och hur-frågorna kan synliggöras på det sättet.

Den realiserade läroplanen utgörs av den faktiska undervisningen. Det som realiseras är resultatet av lärarens didaktiska val utifrån de faktorer som gjort sig gällande under transformeringen, men även i relation till ramfaktorer av betydelse för de aktuella lektionerna (Linde, 2021). Med en innehållsanalys av fältanteckningarna har det varit möjligt att studera hur ämnesinnehållet religion och vetenskap realiseras i undervisningen. Konkret visar analysen vad de medverkande lärarna valt att undervisa om



och hur de valt att genomföra sin undervisning om religion och vetenskap. Viktiga didaktiska val och konsekvenser av dessa val kan synliggöras genom en sådan innehålls-analys.

Den mottagna läroplanen är svårast att analysera med befintlig empiri och skulle kräva en egen studie. Elevperspektivet faller därmed utanför den här studien.

## Undersökning

### Religion och vetenskap i ämnesplanen

Fokus i det här avsnittet ligger på den formulerade texten i ämnesplanen och vad den kan säga om vad elever förväntas lära sig om religion och vetenskap. Analysen är därför inriktad mot de begrepp med vilka innehållet uttrycks och de förmågor som elever förväntas utveckla i relation till religion och vetenskap.

Ämnesplanen består av tre delar. Syftet är gemensamt för hela ämnet och alla ingående kurser, medan centralt innehåll och kunskapskrav är specifikt för varje kurs. I Religionskunskap 1 finner vi följande formuleringar om religion och vetenskap:

*Syfte: Eleverna ska ges möjlighet att diskutera hur relationen mellan religion och vetenskap kan tolkas och uppfattas, till exempel beträffande frågor om skapelse och evolution.*

*Centralt innehåll: Olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap i den aktuella samhällsdebatten.*

*Kunskapskrav för betyget E: Eleven kan översiktligt redogöra för olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap. Dessutom kan eleven göra en enkel analys av de olika uppfattningarna. (Skolverket, 2018a)*

Formuleringen ”relationen mellan religion och vetenskap” återkommer i alla tre delarna. I ämnets syfte framkommer att eleverna ska få möjlighet att diskutera hur relationen kan tolkas och uppfattas. I centralt innehåll och kunskapskravet för betyget E (liksom för övriga kunskapskrav) preciseras att det handlar om ”olika uppfattningar” om relationen mellan religion och vetenskap.

Begreppen religion och vetenskap är begrepp som kan sägas ligga på en abstrakt nivå. I syftet anges dock ett exempel på konkret innehåll som religion och vetenskap kan handla om, ”frågor om skapelse och evolution”. Begreppen skapelse och evolution innebär på ett sätt en konkretisering, men får ändå sägas vara abstrakta begrepp.

Till innehållet knyts också förmågor. Enligt kunskapskraven ska elever utveckla förmågorna att *redogöra för* och *analysera* olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap. I syftet anges att elever ska ges möjlighet att *diskutera* hur relationen mellan religion och vetenskap kan tolkas och uppfattas.

Till ämnesplanen finns ett kommentarmaterial, vilket ska ge lärare stöd i tolkning och tillämpning. Där diskuteras hur relationen mellan religion och vetenskap kan uppfattas; om det råder en motsättning eller inte. Samtidigt poängteras att ämnesplanen inte tar ställning för den ena eller andra uppfattningen. Vidare föreslås att undervisningen speglar hur debatten kan föras, vilket också inbegriper kritisk analys av olika argument

och ståndpunkter. Här återkommer debatten om skapelse och evolution som exempel, men även frågan om hur sociala medier kan påverka religiösa identiteter och livsåskådningar anges som exempel (Skolverket, 2018b).

Styrdokumentet lyfter alltså fram frågan om religion och vetenskap kan förenas med varandra som den fråga där olika uppfattningar om relationen dem emellan framträder, samt pekar tydligast ut skapelse och evolution som exempel på vad undervisningen konkret kan handla om. Detta förväntas elever redogöra för, analysera och diskutera. Det inbegriper, enligt kommentarmaterialet, även kritisk analys av argument och ståndpunkter.

Rimligen får det stor betydelse hur lärare uppfattar de begrepp som uttrycker ämnesinnehållet. Begreppen religion och vetenskap varken preciseras eller avgränsas. Det som preciseras är att det handlar om olika uppfattningar om relationen mellan dem. Här kan man tänka sig flera tolkningsmöjligheter och att undervisning om religion och vetenskap kan realiseras på många olika sätt. Exemplet ”frågor om skapelse och evolution” kan ses som ett erbjudande från ämnesplanens författare till lärare att avgränsa vetenskap till att främst handla om naturvetenskap.

### **Vad som behandlas i undervisning om religion och vetenskap**

Hur transformeras ämnesinnehållet i form av tolkningar och urval inför undervisning om religion och vetenskap? Vad kommer religion och vetenskap att handla om och vad är det för relationer dem emellan som framträder i undervisningen? De lärare som ingår i den här studien gör ett likartat urval. De väljer framför allt att undervisa om skapelse och evolution.

Läraren Dan avslutade sin undervisning om religion och vetenskap i en klass genom att förbereda eleverna inför ett prov. På whiteboard-tavlan skrev han bland annat upp tre positioner i synen på skapelse och evolution: ”ateism”, ”vanlig teism” och ”kreationism”. För var och en av positionerna skrev Dan några karaktärsdrag. Ateism kännetecknas bland annat av att ”allt måste gå att bevisa” och att ”med vetenskap kan vi få svar på alla våra frågor”. Vanliga teister kännetecknas av att ”man kan acceptera vetenskapen och ändå ha en gudstro”. De föredrar symboliska religiösa tolkningar, men menar ändå att Gud har skapat världen. Kreationister beskrivs som personer som menar att det är ”omöjligt att förena Gud med vetenskap”. Till skillnad från vanliga teister står kreationister för bokstavstro (Dans lektion, 2016-09-08).

Det är tre tydliga positioner i synen på skapelse och evolution som framträder hos Dan. Två positioner, ateism och kreationism, tillskrivs ett konfliktperspektiv som innebär att man måste välja antingen religion eller vetenskap, då dessa inte kan förenas med varandra. Det tredje positionen, vanlig teism, tillskrivs en mellanposition som bejakar både religion och vetenskap. Även hos andra lärare framställs olika uppfattningar i frågan om skapelse och evolution på ett liknande sätt, om än med andra beteckningar på positionerna. När läraren Bea får en fråga om hon använder olika läromedel beroende på kursens innehåll, svarar hon:

*Bea: Religion och vetenskap, där är, det blir ju väldigt mycket Dawkins, det blir ju väldigt mycket dokumentära filmer med intervjuer av människor som*

*är kreationister eller som tror på intelligent design eller propagerar för att man ska undervisa det eller darwinismen och så vidare.*

**Tomas:** *Det skiljer ut sig?*

**Bea:** *Ja, jag tycker nog att det är så faktiskt. Det skiljer ut sig lite från dom andra. (Intervju av Bea, 2017-06-13)*

Beas svar gäller hennes läromedelsbruk, inte hur hon resonerar om urval i undervisningen om religion och vetenskap. Samtidigt kan man inte bortse från att det hon säger om sitt läromedelsval indikerar ett konfliktperspektiv. Det blir ”väldigt mycket Dawkins”, säger Bea, med syftning på de filmer hon visar. Vidare kan man ana konflikterna om evolutionsteorins ställning i amerikanska skolor i det hon säger, när hon talar om de dokumentärfilmer som hon använder i undervisningen. Hon nämner specifikt att man ”propagerar för att man ska undervisa om det eller darwinismen”. Ordet ”det” syftar rimligtvis på kreationism och/eller intelligent design.

Även Erik lät sina elever se dokumentärfilm där olika positioner ställdes mot varandra. Genom hans filmval var det framför allt, med Dans terminologi, ”ateister” och ”vanliga teister” som framträdde, alltså två positioner med olika uppfattning om huruvida religion och vetenskap går att förena. Dessa två positioner framträdde även i de debattartiklar som Bea, och delvis även Adam, lät sina elever läsa.

En av lärarna, Adam, reflekterar över valet av skapelse och evolution som exempel och att konfliktperspektivet blir framträdande. Han beskriver först att han kände oro när religion och vetenskap introducerades i ämnesplanen och hur han först tänkte att det skulle handla om hur dessa står i motsats till varandra:

**Adam:** *Och direkt när man läser det först så börjar man, så tror jag nästan alla religionslärare tänker, okej, nu ska vi ta upp hur dom kan stå i motsats, alltså i kontrast till varandra. Det är ju ett förhållande. Vad svarar religionen på för frågor? Vad svarar vetenskapen på för frågor? (Intervju av Adam, 2015-10-13)*

Vi ser att Adam först tänkte att religion och vetenskap står i motsats till varandra och att det är det som eleverna ska lära sig genom undervisningen. I slutet av citatet ser vi dock hur han glider över mot att religion och vetenskap svarar på olika frågor, vilket indikerar något annat än ett direkt konfliktperspektiv – snarare att religion och vetenskap handlar om, eller i alla fall besvarar, olika frågor. Adam fortsätter sedan berätta hur han till en början vände sig till olika läroböcker. Dessa hade enligt honom fokus på naturvetenskap i relation till religion och lyfte fram olika röster i frågan om skapelse och evolution, bland andra debattören Richard Dawkins. Adam fortsätter:

**Adam:** *Och det här styrde mig i början. Det har gått upp för mig. Och det var lite så som jag tänkte själv när jag läst det. Men sen har det gått upp för mig mer och mer, jamän, det här är ju liksom så mycket mer, religion och vetenskap. (Intervju av Adam 2015-10-13)*

Läroböckerna verkar till en början ha bekräftat att religion och vetenskap handlar om naturvetenskap, framför allt evolutionsteorin, och dess relation till religion. Adam upplever dock att han har vidgat sin syn på vad religion och vetenskap kan handla om.

Lite senare i intervjun berättar han om en studiedag med Olof Franck som ytterligare öppnat perspektiven för vad religion och vetenskap kan handla om:

*Adam: Och han sa: ni kan prata om nära-döden-upplevelser, psykologisera det. [...] Och så har jag aldrig tänkt att man kan jobba med religion och vetenskap! Men han menade att det öppnas upp för det. Och det tror jag många skulle tycka vara roligare än att jämföra evolution och skapelseberättelser, att det då är konflikt, att det inte går ihop. (Intervju av Adam, 2015-10-13)*

Adam beskriver här en förändring av sin egen syn på vad religion och vetenskap kan handla om, från att handla om en konflikt mellan skapelsetron och evolutionsteorin till att handla om ”så mycket mer”. Han uttrycker sig drastiskt om den nya insikten: ”Så har jag aldrig tänkt att man kan jobba med religion och vetenskap!” Det kan tolkas som att tanken inneburit en stor omställning för Adam.

Det är förstås vanskligt att dra slutsatser av enskilda yttranden som en enda lärare gör i en intervju. Men en möjlig tolkning av vad Adam uttrycker är att en vidgad syn på vad religion och vetenskap kan handla om, och som han mötte i samband med en studiedag, utmanade en för honom etablerad förståelse där religion och vetenskap främst handlar om kontroverserna kring evolutionsteorin.

Trots Adams önsknings och reflektioner kring en vidgad förståelse av religion och vetenskap är det ändå skapelse och evolution som dominerar undervisningen hos lärarna i den här studien. Det kan vara en indikation på att det är berättigat att tala om en selektiv tradition när det gäller vad religion och vetenskap handlar om inom ramen för undervisningen i religionskunskap. De dokumentärfilmer och debattartiklar som lärarna valde att använda har fokus på om en tro på gudomlig skapelse kan eller inte kan förenas med evolutionsteorin. Lärarnas didaktiska val kan också förklaras med att de av plikt valt att följa styrdokumentet, inklusive valet av konkret innehåll, och därmed visar vad Naeslund (2016) kallar ”lojalitet uppåt”. Det innehåll som lärarna realiserar genom sina didaktiska val ligger nära den formulerade läroplanens exempel, så nära att man kan tala om exemplets makt.

### **Hur undervisning om religion och vetenskap genomförs**

Hur har lärarna valt att genomföra sin undervisning om religion och vetenskap, i praktiken om skapelse och evolution? Alla lärarna valde att undervisa om religion och vetenskap som ett eget fristående kursavsnitt, alltså inte integrerat med annat innehåll i religionskunskap. Dan valde att inleda sina kurser med religion och vetenskap. Erik ägnade endast den sista lektionen på sin kurs åt religion och vetenskap. I Eriks fall kan man därför knappast tala om ett kursavsnitt då det rör sig om en enda lektion under en hel kurs.

Hos Adam, Bea och Cilla var undervisningen organiserad på ungefär samma sätt. De tre lärarna introducerade först ämnesområdet för eleverna, om än på olika sätt. Under sin första lektion ledde Adam klassen i ett samtal om livsfrågor och filosofiska frågor, vilka allt efter som lektionen framskred riktades in mot religion och vetenskap. Under den här lektionen framträdde en bredare syn på vad religion och vetenskap kan vara, i

linje med vad Adam talar om under intervjuerna (Adams lektion, 2016-04-27). Bea valde att visa en dokumentärfilm som introduktion till religion och vetenskap, ett avsnitt ur serien *Finns det någon Gud?* Hon hade dessutom gett eleverna i uppgift att på egen hand se ett avsnitt i en annan serie, *Bibeln vs Darwin* (Beas lektion, 2016-10-17). Cillas introduktion bestod av en genomgång, med visning av ett filmklipp och med inslag av samtal och diskussion. Filmklippet var från serien *Bibeln vs Darwin* där Richard Dawkins och Michael Behe framträder, Dawkins som förespråkare för evolutionsteorin och Behe som förespråkare för intelligent design (Cillas lektion, 2016-11-10). I Beas och Cillas introduktioner handlade religion och vetenskap alltså om skapelse och evolution, men i Cillas fall nämndes även andra exempel.

Efter introduktionen lät Adam, Bea och Cilla sina elever arbeta i grupper. Adam delade in sina elever i fyra grupper. Varje grupp tilldelades en av fyra olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap, hämtade ur läroboken *Under samma himmel* (Björlin & Jämterud, 2013). Grupperna skulle sedan sätta sig in i ”sin” uppfattning med hjälp av textutdrag ur Björlins och Jämteruds lärobok och debattartiklar från svensk dagspress. Avslutningsvis lät Adam sina elever redovisa i form av tvärgrupper. Elever från de fyra grupper som representerade olika uppfattningar om religion och vetenskap fick nu mötas i nya grupper där de förväntades redovisa och försvara ”sin” uppfattning om relationen mellan religion och vetenskap (Adams lektioner, 2016-05-24 och 2016-05-27). Cilla delade också in sina elever i grupper och använde utdrag ur samma lärobok som Adam, men lät grupperna själva välja vilken uppfattning om religion och vetenskap de skulle arbeta med (Cillas lektion, 2016-11-10). Även hos Bea fick eleverna arbeta i grupper med en uppgift om religion och vetenskap. Det fanns dock inte någon förväntan att eleverna skulle utgå från någon specifik uppfattning eller ståndpunkt om religion och vetenskap. Bea tillhandhöll länkar till olika artiklar, de flesta debattartiklar, som eleverna förväntades använda (Beas lektion, 2016-10-17).

Det finns alltså både likheter och skillnader mellan hur lärare valde att genomföra sin undervisning om religion och vetenskap. En likhet är att religion och vetenskap hos de här lärarna utgör ett eget kursmoment som inte integreras med annat ämnesinnehåll. Den tid som anslogs var olika, där framför allt Erik skiljer sig från de andra genom att endast undervisa om religion och vetenskap under en enda lektion. Eriks val kan hänga samman med den tidsbrist som han mer än någon av de andra lärarna talar om (intervju med Erik, 2017-03-31). Hos Adam, Bea och Cilla spelade grupparbeten en viktig roll. I grupperna fick eleverna ta del av texter, särskilt debattartiklar, medan filmer främst användes som en del av introduktionen till religion och vetenskap.

Förutom debattartiklar och dokumentärfilm använde lärarna även läromedel som de själva skapat, särskilt presentationer. Elever har också återkommande observerats använda Wikipedia utöver de läromedel som anvisats dem av lärarna. Det är en påminnelse om att de läromedel som lärare säger sig vilja använda eller för den delen observerats använda, inte behöver vara desamma som elever väljer att använda.

Lärarna använde inte den utdelade läroboken i undervisning om religion och vetenskap. Adam och Cilla valde dock att använda utdrag ur en annan lärobok, *Under samma himmel*, där fyra olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap

presenteras: 1) naturalistisk modell, 2) trosgrundad modell, 3) dualistisk modell, och 4) harmonimodellen (Björlin & Jämterud, 2013). Det var alltså dessa fyra uppfattningar som låg till grund för undervisningen hos Adam och Cilla och som eleverna fick arbeta med i grupper. I deras undervisning framstod därför lärandemålet om relationen mellan religion och vetenskap som förhållandevis tydligt, medan frågan om skapelse och evolution fungerade som ett exempel. Så var det inte hos de andra lärarna. Där verkade olika uppfattningar om evolutionsteorin likställas med olika uppfattningar om religion och vetenskap. Användningen av denna lärobok ser alltså ut att hänga samman med att två olika nivåer synliggörs, en mera abstrakt nivå som direkt relaterar till lärandemålet om religion och vetenskap och en annan mera konkret nivå som utgörs av exemplet skapelse och evolution. När ämnesinnehållet religion och vetenskap realiseras på det sättet kan det möjliggöra att exemplet får vara exempel.

### **Didaktiska utmaningar i undervisning om religion och vetenskap**

Planerna på den här studien föddes under mitt avhandlingsprojekt när religionskunskapslärare både i intervjuer och under informella samtal talade om religion och vetenskap som svårt och utmanande att undervisa om, på ett sätt som de inte talade om annat ämnesinnehåll. Under intervjuerna talade lärarna framför allt om tre didaktiska utmaningar som här ska lyftas fram.

Den första didaktiska utmaningen handlar om tid och stofffrängsel. Lärarna talar genomgående om svårigheter att hinna med religionskunskapskursens innehåll. Samtliga sex kritiserar det de anser vara ett allt för omfattande centralt innehåll. Upplevd stofffrängsel och tidsbrist påverkar hur mycket tid som planeras för olika ämnesinnehåll. Erik valde att bara anslå en lektion till religion och vetenskap, men även Adam talar om problemet:

*Adam: Och du såg ju nu det här vetenskaps[området]. Det fick två eller tre lektioner, tror jag. Så det är ju inte mycket.*

*Tomas: Nej, precis.*

*Adam: Det hinner inte mogna och jag tycker utifrån de lektionerna vi hade, att mer kan jag inte kräva att dom ska ha läst på och kunna. (Intervju med Adam, 2016-06-07)*

Adam menar att de grupper han delat in klassen i, inte fick så mycket tid på sig innan det var dags för redovisning och samtal i tvärgrupper. Det hinner inte mogna och man kan därför inte kräva så mycket av eleverna, säger han. Till detta kommer att Adam, när han intervjuades ca två veckor efter lektionerna, tror att de debattartiklar han låtit eleverna läsa var för svåra:

*Adam: Det är väl kanske några av de här artiklarna som vi hade om vetenskapen som var svåra, som kanske liksom gick över huvudet på väldigt många. [...] Och jag presenterade dom väldigt snabbt och vi läste ju inte ihop. (Intervju med Adam, 2016-06-07).*

Det fanns inte tid till att läsa artiklarna tillsammans i klassen, utan efter en snabb presentation fick eleverna läsa dem på egen hand. Adam beskriver artiklarna som svåra,

så svåra att de ”gick över huvudet på väldigt många”. Denna upplevda svårighet leder över till nästa utmaning.

Den andra didaktiska utmaningen är att lärarna uppfattar religion och vetenskap som ett i sig svårt ämnesinnehåll för eleverna att ta sig an, svårare än annat ämnesinnehåll. Flera lärare gör dock en åtskillnad mellan elever på naturvetenskapsprogrammet och elever på andra program. Naturvetarelever gillar religion och vetenskap, medan andra elever tycker att området är svårt och konstigt, säger Bea (Intervju med Bea, 2017-06-13).

Utmaningen innebär också svårigheter med att hitta lämpliga sätt att undervisa på. Både Alva och Bea brottas med att hitta lämpliga ingångar för eleverna. Alva ser tillbaka på ett nyss avslutat läsår där hon undervisat om religion och vetenskap både under höstterminen och vårterminen:

*Alva: Just det här med religion och vetenskap tyckte jag var väldigt svårt i höstas, så det grottade jag ned mig i och försökte liksom hitta olika infallsvinklar, olika ingångspunkter eller vad ska man säga, ingångar kan man säga. (Intervju med Alva, 2016-06-07).*

Alva talar om de svårigheter hon upplevde under höstterminen, vilket ledde till en insats för att lyckas bättre under vårterminens kurser. Då hon inte heller var nöjd med sin lärobok, valde hon att även skapa ett eget läromedel i form av en omfattande PowerPoint-presentation (intervju med Alva, 2016-06-07). Att läroboken inte räcker till är en uppfattning som delas av andra lärare och det bidrar rimligen till ett större beroende av dokumentärfilmer och artiklar, förutom av egenproducerade läromedel.

Lärarna uppfattar alltså religion och vetenskap som svårare för elever att lära sig än annat ämnesinnehåll i religionskunskap, möjligtvis med undantag för elever på naturvetenskapsprogrammet. Samtidigt upplever lärarna tidsbrist. Det blir inte mycket tid till att förbereda eleverna innan de konfronteras med olika uppfattningar i dokumentärfilmer och debattartiklar.

En ytterligare utmaning, som egentligen bara antyds i empirin, är att ämnesområdet religion och vetenskap verkar kunna aktivera negativa attityder som elever bär på gentemot religion och religiösa människor. Adam reflektera här åter över sina lektioner:

*Adam: [Man] märkte vid det här seminariet att eleverna, alltså, det är väldigt ateistiskt, en ateistisk grundton.*

*Tomas: Ja.*

*Adam: Nu var det ju en debatt, det skulle vara lite hätskt. (Intervju med Adam 2016-06-07)*

Den ateistiska grundton som Adam menar finns i klassen blev särskilt synlig när elever skulle redovisa och debattera olika uppfattningar om religion och vetenskap. Nu är det oklart om det var ämnesinnehållet i sig eller undervisningsformen som främst bidrog till att det blev på det sättet. Det skulle ju ”vara lite hätskt”, säger Adam. I så fall är det kanske inte så konstigt om det även påverkade klassrumsklimatet. Samtidigt talar han om en ateistisk grundton som just vid det här tillfället framträdde.

Bakom de didaktiska utmaningar lärarna talar om finns ramfaktorer som sätter villkor för undervisningen när religion och vetenskap ska realiseras. Den upplevda

tidsbristen kan innebära att eleverna relativt snabbt får möta olika personers uppfattningar genom debattartiklar och filmer. Det blir inte mycket tid till att förbereda eleverna eller att hjälpa dem att förstå vad de tagit del av, vilket är värt att notera med tanke på att lärarna samtidigt beskriver ämnesinnehållet som svårt för eleverna. Den tredje utmaningen, som antyds av Adam, pekar mot vad elever har för attityder till religion, men även hur religion och vetenskap uppfattas och gestaltas utanför skolan (Schilders et al, 2009; Kittelmann Flensner, 2015; Francis, et al, 2019). Är det konfliktperspektiv som till stor del framträder i undervisningen hos de medverkande lärarna en återklang av hur relationen mellan religion och vetenskap ofta uppfattas utanför skolan?

## Diskussion och konklusion

Syftet med den här studien är att undersöka hur ett nytt ämnesinnehåll i religionskunskap realiseras av lärare i sina klassrum och vilka didaktiska utmaningar det är förknippat med. Studien har kunnat belysa hur sex medverkande lärare tar sig an ämnesinnehållet religion och vetenskap på den svenska gymnasieskolan. Resultaten har analyserats med stöd av Lindes fyra läroplansnivåer, där studien framför allt kunnat visa hur lärarna realiserar ämnesinnehållet i sina klassrum.

Till att börja med kan konstateras att alla sex lärare i studien undervisar om religion och vetenskap. Ingen har valt bort ämnesområdet, trots att samtliga lärare talar om tidsbrist som ett problem. Vi kan alltså se en tydlig ambition hos dem att ta upp religion och vetenskap, vilket kan vara ett uttryck för en ambition att verkligen följa ämnesplanen i religionskunskap. Det intrycket stärks av att det inte finns något som tyder på att lärarna skulle ha undervisat om religion och vetenskap före ändringen av ämnesplanen 2011. Tvärtom så talar de om religion och vetenskap som ett nytt ämnesinnehåll.

När det gäller lärarnas urval, vad de valt att undervisa om inom ramen för religion och vetenskap, finns ett mycket tydligt fokus på frågan om skapelse och evolution. Undervisningen handlar framför allt om kontroverser mellan personer och grupper som positionerar sig olika när det gäller om evolutionsteorin kan kombineras med tro på skapelse eller inte. Vetenskap, i religion och vetenskap, handlar alltså om naturvetenskap, framför allt evolutionsteorin, och religion får företrädas av olika kristna debattörer. Det urval som framträder som realiserad läroplan ligger dock på ett sätt mycket nära vad som skrivits fram i den formulerade läroplanen. Det enda exempel som pekas ut i ämnesplanen är frågor om skapelse och evolution. Kommentarmaterialet pekar ut uppfattningar om huruvida religion och vetenskap kan förenas, eller inte förenas, som den fråga som ska analyseras. Sambandet mellan formulerad och realiserad läroplan är så tydligt att man kan tala om exemplets makt.

Resultatet indikerar att de som är ansvariga för ämnesplanen i religionskunskap på sätt och vis fick det de ville ha – gymnasieelever som försöker begripa sig på debatten om skapelse och evolution. Åtminstone hos de lärare som medverkat i den här studien. Resultatet skiljer sig därmed från undervisningen i historia på grundskolan, där det nya innehållet historiebruk inte fick något tydligt genomslag under den första åren efter reformen (Skolinspektionen 2015; Ludvigsson, 2020).



Bilden kompliceras dock när vi ser närmare på hur lärarna valt att undervisa. Samtliga lärare undervisar om religion och vetenskap i ett separat kursavsnitt. En stor utmaning de talar om är tidsbrist, vilket de även relaterar till stofffrängsel i ämnesplanens centrala innehåll. Samtidigt är en annan utmaning att ämnesinnehållet anses vara svårt för eleverna. Bilden framträder av ett för elever svårt ämnesinnehåll i kombination med tidsbrist. Lärarna finner inte heller sina läroböcker särskilt användbara, utan skapar egna läromedel och använder debattartiklar och dokumentärfilm. Det senare är också ett sätt att möjliggöra för eleverna att få möta olika uppfattningar om religion och vetenskap, i synnerhet när det gäller skapelse och evolution.

För eleverna innebär den undervisning som beskrivits i denna studie att de på relativt kort tid ska sätta sig in i ett komplext ämnesinnehåll. Det torde inte vara någon överdrift att beskriva det som en utmaning för många elever, även för dem som studerar på naturvetenskapsprogrammet. Hansson och Redfors (2006; 2007; 2012) identifierar en komplexitet där ontologiska och epistemologiska antagande blandades med varandra i utsagor om Big Bang från elever på naturvetenskapsprogrammet. I den här studien framträder en liknande komplexiteten i ståndpunkter hos olika debattörer i de av lärarna valda läromedlen. Dessa utsagor kan beröra flera nivåer samtidigt: en konkret nivå i relation till det valda exemplet skapelse och evolution, en epistemologisk nivå om var gränsen går för vad som kan undersökas vetenskapligt, en ontologisk nivå om hur olika verklighetsuppfattningar samspelar med synen på vetenskap. Lärandemålet i ämnesplanen handlar om relationen mellan religion och vetenskap, vilket skulle kunna innebära både en ontologisk och en epistemologisk nivå, medan det angivna exemplet, frågor om skapelse och evolution, representerar en konkret nivå.

Hos flera lärare låg fokus i undervisningen på olika ståndpunkter i debatten om skapelse och evolution, med en av lärarnas egen terminologi: ”ateister”, ”vanliga teister” och ”kreationister”. Att sätta sig in i sådana positioner med de nyanser som finns, hur synen på vetenskap kan förhålla sig till ontologiska utgångspunkter och relatera denna till argument för och mot evolutionsteorin, torde vara utmanande för både lärare och elever. Frågan är om det inte är orimligt, givet förutsättningarna och då inte minst den upplevda tidsbristen? Det finns inte heller någon observation av några försök till kritisk analys av de argument som förs fram av debattörer och det är inte heller något som berörs av lärarna i intervjuerna. Risken är därför att undervisningen snarare förstärker stereotyper och att aktörer i debatten tilldelas förutbestämda positioner.

Däremot verkar den modell som två lärare hämtade från Björlin och Jämterud (2013) kunna bidra till en mera nyanserad bild av religion och vetenskap och där exemplet får vara exempel. Fokus i undervisningen hamnade på modellens fyra olika synsätt på relationen mellan religion och vetenskap. Samtidigt kan inte den här studien svara på vad de elever som fick använda modellen upplevde av undervisningen. Blev det så mycket tydligare för dem än andra elever hur man kan se på relationen mellan religion och vetenskap?

På ett sätt visar lärarna stor följsamhet till den formulerade läroplanen. I och med att alla valt att undervisa om skapelse och evolution, ämnesplanens enda exempel, så kan man tala om exemplets makt. Frågan är dock om inte exemplet ”förleder” lärare till att på allt för begränsad tid undervisa om en allt för svår och komplex fråga, en fråga vilken

de kanske inte heller själva har särskilt goda kunskaper om? Möjligheterna för elever att på ett rimligt sätt utveckla förmågor som att redogöra för, analysera och diskutera utifrån detta exempel framstår som begränsade givet förutsättningarna. Plikt som en ambition att följa styrdokumentet, och kanske även en selektiv tradition av vad religion och vetenskap handlar om, verkar få genomslag hos lärarna i den här studien, när möjligheter/ramfaktorer och kanske även lärarnas egen förmåga talar för val av ett annat exempel än skapelse och evolution. Kanske hade ett annat exempel, något som ligger närmare den enskilde lärarens egen kompetens, underlättat?

Det finns åtskilligt som den här studien inte kan svara på. Bland det mest uppenbara är att elever inte kommer till tals. Studien svarar heller inte på lärarnas eget förhållande till religion och vetenskap, eller vilken kompetens de egentligen besitter. Studien genomfördes 2015–2016 och 2016–2017 när ämnesinnehållet var relativt nytt och möjligheterna till fortbildning varit begränsade. Det går inte att bortse från att de resultat som redovisas i den här studien kan hänga samman med att den genomfördes ganska kort tid efter reformen 2011. När det gäller det år 2011 lika nya ämnesinnehållet historiebruk i ämnet historia visar Elmersjö i sin studie att de flesta gymnasielärarna år 2019 undervisade om historiebruk, när hans studie genomfördes (Elmersjö, 2021). Resultatet skiljer sig från Skolinspektionens granskning av grundskolans historieundervisning i årskurs 7-9 några år tidigare (Skolinspektionen, 2015). Det kan alltså finnas en tidsaspekt att beakta när det gäller hur lärare tar sig an ett nytt ämnesinnehåll.

Det har nu gått mer än tio år sedan religion och vetenskap infördes i ämnesplanen för religionskunskap på gymnasieskolan. Ämnesinnehållet kan inte längre betraktas som nytt. Vilka exempel väljer lärare idag att undervisa om?

## Referenser

Barbour, I. G. (2000). *When Science Meets Religion* (San Francisco : HarperSan-Francisco).

Björilin, O. och U. Jämterud. (2013). *Under samma himmel. Religionskunskap för gymnasieskolan* (Stockholm: Sanoma Utbildning).

Elmersjö, H. Å. (2021). Historielärares syn på historisk kunskap och undervisning om historiebruk *Nordidactica* (11/3).

Francis, L. J., J. Astley & U. McKenna. (2019). 'Science disproves the biblical account of creation': exploring the predictors of perceived conflict between science and religion among 13- to 15-year-old students in the UK *British Journal of Religious Education* (41/2).  
doi.org/10.1080/01416200.2018.1540399

Franck, O. & Stenmark, M. (Red.) (2012). *Att undervisa om religion och vetenskap : med grund i ämnesplanen i religionskunskap* (Lund: Studentlitteratur).

Goodlad, J. I., M. Frances Kelin och K. A. Tye. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I Goodlad, J. I. (Red.) *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* (New York: McGraw-Hill Book Company).

Gustafsson, B., G. Hermerén och B. Pettersson. (2011). *God forskningssed* (Stockholm: Vetenskapsrådet).

Hansson, L. och A. Redfors. (2006) Swedish Upper Secondary Students' Views of the Origin and Development of the Universe *Research in Science Education* (36).  
doi.org/10.1007/s11165-005-9009-y

Hansson, L. och A. Redfors. (2007). Physics and the Possibility of a Religious View of the Universe: Swedish Upper Secondary Students' Views *Research in Science Education* (16).  
doi.org/10.1007/s11191-006-9036-8

Hansson, L. och A. Redfors. (2012). Tre elever berättar om universum, gud och fysiken. *NorDiNa* (2/1).  
doi.org/10.5617/nordina.448

Jarhall, J. (2020). *Historia från kursplan till klassrum : perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11*. Skrifter med historiska perspektiv: 23. (Malmö: Malmö universitet, Fakulteten för Lärande och samhälle).  
doi.org/10.24834/isbn.9789178770977

Jonsson, L. (2016). *Mellan tradition och förnyelse : utmaningar i religionsläroplanuppdraget*. Mälardalen University Press Dissertations: 213. (Västerås: Mälardalen University).

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

Linde, G. (2021). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* (Lund: Studentlitteratur).

Lindskog, A. (2012). Ett nytt innehåll i gymnasieskolans religionskunskap? i Franck, O. & M. Stenmark, M. (Red.) (2012). *Att undervisa om religion och vetenskap : med grund i ämnesplanen i religionskunskap* (Lund: Studentlitteratur).

Lundgren, U. P (1989). *Att organisera omvärlden – en introduktion till läroplansteori* (Stockholm: Utbildningsförlaget på uppdrag av Gymnasieutredningen).

Ludvigsson, D. (2020). Bort med antiken eller fler timmar till historieämnet? 2019 års revision av grundskolans kursplan i historia. I B. Nilsson (red.), *Historieläraarnas förening : Årsskrift 2020* (Jönköping: Historieläraarnas förening).

Löfstedt, T. (2015). Vad ska man jämföra när man jämför vetenskap och religion? I T. Löfstedt (Red.), *Religionsdidaktiska studier* (Växjö: Linnaeus University Press).

Naeslund, L. (2016). Lojalitet uppåt, lyhördhet utåt och äkthet inåt. Religionslärares röster om sin undervisning – särskilt om i religion och vetenskap. I G-B. Wärvik, C. Runesdotter, E. Forsberg, B. Hasselgren, F. Sahlström (Red.), *Skola, lärare, samhälle : Vänbok till Sverker Lindblad RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik*, nr 9, Göteborg: Göteborgs universitet.

Petersson, M. (2012). *Lärarens beskrivningar av evolution som undervisningsinnehåll i biologi på gymnasiet*. (Karlstad: Karlstad universitet).

Samuelsson, J. (2014). Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisningen i Sverige 1980-2014 *Nordidactica* (2014/1).

Schilders, M., Sloep, P., Peled, E. och Boersma, K. (2009). Worldviews and Evolution in the Biology Classroom. *Journal of Biological Education*, 43(3), 115–120. doi.org/10.1080/00219266.2009.9656165

Skolinspektionen. (2012). *Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasieskolan* (Kvalitetsgranskning Rapport 2012:3).

Skolinspektionen. (2015). *Undervisningen i historia* (Kvalitetsgranskning Rapport 2015:8).

Skolverket. (2018a). *Ämnesplan – Religionskunskap*  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>

Skolverket. (2018b). *Ämne Religionskunskap*  
[https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2894b/1530187666619/Kommentarmaterial\\_gymnasieskolan\\_religionskunskap.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2894b/1530187666619/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_religionskunskap.pdf)

Stenmark, M. (2011) Naturvetenskap och religion. I Löfstedt, M. (red.), *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. (Lund: Studentlitteratur).

Stenmark, M. (2012) Kan religiös tro vara rationell? i Franck, O. & M. Stenmark, M. (Red.) (2012). *Att undervisa om religion och vetenskap : med grund i ämnesplanen i religionskunskap* (Lund: Studentlitteratur).

Sund, P. (2008). *Att urskilja selektiva traditioner i miljöundervisningens socialisationsinnehåll – implikationer för undervisning för hållbar utveckling*. Mälardalen University Press Dissertations No. 63 (Västerås: Mälardalen University).

Thalén, P. (2015). Religion och vetenskap. Ett nygammalt tema i religionsundervisningen på gymnasiet. I D. Carlsson, P. Thalén (Red.), *Det postsekulära klassrummet. Mot ett vidgat religionskunskapsbegrepp* (Uppsala: Swedish Science Press).

Toft, A. (2018). Inescapable News Coverage: Media Influence on Lessons About Islam. I K. Lundby (Red.), *Contesting Religion : The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (Berlin: Walter de Gruyter GmbH).

EXEMPLETS MAKT – NÄR ETT NYTT ÄMNESINNEHÅLL I RELIGIONSKUNSKAP  
REALISERAS I KLASSRUMMET

Tomas Widholm

Toft, A. och M. Broberg. (2018). Perspectives: Mediatized Religious Education. I K. Lundby (Red.), *Contesting Religion : The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (Berlin: Walter de Gruyter GmbH).

von Wright, G. H. (1983) *Practical Reason* (Oxford: Blackwell).

Widholm, T. (2020). *Läromedel i praktiken. Läromedelsbruk i religionskunskap på gymnasieskolan*. Linköping Studies in Pedagogical Practices, Dissertation No. 39 (Linköping: Linköpings universitet).  
[doi.org/10.3384/diss.diva-170047](https://doi.org/10.3384/diss.diva-170047)