



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI  
Avdelningen för humaniora

---

# Lärares upplevelser av undervisning om tro och vetenskap

Religionslärares tankar om neutralitet i undervisningen  
kring relationen mellan tro och vetenskap på gymnasiet

Niklas Ekbohm

VT 2019

C-uppsats grundnivå 30 hp  
Religion för ämneslärare (61-90)  
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasiet

Kursansvarig: Olov Dahlin  
Handledare: Linda Jonsson  
Examinator: Stefan Larsson

## Abstrakt

Syftet med denna undersökning är att undersöka hur religionslärare som har undervisat i kursen Religionskunskap 1 upplever undervisningen kring relationen mellan tro och vetenskap, en relation som innefattas av ett kunskapskrav i kursens ämnesplan. Metoden för undersökningen är en enkätundersökning där respondenterna har besvarat frågor utifrån olika aspekter av undervisningen, och därefter givits möjlighet att utveckla sina tankar i ett skrivfält. Ovan nämnda aspekter handlar om huruvida lärarna upplever att perspektiven tro och vetenskap ges lika mycket tid i undervisningen, om undervisningsmaterialet framställer båda perspektiven på ett neutralt sätt, hur lärarna upplever att kursens styrdokument lämnar utrymme för att genomföra en undervisning som inte är neutral, och huruvida lärarna upplever att det är problematiskt om undervisning om tro och vetenskap rent generellt inte bedrivs på ett neutralt sätt. Undersökningens teoretiska perspektiv grundar sig i en rapport där Masoud Kamali behandlar *andrafiering* och skapandet av ”vi” och ”dem”, i och med att skolan kan vara en plats där hierarkier från majoritetssamhället reproduceras. Undersökningens resultat visar att lärarna upplever att religionsperspektivet ges mer tid eftersom lärarna utgår ifrån att eleverna har sämre förkunskaper om religion eftersom det vetenskapliga perspektivet har ett starkt stöd i Sverige. Det visade sig också att lärarna upplever att undervisningsmaterialet är bättre på att konkretisera det vetenskapliga perspektivet. Vad gäller styrdokumentet så framkom att skolan ska bygga på vetenskaplig grund och att allt är tolkningsbart, och när det kommer till synen på huruvida en ej neutralt genomförd undervisning om tro och vetenskap är problematiskt så tryckte flera respondenter på vilken av att vara objektiv, även om alla didaktiska val påverkar neutraliteten i undervisningen. Utifrån denna undersökning så går det inte att dra några tydliga slutsatser om huruvida religionslärare faktiskt bidrar till en *andrafiering* i undervisningen om tro och vetenskap. För det krävs vidare forskning, förslagsvis i form av kvalitativa intervjuer för att kunna gå på djupet angående hur lärarna resonerar kring sin undervisning.

Nyckelord: andrafiering, Masoud Kamali, neutralitet, religion, religionsdidaktik, utbildning, vetenskap.

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 SYFTE.....	2
1.2 FRÅGESTÄLLNINGAR.....	2
1.3 BAKGRUND .....	3
<i>1.3.1 Skolans styrdokument och värdegrund .....</i>	<i>3</i>
<i>1.3.2 Religion i Sverige och skolan .....</i>	<i>4</i>
<b>2. METOD .....</b>	<b>5</b>
2.1 METODKOMBINATION .....	5
2.2 URVAL .....	6
2.3 FORSKNINGSETIK.....	7
<b>3. TIDIGARE FORSKNING.....</b>	<b>8</b>
3.1 POLITISK LIBERALISM OCH SKOLANS RELIGIONSUNDERVISNING .....	8
3.2 SEKULARISTISK-, ANDLIGHETS- OCH SVENSKHETSDISKURS I KLASSRUMMET.....	10
3.3 VETENSKAP OCH AUKTORITET INOM DEN NYA ATEISMEN.....	12
<b>4. TEORETISKT PERSPEKTIV .....</b>	<b>13</b>
<b>5. RESULTAT .....</b>	<b>16</b>
5.1 SKILLNAD I TID.....	16
5.2 SKILLNAD I UNDERVISNINGSMATERIALET .....	17
5.3 STYRDOKUMENTENS BETYDELSE .....	18
5.4 PROBLEM MED BRISTANDE NEUTRALITET .....	19
5.5 SAMMANTAGEN SKILLNAD I NEUTRALITET.....	20
<b>6. ANALYS.....</b>	<b>21</b>
6.1 NEUTRAL UNDERVISNING KRING TRO OCH VETENSKAP.....	21
6.2 STYRDOKUMENTENS BETYDELSE .....	22
6.3 PROBLEM MED BRISTANDE NEUTRALITET .....	23
<b>7. AVSLUTANDE DISKUSSION OCH VIDARE FORSKNING.....</b>	<b>24</b>
<b>KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING.....</b>	<b>27</b>

# 1. Inledning

Vad är religion egentligen? Hur fungerar den? [...] Innan jag ska försöka hitta svar på det måste vi ha klart för oss var landet Sverige finns någonstans på kartan, alltså kartan över kulturella värderingar. World Values Survey är en omfattande undersökning där människor från hela jorden har fått svara på frågor som bland annat rör religion och självförverkligande. [...] Under många år har forskarna undersökt jordens folk så att vi nu kan se vilka länder som ligger närmast varandra, kulturellt och religiöst. Och Sverige då, var hamnar vi? [...] Vi är faktiskt planetens mest extrema folk, allra längst ut på egoskalan (självförverkligande, författarens anmärkning) och så långt bort ifrån traditionell religion det bara går. Så när vi tittar på andra kulturers religiösa beteende, oavsett vad det nu är de ägnar sig åt, så är det viktigt att veta att globalt sett så är det vi som är de konstiga. (Jakten på lycka 2012)

Ovanstående citat kommer från programserien Himmel och jord på UR Skola, och riktar sig till gymnasieelever. Den slår fast att Sverige är världens mest extrema folk sett till sekularisering och självförverkligande. I studien det hänvisas till ställs sekularisering i relation till traditionell religion och vikten av självförverkligande i relation till överlevnad. Frågan är då hur en gymnasielärare i religionskunskap ska förhålla sig till detta när det kommer till undervisningen kring förhållandet mellan tro och vetenskap, i vilken utsträckning det bör påverka undervisningen och i vilken riktning i så fall. Bör undervisningen: a) utgå ifrån att eleverna har en livsåskådning som påverkats av detta och därmed lägga tonvikten på vetenskap, b) kompensera för att traditionell tro har en underordnad ställning i det svenska samhället och framhäva detta perspektiv.

Under några terminer av min studietid har jag kombinerat studierna med att arbeta deltid som religionslärare på en gymnasieskola i Gävle. Jag har använt klippet ovan personligen i undervisningen och citatet ovan fick mig att börja fundera på lärarens eventuella neutralitet i förhållandet mellan tro och vetenskap, och hur eleverna upplever att momentet presenteras. Jag gjorde en översyn av mitt eget kursmaterial och filmklipp som jag använder i undervisningen kring tro och vetenskap och fann att det var kraftig slagsida mot filmklipp som tar tydlig ställning för det vetenskapliga perspektivet, samtidigt som några förhöll sig neutrala i den bemärkelsen att det var debatter och dokumentärer som presenterar båda sidorna. Inget av videoklippen tog egentligen tydlig ställning för att tro är det bästa sättet att förklara skapelsen, bygga ett gott och moraliskt samhälle och så vidare. Jag tyckte att det kändes alarmerande vilket fick mig att fundera på hur det ser ut i skolan i stort. I ämnesplanen för Religionskunskap 1 kan följande läsas under rubriken *ämnets 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. [...] De ska ges möjlighet att reflektera över och analysera människors värderingar och trosföreställningar och därigenom utveckla respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva. (Skolverket 2011b)

Lyckas religionslärare få eleverna att utveckla sin respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva när det kommer till förhållandet mellan tro och vetenskap? Jag har utifrån detta citat och med bakgrund i mina egna erfarenheter som beskrivits ovan valt att fokusera denna uppsats på hur lärare upplever att undervisningen kring förhållandet mellan tro och vetenskap disponeras, om den genomförs neutralt och om den *bör* vara neutral.

## 1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur stor andel av religionslärare som undervisar eller har undervisat i kursen Religionskunskap 1 på gymnasiet som upplever att undervisningen kring förhållandet mellan tro och vetenskap är neutral utifrån aspekter som tid och undervisningsmaterial. Den syftar dessutom till att undersöka vilket tolkningsutrymme som religionslärarna anser att styrdokumentet har när det kommer till undervisning om tro och vetande, samt vilka problem som religionslärarna lyfter fram vid eventuell brist på neutralitet i undervisningen.

## 1.2 Frågeställningar

- Hur stor andel av religionslärarna upplever att innehållet i den egna undervisningen kring tro och vetenskap i kursen Religionskunskap 1 presenteras på ett neutralt sätt utifrån aspekter som tid, undervisningsmaterial och sammantaget alla undervisningens aspekter?
- Hur stor andel av religionslärarna upplever att det finns utrymme i styrdokumentet för att påverka neutraliteten i undervisningen om relationen mellan tro och vetenskap?
- Hur ser religionslärare på undervisning kring relationen mellan tro och vetenskap som hypotetiskt ej genomförs på ett neutralt sätt?

## 1.3 Bakgrund

I detta avsnitt följer en överblick över religionsämnet i gymnasieskolan för att kontextualisera uppsatsens syfte. Detta genom att lyfta några relevanta punkter från skolans styrdokument och värdegrund, samt religionens plats i skolan och samhället historiskt.

### 1.3.1 Skolans styrdokument och värdegrund

Vid en jämförelse av skolans värdegrund och religionskunskapens syfte så kan vi se tydliga beröringspunkter. I läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket 2011a) skriver Skolverket angående skolans uppdrag att utbildningen ska ha ett internationellt perspektiv som skapar internationell solidaritet, utveckla förståelse för kulturell mångfald i landet samt att undervisningen inom olika ämnen ska "förbereda eleverna för ett samhälle med allt tätare kontakter över nations- och kulturgränser". Angående skolans värdegrund, under rubriken *Förståelse och medmänsklighet*, står att läsa att "det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som verkar där". Ser vi till Religionskunskap 1 så står följande att läsa under ämnets syfte:

Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald. (Skolverket 2011b)

Det finns med andra ord en tydlig koppling till värdegrunden inom ämnet. Vidare står att läsa att eleverna ska utveckla "kunskaper om olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap samt förmåga att analysera dessa". I det centrala innehållet står också att ämnet ska behandla "olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap i den aktuella samhällsdebatten". Samtidigt belyser dokumentet att "kristendomen och dess traditioner har särskild betydelse då denna tradition förvaltat den värdegrund som ligger till grund för det svenska samhället" (Skolverket 2011b), men utvecklar inte vidare hur det ska tolkas i relation till tro och vetenskap.

### 1.3.2 Religion i Sverige och skolan

I skollagen 1 kap. 6 § står det att utbildningen på en skola med offentlig huvudman ska vara icke-konfessionell, och i 1 kap. 7 § står det att fristående skolor, fristående förskolor och fristående fritidshem får ha en konfessionell inriktning på sin utbildning så länge det konfessionella inslaget är frivilligt för individen, men undervisningen ska vara icke-konfessionell (SFS 2010:800). Så har det dock inte alltid sett ut. Luthers lilla katekes var länge den viktigaste läroboken inom folkskolans kristendomsundervisning, men både ämnet i sig och katekesen försvagades i och med att folkskollärarna kom att ifrågasätta dessa och katekesen avskaffades som obligatoriskt läromedel 1919. Detta för att visa att skolan och undervisningen skulle stå fri från kyrkliga påverkningar och intressen, men det var även i fortsättningen kristendomen som undervisningen utgick ifrån då bibliska berättelser ansågs förmedla landets kristna värderingar och etik till nya generationer. Kristendomsundervisningen fortsatte ända fram till grundskolans intåg år 1962 då den började att kallas för religionskunskap och med den reformen tillkom kravet på att undervisningen om religion skulle vara icke-konfessionell (Skogar 2008, s. 376-377). Med den nya läroplanen år 1994 så fick återigen kristendomen en särskild plats i religionsundervisningen då kristdemokraterna drev igenom att det kristna arvets betydelse skulle lyftas fram. Vissa ansåg att det var felaktigt sett till ett tidigare kristet förtryck, alltmedan andra ansåg att det var rimligt att lyfta fram det "egna" i relation mot det "främmande" i det moderna mångkulturella samhället (Skogar 2007, s. 288).

Thorleif Pettersson (2008, s. 35-37) diskuterar sekulariseringen i Sverige i boken *Religion i Sverige* och utgår ifrån World Values Surveys undersökningar mellan år 1981 och 2006. Här kan vi se att Sverige i jämförelse med många andra länder visar ett lågt engagemang för religion, vilket rimmar väl med andra länder som också anses vara ekonomiskt utvecklade med hög levnadsstandard. Författaren delar upp det religiösa engagemanget i två delar, dels kyrko- och samfundsorienterad religiositet samt privatreligiositet. Trots att Sverige förhåller sig lågt när det kommer till engagemang för religion i jämförelse med andra länder så visade undersökningen att det skedde en ökning av religiositet i Sverige under de undersökta åren. Förtroendet för samfund ökade, antalet som anser att samfunden ger adekvata svar på livsfrågor ökade och ökningen skedde också inom privatreligiositet då både de som ägnar sig åt att fundera över existentiella frågor och de som ägnar sig åt bön eller kontemplation ökade. Varför det ser ut såhär är svårt att säga, en anledning kan enligt Pettersson (2008, s. 37) vara ökad pluralism och mångfald i samhället.

## 2. Metod

Nedan följer en presentation av den metod som ligger till grund för insamlandet av material till undersökningen. Först presenteras och motiveras metoden i allmänhet, därefter urvalet av informanter till studien och slutligen vilka etiska principer som undersökningen har tagit hänsyn till.

### 2.1 Metodkombination

Metoden som ligger till grund för denna undersökning är en så kallad metodkombination av kvalitativ och kvantitativ metod. Kombinationen syftar till att bygga upp resultat, där det kvalitativa inslaget syftar till att ge ytterligare perspektiv och information till fynden i den kvantitativa undersökningen (Denscombe 2016, s. 219). En kvantitativ metod karaktäriseras av att den i stor utsträckning ses som en objektiv analys av siffror och ord. Dessutom karaktäriseras kvantitativ forskning av att forskarens inblandning och påverkan minskar i jämförelse med en kvalitativ undersökning där forskaren står i fokus och driver insamlingen av data framåt. Generellt gör det med andra ord att den kvantitativa forskningen är mer opartisk än den kvalitativa forskningen (Denscombe 2016, s. 344-345). Denna undersökning genomfördes med hjälp av en så kallad *digital surveyundersökning* (frågeformulär) vilket dels motiveras av ovanstående tanke om opartiskhet, det vill säga att respondenterna ej skulle påverkas av en forskare, men även av dess geografiska täckning, att den är tidsbesparande och underlättar datahanteringen i efterarbetet (Denscombe 2016, s. 36).

Undersökningen bygger på ett så kallat semi-strukturerat frågeformulär, vilket innebär att det innehåller både fasta och öppna frågor. På grund av ämnets karaktär och komplexitet var det inte tillräckligt med strukturerade fasta frågor som inte tillåter respondenten att utveckla sina tankar, det vill säga en helt kvantitativ metod, så därför följdes varje fast fråga av en öppen följdfråga så att hen som ville utveckla och nyansera sitt svar hade möjlighet att göra så. Analysen av dessa öppna frågor utgör således studiens kvalitativa metod. Studiens tillförlitlighet påverkas i negativ bemärkelse då det är en nackdel för denna typ av metod för insamling av data att forskaren inte kan kontrollera sanningshalten i svaren eftersom insamlingen sker digitalt på distans. Forskaren ges då inga ledtrådar angående hur respondenten reagerar när svaren ges, något som exempelvis kan tas med i analysen vid en kvalitativ studie där forskaren lättare kan få signaler om respondenten far



med osanning eller reagerar på andra sätt då mötet vanligtvis sker ansikte mot ansikte (Denscombe 2016, s. 260).

## 2.2 Urval

För att hitta respondenter till denna undersökning så användes en grupp som inriktar sig mot religionslärare på högstadiet och gymnasiet på sociala medier-plattformen Facebook. Gruppen är offentlig, det vill säga alla med ett Facebook-konto kan söka sig fram till den, men för inträde krävs att en administratör tillåter detta och antalet medlemmar uppgick till ca 1700 vid tidpunkten då undersökningen delades med respondenterna. Gruppen valdes ut då författaren av denna text har varit medlem i den under flera år och gruppens syfte är att främja utbyte och diskussioner mellan religionslärare i allt från forskning till undervisningssituationer och bedömningar, vilket också sker dagligen då det är en högst aktiv och aktuell grupp. Denna undersökningspopulation passade väl in eftersom undersökningen inte avgränsats till någon specifik geografisk plats, utan syftar snarare till att skapa en generell bild av religionslärares syn på ämnet. Inom denna grupp delades således länken till den surveyundersökning som skapats via Google Forms, vilket är Googles plattform för att skapa och sammanställa undersökningar digitalt. Genom att använda en tjänst som Google Forms så minimeras risken för mänskliga räknefel då tjänsten presenterar statistiken i diagram automatiskt utifrån respondenternas svar. Därefter har svaren på de öppna frågorna sammanställts manuellt. Eftersom undersökningen undersöker ett moment inom Religionskunskap 1 så ombads endast lärare som undervisar eller har undervisat i denna kurs att besvara enkäten. 47 personer valde att delta i studien och samtliga respondenter svarade på alla frågor, men i och med att det inte går att avgöra exakt hur många personer den grupp lärare som undervisar eller har undervisat i kursen Religionskunskap 1 utgör av gruppens totala antal ca 1700 medlemmar så går det inte att dra några långtgående slutsatser om svarsfrekvensen. Det faktum att gruppens administratörer inte kontrollerar att det de facto endast är religionslärare som släpps in i gruppen påverkar också studiens tillförlitlighet i negativ bemärkelse. Att det inte enbart är färdiga religionslärare i gruppen kan exemplifieras med att det förekommer att lärarstudenter ber om råd inför sina VFU-perioder. Det går därmed inte att dra slutsatsen att det endast är färdiga religionslärare som undervisar aktivt eller har gjort så tidigare i kursen Religionskunskap 1 som har besvarat undersökningen.

## 2.3 Forskningsetik

Nedan följer de etiska överväganden som gjorts i samband med undersökningen, med utgångspunkt i Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådet slår fast att forskningen är en balansgång mellan *forskningskravet*, det vill säga att samhället ställer krav på att forskning bedrivs för att utveckla och förbättra kunskaper och metoder, och *individskyddskravet* som innebär att ingen får komma till psykisk eller fysisk skada eller kränkas i samband med forskningen (Vetenskapsrådet 2002, s. 5). För att undvika detta bör forskaren begrunda följande:

*Informationskravet* innebär att personerna som ingår i undersökningen har rätt att bli informerade om dess syfte och att deltagandet är frivilligt (Vetenskapsrådet 2002, s. 7). Till denna undersökningen informerades respondenterna skriftligt i en inledning till frågeformuläret där det framgick tydligt vad syftet är, att det var frivilligt att delta samt kontaktuppgifter till den som genomförde studien vid eventuella frågor eller synpunkter.

*Samtyckeskravet* innebär att deltagarna måste ge sitt samtycke och bestämmer själva över sin medverkan (Vetenskapsrådet 2002, s. 9). Eftersom det framgick tydligt att denna undersökning var frivillig i samband med att länken delades så gav deltagarna sitt samtycke genom att klicka på länken och läsa inledningen och därefter välja att genomföra studien. Då den riktade sig till religionslärare, det vill säga vuxna individer, så behövdes inget ytterligare samtycke, och alla deltagare kunde när som helst avbryta sin medverkan.

*Konfidentialitetskravet* innebär att uppgifter om personer som deltar i undersökningen ska behandlas på ett konfidentiellt sätt så att inte obehöriga kan tillskansa sig detta (Vetenskapsrådet 2002, s. 12). Deltagandet i denna studie var fullständigt anonymt, vilket innebär att ingen personlig information samlades in, inte ens ålder eller kön.

*Nyttjandekravet* innebär att insamlade uppgifter bara får användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet 2002, s. 14), och till denna undersökning informerades deltagarna att resultatet kommer att presenteras i en uppsats vid Högskolan i Gävle men att informationen inte kommer att användas i något annat sammanhang.

### 3. Tidigare forskning

Nedan presenteras tre tidigare publicerade texter som behandlar relationen mellan tro och vetande. Först Joachim Rosenquist som diskuterar skolans religionsundervisning i relation till politisk liberalism, därefter Karin Kittelman Flensner som diskuterar inom vilken diskurs som religionsundervisningen bedrivs i gymnasieskolan och till sist Stephen LeDrew som diskuterar huruvida nyateismen i själva verket är en tro i sig.

#### 3.1 Politisk liberalism och skolans religionsundervisning

Rosenquist diskuterar skolans religionsundervisning i ett nummer av tidskriften *Utbildning & Demokrati* från år 2007. I artikeln undersöker författaren olika konsekvenser för skolans religionsundervisning, dess legitimitet och vad den bör innehålla. Författaren tar utgångspunkt i John Rawls tankar om politisk liberalism som först presenterades i *A theory of justice* från 1971. Rawls talar bland annat om ”den rimliga pluralismens faktum” vilken innebär att det inte går att antaga att alla förnuftiga människor inom ett samhälle som har yttrandefrihet delar åsikter om människan och den ”moraliska kunskapens natur”. Det finns inte heller något som tyder på att skillnaderna mellan dessa uppfattningar skulle bero på okunskap eller oförnuft. I och med denna pluralism så består liberala samhällen av det Rawls kallas en mångfald av ”heltäckande doktriner” som ej är kompatibla med varandra då de innehåller olika tolkningar om sanning och moral. För att en doktrin ska kunna kallas heltäckande så ska den enligt Rawls ha en sammanhängande och välutvecklad världsbild, anhängare som identifierar vissa centrala värden samt att doktrinen uppvisar en viss stabilitet samtidigt som anhängarna är öppna för att omtolka doktrinen när det finns skäl för det. Doktrinen blir ”rimlig” först när den möter det liberaldemokratiska kravet på legitimitet, de vill säga att politisk maktutövning endast är legitim när den utövas i enlighet med en konstitution där alla invånare är fria och jämlika och kan uttrycka sig fritt utifrån sin egen förmåga att tänka logiskt (Rosenquist 2007, s. 75-76).

Rawls menar vidare att en förnuftig människa kännetecknas av att en individ visar tolerans mot avvikande uppfattningar och inte försöker tvinga på någon den egna ståndpunkten genom politisk maktutövning. Men eftersom människor har olika erfarenheter och preferenser så kommer olika värden att hamna i konflikt med varandra, vilket Rawls kallar för ”omdömetts bördor”. I och med detta kan olika rimliga heltäckande doktriner hamna i konflikt, och därmed hoppas Rawls på en ”överlappande konsensus” där doktrinerna ändå kan vara överens om det liberala samhällets grundläggande tankar

på frihet och rättigheter. Vitsen med överlappande konsensus är att samhället ska ha grundläggande tankar om principer och värden som ska vara svåra att avskaffa (Rosenquist 2007, s. 76-77).

Rosenquist diskuterar också hur Rawls ser på politisk liberalism i förhållande till religion. Politiska beslut måste kunna förstås av alla medborgare, oavsett vilken rimlig heltäckande doktrin denne tillhör. Han exemplifierar detta med att argument som börjar med att "Gud vill att..." inte är ett godtagbart argument då det inte kan förstås av t.ex. ateister eller agnostiker. Han menar inte att det handlar om att förneka Gud, utan om att beslut måste grundas på argument som inte tar ställning i frågor med sådan pluralism. Rosenquist lyfter också in den tyske filosofen Jürgen Habermas tankar om religion i det offentliga och menar att det inte går att kräva att religiösa människor helt ska bortse från sin tro när det kommer till politiska frågor. Han menar att det bara bör förekomma "offentligt tillgängliga" argument när det kommer till lagstiftande och dömande församlingar men att det rentav är önskvärt med argument som bygger på religiösa principer i andra sammanhang då religiösa insikter också kan ha ett värde för ickereligiösa medborgare (Rosenquist 2007, s. 78-79).

När det kommer till frågan om politisk liberalism och skolan så menar Rawls att utbildning är en medborgerlig rättighet och eleverna ska bli "self-supporting" och utveckla tolerans, respekt och politisk autonomi. Detta blir då en del av samhällets "överlappande konsensus" och ska inte ses som en del av en rimlig heltäckande doktrin (Rosenquist 2007, s. 82). Frågan är då vilka konsekvenser detta får för religionsundervisningen. Rosenquist (2007, s. 85-86) menar att Rawls inte diskuterar hur religionsundervisningen bör förhålla sig till religiös sanning och väljer därför att utreda det på egen hand genom tre olika modeller. Fram till 1960-talet fanns en s.k. "statligt konfessionell" modell som fostrade eleverna genom kristendomsundervisning, en modell som inte längre är särskilt aktuell då vi lever i ett pluralistiskt samhälle utan en gemensam religiös tradition. Övriga två modeller är mer aktuella i dagens samhälle. Den andra modellen är den så kallade "opartiska faktaförmedlande" som innebär att eleverna ska få objektiv kunskap om olika religioner och livsåskådningar. Problemet här är att det är mer eller mindre omöjligt att ge en helt objektiv bild av alla religioner, det sker fortfarande ett urval av någon som presenterar fakta i en viss kontext. Den tredje modellen är den "humanistiskt bildande" modellen som ska göra eleverna mindre självcentrerade genom att utveckla elevernas fantasi och empati. Problemet med denna teori är att den

relativiserar religionernas sanningsanspråk och fokuserar mer på dess funktioner för människor att finna harmoni. Rosenquist (2007, s. 87-88) menar att den offentliga skolan ej bör uppmuntra elever att testa religioners sanningsanspråk. Detta eftersom frågor om sanningsanspråk inte bör föras i offentliga sammanhang i politiskt liberala samhällen, delvis på grund av att sanningsfrågan kan relativiseras i ett pluralistiskt klassrum. Med bakgrund av detta menar författaren följande:

Läraren bör därför betona att ateism och agnosticism inte är okontroversiella eller "neutrala" ståndpunkter. Genom att acceptera omdömet lär sig ickere religiösa elever att respektera religiösa trosföreställningar. (Rosenquist 2007, s. 87-88)

Avslutningsvis så menar författaren att den politiska liberalismen inte är fullständigt neutral men att den främjar mångfald och är "en möjlig utgångspunkt för diskussioner om den kulturella mångfalden och dess konsekvenser för skolans innehåll och organisation" (Rosenquist 2007, s. 89).

### **3.2 Sekularistisk-, andlighets- och svenskhetsdiskurs i klassrummet**

I rapporten "*Jag är neutral!*" skriver Karin Kittelmann Flensner om centrala resultat från sin doktorsavhandling *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Till studien observerade hon 125 lektioner med 13 olika lärare i religionskunskap på olika gymnasieskolor med både yrkes- och studieförberedande program för att studera elever från olika geografisk och socioekonomisk bakgrund.

Författaren identifierar tre olika diskurser inom undervisningen för religionskunskap. Den första kallar hon för en *sekularistisk diskurs* inom vilken det anses att religion är en privatsak som inte ska vara en del av det offentliga, men kan diskuteras inom ramen för religionskunskap (Kittelmann Flensner 2017, s. 21). Inom diskursen förekom i alla observerade klassrum en "kronocentrisk" syn på historien. Det innebär att eleverna gav uttryck för att den tid vi lever i idag är den bästa och mest upplysta, och i denna tid fyller inte religion längre någon funktion. Det kom till uttryck i klassrummet i form av åsikter om att religionen tidigare talade om hur vi skulle göra och leva och att religion var en maktutövning över mindre vetande människor, men att vi i och med sekulariseringen inte längre behöver religion. Den moderna människan har helt enkelt genomskådat religionens vidskepelse och lämnat det bakom sig. I studien framkom också att en icke-religiös ståndpunkt, ibland uttalat ateistisk, framställdes som objektiv och neutral i klassrummet.

Detta genom att eleven valt sin ståndpunkt själv, utan ett bakomliggande trossystem, och med denna neutralitet gavs dennes åsikter en större legitimitet. Det faktum att det var betydligt vanligare i studien att lärare och elever uttalade sig som icke-religiösa eller ateistiska än det var individer som uttalade sig som troende i klassrumsdiskussioner gjorde också det att den icke-religiösa ståndpunkten legitimerades ytterligare. Det faktum att elever positionerade sig som ateister problematiserades inte i klassrummen och det ifrågasattes inte heller varför eleverna valt denna livsåskådning (Kittelman Flensner 2017, s. 18-19).

Vidare så lyfter Kittelman Flensner en *andlighetsdiskurs* inom vilken det görs en distinktion mellan religion och andlighet. Det visade sig att trots att det rådde en sekularistisk diskurs i klassrummet så kom det fram att flera elever trodde på en andlig dimension, exempelvis ett liv efter döden, när eleven genomförde enskilda skriftliga examinationer. Författaren drar slutsatsen att det måste ha varit en så pass stor slagsida för den sekularistiska tanken i klassrummet att det blev svårt för elever att yttra sina tankar om andlighet. Det visade sig också att svaren blev mindre tvärsäkra när frågorna handlade om existentiella frågor, och människan beskrevs i dessa fall som meningssökande och meningsskapande varelser (Kittelman Flensner 2017, s. 23-24).

Den sista diskursen kallar författaren för en *svenskhetsdiskurs*. Inom denna diskurs diskuteras något av en motsägelse, nämligen det faktum att Sverige beskrivs som ett kristet land samtidigt som svenskar beskrivs som världens mest sekulariserade folk. Diskussionen kring detta landade ofta i att svenskar är "kulturkristna", det vill säga att det snarare handlar om traditioner och högtider och inte om religiösa trossystem. När det talades om Sverige som kristet var det främst en liberal tolkning av kristendomen som kom till orda, och när religion berörde konservativa eller fundamentalistiska inslag så handlade samtalet oftare om islam. Författaren identifierade att även om det sällan förekom diskussioner om "vi" som religiöst kollektiv så förekom det allt oftare ett andrafierande om "dom" troende. Exempel på det är att om tron fick konsekvenser för ens politiska eller sociala ställningstaganden så var det förenat med "dom", och likaså om tron styr t.ex. val av mat eller bönetider. Ovanstående var inte förenligt med det att vara en rationell svensk, men det var mer accepterat med privatreligiositet och andlighet (Kittelman Flensner 2017, s. 25-26).

Författaren identifierar både styrkor och svagheter med sättet vi i Sverige genomför undervisning i religionskunskap. Bara genom att vi identifierat ovanstående tre diskurser så kan vi se en svaghet med den svenska religionsundervisningen. Författaren menar att om dessa diskurser blir alltför dominerande i klassrummen så försvårar det att uppfylla ämnets syfte, vilket är att förbereda eleverna på att leva i ett pluralistiskt samhälle och skapa förståelse för den mångfald som finns omkring oss (Kittelman Flensner 2017, s. 33). En styrka är dock att inom det svenska systemet så möts människor med olika tro och bakgrund och får en likvärdig undervisning. Trots att det fria skolvalet ökat segregationen så menar författaren att det är bättre att elever med olika socioekonomisk, kulturell och religiös bakgrund möts till skillnad från länder där man valt att dela upp religionsundervisningen efter elevernas tro, eller länder där man valt bort religionsundervisningen helt (Kittelman Flensner 2017, s. 31).

### **3.3 Vetenskap och auktoritet inom den nya ateismen**

LeDrew skriver om den ”nyateism” som ”The four horsemen” Richard Dawkins, Sam Harris, Daniel Dennett och Christopher Hitchens främst fått representera. Författaren menar att den nya ateismen inte bara handlar om religionskritik, utan att det snarare är en egen världsåskådning, en ideologi och att dess förespråkare i själva verket är lika *troende* som alla religiösa personer man kritiserar.

LeDrew menar att ateism varken är eller har varit en neutral position utan är en del av en ideologi, vilket författaren förklarar som ”en stabil uppsättning övertygelser, värderingar och attityder som avgör hur kunskap konstrueras och tolkas och som används för att legitimera en viss form av auktoritet”. Han delar in ateismen i ”vetenskaplig ateism” och ”humanistisk ateism”. Den vetenskapliga ateismen kopplades tidigare samman med evolutionsteorin eftersom en dominerande tanke varit att vetenskaplig rationalitet leder till att behovet av religion minskar, och med detta ett fokus på frigörelsen från kyrkan och en slags politisk liberalism. Således har den utvecklats från att bara innehålla religionskritik till att vara en del av en ideologi, och det är främst utifrån den vetenskapliga ateismen som *den nya ateismen* ska förstås. Detta eftersom den förklarar religion som ett naturligt fenomen, som kan förklaras utifrån evolutionsteorin (LeDrew 2016, s. 204-206).

LeDrew anser att nyateismen ska förstås som *scientism*, och definierar det på följande sätt:

Scientismen är uppfattningen att vetenskapen är den enda legitima formen av kunskap; att naturvetenskapens studieobjekt kan utvidgas så att de inkluderar mänskliga institutioner, beteenden och värden samt att naturvetenskapernas teorier och metoder är de mest adekvata för att studera samhället och kulturen. (LeDrew 2017, s. 207)

Genom att hävda att religionen bara är en övergående fas i människans historia så *naturaliserar* och *universaliserar* företrädarna för nyateismen den scientistiska världsbilden, vilket enligt LeDrew bekräftar bilden av nyateismen som en ideologi. Exempelvis så hävdar Dawkins att det sker en ständig utveckling som kan liknas vid en sågtandad linje, det sker små bakslag men utvecklingen går ändå stadigt mot en värld där scientismen regerar. Hitchens är inne på samma spår och menar att religionen kommer försvinna med en ny upplysningen som kommer att göra religionen överflödigt och förpassa den till historien. Ytterligare exempel på att den nya ateismen är en form av ideologi menar författaren är att den *förlöjligar* religionen. Exempel på det är Dawkins "Gudshypotes" som innebär att Gud är en hypotes som ska testas som vilken hypotes som helst. Antingen finns han, eller så finns han inte, och genom att jämföra bibeln med vetenskapen så menar Dawkins att det finns mycket lite som talar för Guds existens. Istället menar han att Gud används av troende för att fylla de luckor som vetenskapen ännu inte lyckats besvara, och till slut, när allt fler luckor fylls så kommer Gud till sist "stå där utan något att göra och utan någonstans att gömma sig" (LeDrew 2017, s. 208-209).

Sammanfattningsvis så menar LeDrew (2017, s. 216-217) att vi kan förstå nyateismen "som ett ideologiskt försök att legitimera vetenskaplig auktoritet". Detta genom att *främja* ett trossystem som består av scientism, *förtala* religion och *exkludera* samhällsvetenskapliga analyser av religion då dessa anses kunna underminera naturvetenskapens auktoritet. Dessutom *fördunklas* verkligheten då religionen anklagas för att bära skulden för konflikter och krig, samtidigt som det dras likhetstecken mellan vetenskaplig framgång och samhällets utveckling. LeDrew lyfter här Nietzsche som menade att konsekvensen av "Guds död" inte alls med säkerhet kommer att innebära en bättre värld utan det kommer snarare att innebära att nya problem och konflikter uppstår.

#### **4. Teoretiskt perspektiv**

I detta avsnitt kommer uppsatsens teoretiska perspektiv att presenteras, vilket det insamlade materialet kommer att relateras till i nedanstående analys. Texten utgår ifrån



rapporten *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis* och i fokus står begreppet *andrafiering* och det kommer att förklaras utifrån Masoud Kamalis teori om kognitiv andrafiering.

Författaren menar att människors handlingar grundar sig till stor del i hur vi uppfattar ”verkligheten” runt omkring oss. Kunskapen om verkligheten, ett så kallat *a priori* kunskapssystem, gör att vi tillskriver människor olika egenskaper vilket gör att maktstrukturer och sociala relationer reproduceras. Bidragande till detta är bland annat utbildningssystemet som därmed bidrar till produktionen och reproduktionen av ett *vi* och ett *dem*. *Vi*-känslan bygger på faktorer som att ett givet samhälle har en gemensam historia, språk, kultur och religion, det vill säga viktiga komponenter för nationalstaten (Kamali 2006, s. 47).

Vidare lyfter Kamali (2006, s. 48-50) att det inom utbildningssystemet utövas så kallat ”symboliskt våld”. Med detta menas att utbildningssystemet ger lärare legitim makt att dels reproducera tankar om vad som är *verkligheten*, och även vad som är *rätt* och vad som är *fel*. Det symboliska våldet ligger med andra ord i utbildningens påtvingande funktioner eftersom skolan i och med detta återskapar makthierarkier. Utbildningssystemet reproducerar nämligen ”stabila” hierarkier eftersom olika grupper och individer inom systemet tilldelas roller beroende på faktorer som socioekonomisk bakgrund, kön, etnicitet och religion, vilket i förlängningen leder till skapandet av ett *vi* och ett *dem* i samhället i stort. Exempelvis pekar Kamali på att forskning visar att elever med invandrabakgrund både missgynnas och diskrimineras i skolan, vilket får konsekvenser för studieresultaten. En anledning till det är att elever och lärare från majoritetssamhället tar med sig fördomar som finns om elever med invandrabakgrund i övriga samhället in i skolmiljön vilket gör att hierarkier reproduceras. Andra forskare har försökt förklara det med t.ex. språksvårigheter, men det har visat sig att elever med invandrabakgrund drabbas lika mycket, oavsett hur goda språkkunskaper hen har.

Kamali menar vidare att andrafieringen i skolmiljön förstärks genom skolböckernas framställning av *dem*, där majoritetskulturen eller dess historia på ett eller annat sätt framställs som överlägsen *de andra* som framställs som underlägsna. Författaren lyfter att exempelvis utvecklingsländer, afrikaner och muslimer drabbats av detta faktum och menar att det är en diskurs som har varit en integrerad del av utbildningssystemet från 1800-talet ända fram till 1980-talet. Kamali diskuterar därefter sin studie där han har

undersökt hur *vi* definieras i relation till *dem* i skolböcker och hur hierarkierna reproduceras. Detta genom en innehållsanalys av skolböcker för gymnasiet inom ämnena religionskunskap och historia eftersom religion och historia är två viktiga komponenter för nationalstatens identitetsskapande och reproducerande av *vi* och *dem* (Kamali 2006, s. 50-51).

Kamalis studie är för omfattande för att återge i sin helhet i detta sammanhang men kortfattat så har ett jämförande perspektiv anlagts på tre kursböcker som används vid undervisning i gymnasieskolor; *Religionskunskap* av Sten Rodhe och Bo Nylund, *Religionskunskap i gymnasiet* av Lars-Göran Alm samt *Religionskunskap för gymnasieskolan: Vad ska man tro?* av Lennart Koskinen, Sören Leven, Börje Andersson och Åke Magnusson. Tre religioner har valts ut och undersöks, nämligen islam och hinduism vilka enligt författaren betraktas som ”de andras” religioner samt ”vår” religion, kristendomen. Studiens metodologiska ansats är innehållsanalys (textanalys) vilken kommer väl till pass när en stor mängd text ska analyseras, och författaren har med hjälp av innehållsanalysen kategoriserat innehållet och försökt att identifiera återkommande budskap i böckerna (Kamali 2006, s. 51).

Nedan följer några exempel från de religionsböcker som ingår i studien. När det kommer till islam så lyfter en bok upp att de abrahamitiska religionerna har en patriarkal samhällssyn, men det är främst islam som får exemplifiera detta genom citat från Koranen. Samma bok delar in muslimer i Sverige i två grupper, de som vill anpassa sig till det svenska samhället och de som vill behålla sina traditioner från hemlandet. Båda grupperna förhåller sig med andra ord till ett *vi* och ett *dem* i förhållande till majoritetskulturen (Kamali 2006, s. 53). När det kommer till hinduismen så framställs det bland annat som att hinduismens mångfald och olika sätt att tolka och utöva religionen gör att religionen kan kännas främmande för västerlänningar. Återigen skapas ett *vi* och ett *dem*, och på direkt felaktiga grunder eftersom även kristendomen som ”västerlänningar” antas tro på också den kan tolkas på en mängd olika sätt (Kamali 2006, s. 63). Kristendomen beskrivs nämligen i en bok som något bekant och oproblemiskt och inträdet av nya religioner på grund av invandring har skapat osäkerhet, och patriarkalismen inom kristendomen tonas ned i förhållande till andra religioner. Kristendomen beskrivs också som en del av svensk och europeisk kultur, vilket Kamali menar är för generaliserande då en istället bör tala om kultur i plural då svensk och/eller europeisk kultur inte är en enda homogen kultur (Kamali 2006, s. 64-66).

Sammanfattningsvis så framgår det tydligt att skolböckerna reproducerar hierarkier mellan *vi* och *dem* t.ex. genom att beskriva kristendomen som ”vår” religion och att ”vi” västerlänningar har tänkt och gjort på ett visst sätt genom åren, i förhållande till ”de andra” som har främmande sätt att tänka och handla, vilket gör att böckerna tycks prata till dem som främst tillhör majoritetssamhället. Kamali slår fast att ”religionsböckerna präglas av ett kristocentriskt förhållningssätt i förhållande till andra religioner” (Kamali 2006, s. 93).

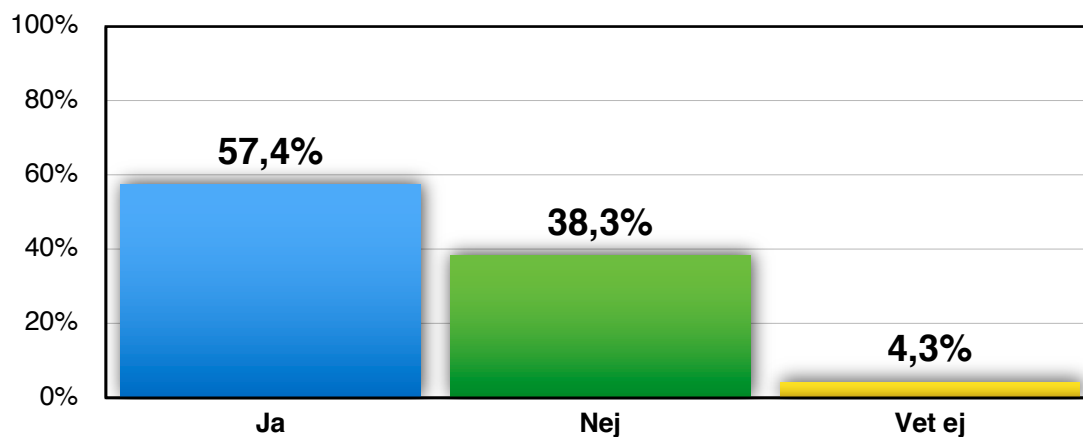
## 5. Resultat

I följande avsnitt presenteras resultatet av undersökningen som har genomförts. Svaren presenteras tematiskt utifrån studiens frågeställningar vars utformning tar hänsyn till olika aspekter av undervisningen som tidsåtgång, undervisningsmaterial, styrdokument, om det anses problematiskt om undervisningen ej är neutral.

### 5.1 Skillnad i tid

Den första aspekten av undervisningen kring tro och vetenskap handlar om den tid respektive perspektiv ges. Här visade det sig att 57,4 % av respondenterna ansåg att de ger båda perspektiven lika mycket tid i undervisningen, samtidigt som 38,3 % ägnar mer tid åt det ena eller andra perspektivet. Av den andel som svarade *Nej* som uppgick till 38,3 % utgjordes 29,8 % av respondenter som angav att tro ges mer tid i undervisningen och endast 8,5 % angav att vetenskap ges mer tid.

**Ges perspektiven tro och vetenskap samma tid i undervisningen?**



En respondent angav att det är på grund av att ämnet handlar mer om religion än vetenskap, och således ska vetenskap inte få samma utrymme. En annan respondent utvecklade sitt svar på följande sätt:

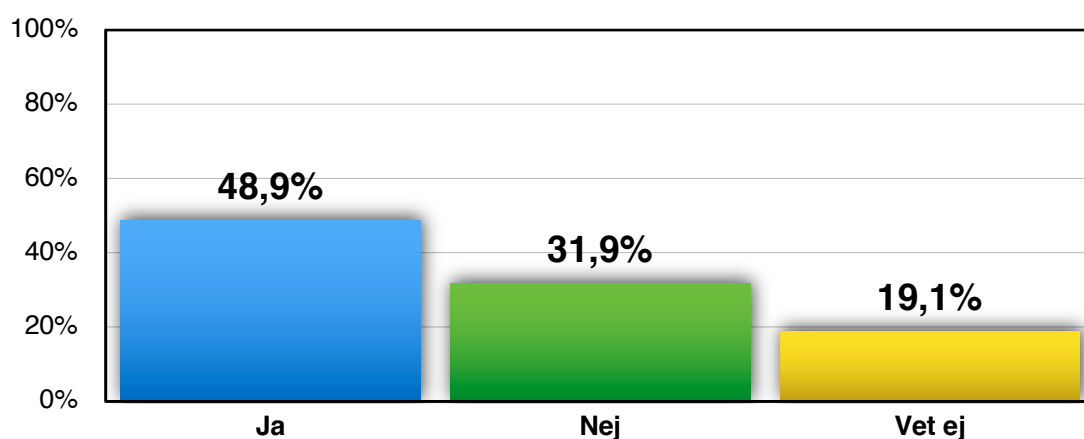
Min tanke är att de flesta elever är uppvuxna med den vetenskapliga aspekten vilket gör att den behöver lyftas fram men inte behöver förklaras på samma djup som den religiösa. Den religiösa är främmande för de flesta elever och behöver då få mer tid så de har förståelse för synsättet.

Detta synsätt var återkommande, exempelvis genom en respondent som menade att läraren fokuserar mer på religionen ”då eleverna har mindre förkunskaper där.”

## 5.2 Skillnad i undervisningsmaterialet

Vidare behandlades eventuella skillnader i lärares undervisningsmaterial. Exempel på det kan vara om båda perspektiven ges samma utrymme, eller om det tas tydlig ställning för det ena eller det andra perspektivet eller om det är svårare att finna material för något perspektiv i de böcker, video, presentationer eller annat som lärarna använder. 48,9 % av respondenterna angav att undervisningsmaterialet framställer båda perspektiven på ett neutralt sätt, samtidigt som 31,9 % svarade nej och ca 19,1 % angav vet ej.

### Framställer undervisningsmaterialet tro och vetenskap på ett neutralt sätt?



När respondenterna fick utveckla sina svar så framkom det åsikter om att det vetenskapliga perspektivet favoriseras samt läromedlen inte är lika bra på att förmedla vad det innebär att tillhöra en tro. En respondent ansåg att läroböckerna som köps in på

hens skola tar upp relationen mellan tro och vetenskap för lite för att kunna utveckla båda perspektiven:

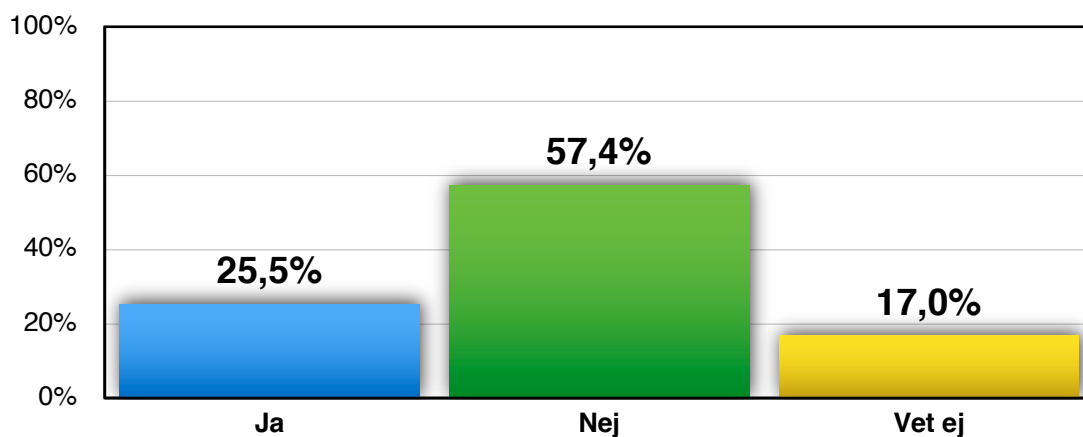
I det material som jag använder anser jag att den vetenskapliga synen favoriseras på så sätt att den är vinklad genom platsen den får, eller snarare sagt inte får. Ett av problemen är att det inte finns så mycket material om momentet i de böcker vi köper in och då blir jag mer begränsad. Detta leder till att de grupper som tas upp inte förklaras tillräckligt och eleverna får då inte förståelse för den religiösa synen på frågan. I det material vi använder utanför elevernas böcker är det vinklat åt båda håll beroende på avsändare. Detta leder till att jag går igenom tendenskriteriet med eleverna, gällande materialet, mig själv, deras bakgrund och skolgång och försöker på så sätt bredda deras förståelse.

En annan respondent ansåg att läromedlen oftast är bättre på att konkretisera perspektivet vetenskap och sämre på att föra fram tro, samtidigt som hen menade att ”artiklar från dagstidningar kan fungera men jag upplever att även de är vinklade, inte för fram tro på ett likvärdigt sätt”. Samtidigt uppgav två respondenter att det inte går att ha ett fullständigt neutralt undervisningsmaterial när perspektiven i sig inte är neutrala.

### 5.3 Styrdokumentens betydelse

Respondenterna ombads också att reflektera över huruvida det finns utrymme enligt ämnets styrdokument att ta ställning för det ena eller andra perspektivet i undervisningen. En majoritet på 57,4 % ansåg att svaret på frågan var Nej, samtidigt som 25,5 % ändå ansåg att det går att ta ställning enligt nedan:

**Finns det utrymme enligt ämnets styrdokument att som lärare ta ställning för antingen tro eller vetenskap?**

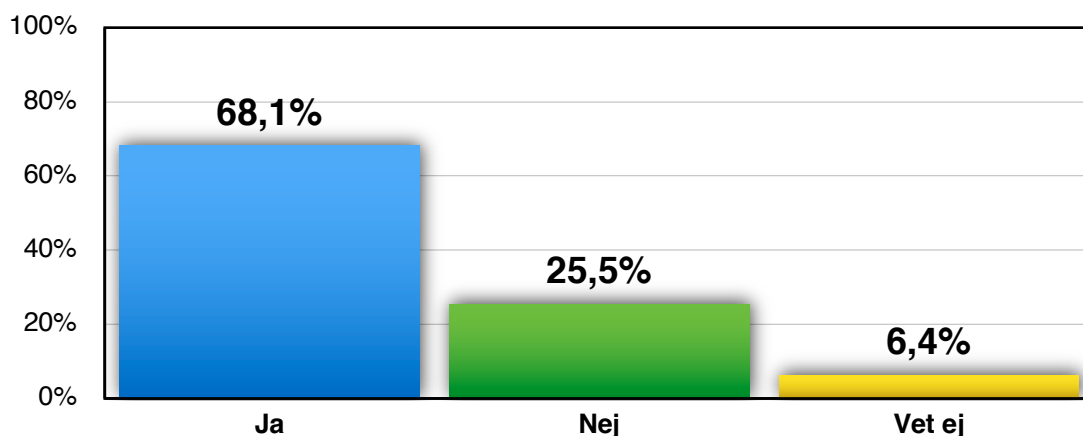


Här framkom respondenter som gav uttryck för att det är upp till varje lärare att avgöra, t.ex. en som menade att ”allt är tolkningsbart i skolans styrdokument” samt en annan respondent som menade att ”det är busenkelt att vinkla innehållet (i styrdokument) om man så skulle vilja det”. Andra valde att fokusera på skollagen och skolans uppdrag, t.ex. ”skolan ska bygga på en vetenskaplig grund” och en annan som menade att ”om man favoriserar religiösa perspektiv bryter man mot skollagen”. De flesta respondenterna var dock överens om att det som lärare är svårt att vara helt neutral i detta fall och att det händer att lärare tar ställning, men att något perspektiv inte får ”favoriseras” utan att det som presenteras bör i så fall vara vedertagen forskning.

#### 5.4 Problem med bristande neutralitet

Vidare tillfrågades respondenterna huruvida de anser att det rent generellt är problematiskt om undervisning kring tro och vetenskap ej genomförs på ett neutralt sätt, oavsett om de anser att deras egen undervisning är det. Där var det en klar majoritet på 68,1 % som ansåg att det är problematiskt, samtidigt som 25,5 % svarade *Nej* på den frågan.

##### Är det hypotetiskt problematiskt om lärare bedriver undervisning kring förhållandet mellan tro och vetenskap som inte är neutral?



Det tydligaste mönstret när respondenterna fick utveckla sina svar var att båda perspektiven måste lyftas på ett objektivt sätt, och att lärarens personliga övertygelser inte ska lysa igenom i undervisningen. Objektivitet var ett återkommande begrepp, samtidigt som det också gjordes skillnad på huruvida en lärare kan ”ta ställning” och ”favorisera” perspektiv i undervisningen. Att ta ställning ansågs mindre problematiskt utan snarare ett

sätt att få igång undervisningen, men att det inte får gå över i en subjektiv ”favorisering” av ett perspektiv. En respondent uttryckte följande:

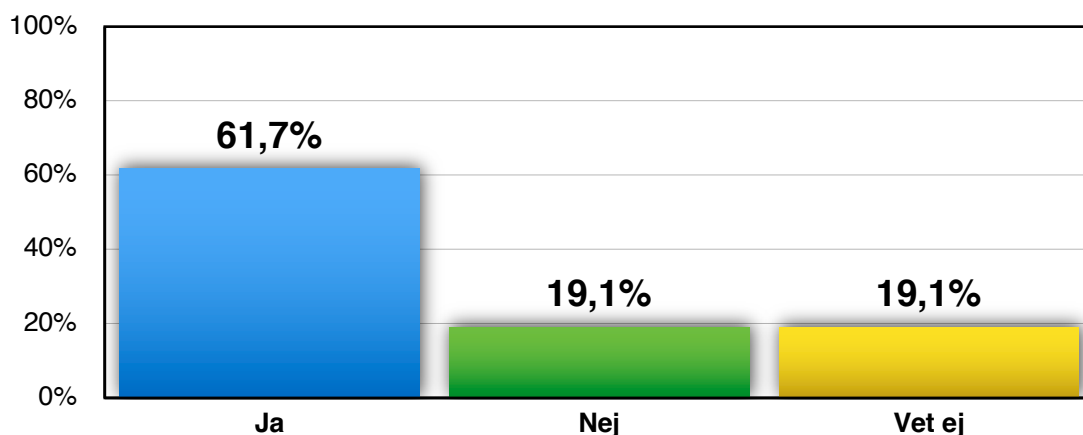
Att favorisera ett troendeperspektiv i en sekulär skola är problematiskt men det är lika problematiskt att undergräva mer moderata religiösa perspektiv till förmån för vetenskapliga förklaringsmodeller. Jag försöker visa eleverna hur de olika förhållningssätten kan samverka dvs att man kan vars troende men ändå ta till sig vetenskapliga rön.

Transparens och objektivitet från läraren tycks vara ledord, och att ”det ska vara eleven som bildar sig en uppfattning” utifrån detta, och ”målet med undervisningen är ju att visa på många olika sätt att tolka världen”.

### 5.5 Sammantagen skillnad i neutralitet

Sammantaget aspekter som tid, undervisningsmaterial och annat som kan spela in så ombads respondenterna reflektera kring huruvida deras undervisning i stort kan sägas vara neutral när det kommer till förhållandet mellan tro och vetenskap. 61,7 % ansåg att så var fallet, samtidigt som 19,1 % svarade *Nej* och lika många svarade *Vet ej*.

**Sammantaget alla aspekter, är undervisningen kring tro och vetenskap neutral?**



Ett tydligt mönster bland respondenterna som svarade *Nej* på den frågan var att lärare helt enkelt inte kan vara neutrala när det kommer till tro och vetenskap, ”varje didaktiskt val jag gör är också ett ställningstagande” som en uttryckte det. En annan menade att det är mycket svårt att veta, målet är att vara objektiv men att det är omöjligt att besvara med säkerhet. En respondent argumenterade utifrån skolans uppdrag och menade att ”det går inte att förhålla sig neutral i en skola som ska bygga på vetenskaplig grund”. En annan uttryckte sig på följande sätt:

Det är svårt att förhålla sig neutral när man t.ex undervisar om kreationism eller intelligent design eller den andra extrempositionen scientism.

Ytterligare en respondent menade att det inte går att vara neutral eftersom hen ”lägger ned mer tid vid tro där jag upplever att elever har större kunskapsluckor”, och en annan menade att ”vetenskapen blir det ”rätta” perspektivet utifrån biologiundervisning och hur religionsmaterialet är utformat”.

## **6. Analys**

Nedan kommer resultatet att diskuteras utifrån uppsatsens teoretiska perspektiv samt tidigare forskning.

### **6.1 Neutral undervisning kring tro och vetenskap**

Kamali (2006, s. 47) menar att människor inom ett specifikt samhälle befinner sig i ett så kallat *a priori* kunskapssystem vilket gör att hierarkier och strukturer reproduceras. När vi ser till tidsaspekten av undervisningen kring tro och vetenskap så framkom det att 38,3 % av alla lärare inte ger båda perspektiven samma tid. Det huvudsakliga mönstret som framträdde var att lärarna ger mer tid till trospektivet, med argument som att religionsämnet bör främst handla om religion, men också att eleverna har sämre förkunskaper när det kommer till tro eftersom de flesta är uppväxta i en kontext där det vetenskapliga perspektivet har dominerat. Kittelmann Flensner (2017, s. 18-19) berör en annan tidsaspekt angående undervisningen och belyser att det i diskussioner i klassrummet oftast diskuteras utifrån ett icke-religiöst perspektiv, det vill säga ett vetenskapligt perspektiv och att det mer sällan är någon som tar ställning för trospektivet vilket reproducerar hierarkier. Att förhållandevis många lärare i denna studie väljer att inte ge perspektiven lika mycket tid tycks med andra ord vara en följd av en medvetenhet från lärarnas sida om att ett kunskapssystem som Kamali talar om existerar. Därmed försöker lärarna kompensera och bryta den struktur som där det vetenskapliga perspektivet dominerat genom att ge trospektivet mer tid.

När det kommer till undervisningsmaterial så visade det sig att närmare 32 % av respondenterna ansåg att undervisningsmaterialet som de har att tillgå inte är neutralt när det kommer till förhållandet mellan tro och vetenskap. Antingen handlade det om att momentet får för lite utrymme eller att det vetenskapliga perspektivet tas för givet. När



respondenterna fick utveckla sina tankar så framgick att det vetenskapliga perspektivet ansågs vara mer konkret och att materialet inte kunde föra fram trospektivet på ett likvärdigt sätt. Det visade sig också vara problematiskt att finna eget material då t.ex. tidningsartiklar upplevs vinklade för det vetenskapliga perspektivet. Kamalis (2006, s. 50-51) studie om skolbäckers *andrafierande* undersöker förvisso inte momentet tro och vetenskap, men den slår fast att skolbäckar förstärker tankar om *vi* och *dem* och där kan vi se liknande mönster i denna studie då trospektivet inte förs fram på ett likvärdigt och konkret sätt som det vetenskapliga, vilket då representerar hur ”vi” tänker.

Vad gäller den sammantagna bilden av huruvida undervisningen kring tro och vetenskap är neutral så sjunker siffran bland dem som anser att undervisningen inte är neutral till 19,1 %, i jämförelse med de högre siffrorna om tid eller undervisningsmaterial. Ett framträdande mönster bland dessa lärare var att det inte går att vara neutral i frågor om tro och vetenskap, och en lärare menade att det inte går att vara neutral i en skola som bygger på vetenskaplig grund. Här ser vi ett uttryck av det Rosenquist (2007, s. 75-76) talar om när han menar att samhället består av en mångfald av ”heltäckande doktriner” som inte är kompatibla med varandra. När dessa hamnar i konflikt sker en ”överlappande konsensus” som innehåller grundläggande principer om rättigheter, i detta fall den vetenskapliga grund skolan står på och som läraren ovan åberopar. Samtidigt lyfter Rosenquist (2007, s. 76-77) Rawls tankar om att en förnuftig människa kännetecknas av tolerans mot avvikande uppfattningar och att en ej försöker tvinga på någon sin egen ståndpunkt, vilket kan jämföras med Kittelmann Flensners (2017, s. 25-26) studie som ger uttryck för att det inte är förenligt att vara en rationell svensk samtidigt som ens tro får konsekvenser för ens handlingar, vilket blir tydligt *andrafierande*. Så långt går inte lärarna i denna studie, men det är ändå en femtedel av lärarna som anser att det inte går att vara neutral. En lärare nämner exempelvis att det är svårt att vara neutral när det kommer till ”extrempositioner” som kreationism, intelligent design och scientism. Att scientism benämns som en extremposition rimmar väl med LeDrews (2016, s. 204) tankar om att det egentligen är en ideologi vars förespråkare är troende på samma sätt som en kreationist är troende.

## 6.2 Styrdokumentens betydelse

25,5 % av respondenterna anser att det som lärare enligt rådande styrdokument går att ”ta ställning” för det ena eller andra perspektivet i undervisningen. Åsikterna som framkom i och med detta gällde att det är upp till varje enskild lärare att tolka styrdokumentet, och

att det rent generellt är svårt att förhålla sig neutralt till dessa frågor. Kamali (2007, s. 48-50) menar att lärare som i många fall ingår i majoritetssamhället tar med sig fördomar och förutfattade meningar som finns i samhället i stort in i skolan vilket innebär att det kan påverka tolkningen av styrdokumentet, undervisningen och reproducerandet av ett *vi* och *dem*. Skolverket (2011b) slår dessutom fast att ”kristendomen och dess traditioner har särskild betydelse då denna tradition förvaltat den värdegrund som ligger till grund för det svenska samhället” och Kamali (2006, s. 47) menar att byggandet av en *vi*-känsla består av t.ex. en gemensam religion. Samtidigt är det en balansgång enligt denna studie då en respondent gav uttryck för att om en lärare ”favoriserar” ett religiöst perspektiv så bryter hen mot skollagen.

Det finns också spår i styrdokumentet av den politiska liberalism som Rosenquist (2007, s. 78-79) talar om i och med att denne menar att elever ska bli ”self-supporting” och utveckla tolerans och respekt, liksom styrdokument som talar om öppenhet om livsstilar och beredskap att leva i mångfald (Skolverket 2011b).

### **6.3 Problem med bristande neutralitet**

25,5 % av respondenterna anser enligt studien att det inte är problematiskt om undervisningen kring tro och vetenskap ej genomförs på ett neutralt sätt. Samtidigt var det framträdande mönstret bland dessa respondenter att undervisningen måste vara objektiv och att ett perspektiv inte får ”favoriseras”. Frågan är dock hur lätt det är att vara objektiv i frågan. I Kittelmann Flensners (2017, s. 18-19) studie framkom att det icke-religiösa och ateistiska perspektivet framställdes som något objektivt och neutralt i klassrummen då dessa inte ansågs ingå i ett trossystem som påverkar i bakgrunden, till skillnad från religionerna. Eftersom det var vanligare med lärare som tog ställning för detta perspektiv så legitimerades det ytterligare som objektivt och neutralt. Rosenquist (2007, s. 87-88) slår nämligen fast att lärare bör belysa att varken ateism eller agnosticism är neutrala utan att båda innebär tydliga ställningstaganden och eleverna bör därför träna på att respektera religiösa trosföreställningar som krockar med sina egna ståndpunkter. LeDrew (2016, s. 204-206) slår också han fast att ateism varken är eller har varit historiskt en neutral ståndpunkt, utan att det är en ideologi som legitimeras genom auktoritet. Att icke-religiösa och ateistiska perspektiv framställs som neutrala och objektiva kan vara problematiskt enligt Kamali (2006, s. 47) eftersom majoritetssamhällets strukturer reproduceras genom detta i klassrummen, och hierarkierna mellan tro och vetenskap förstärker således känslan av *vi* och *dem*. Kittelmann Flensner (2017, s. 33) slår även hon

fast att det kan vara problematiskt att uppfylla ämnets syfte om den sekularistiska diskursen, som ovanstående är ett uttryck för, får allt för stort fäste i samhället eftersom eleverna ska förberedas för ett liv i ett samhälle som präglas av mångfald.

## **7. Avslutande diskussion och vidare forskning**

Resultatet av studien visar att det finns religionslärare som inte bedriver en neutral undervisning när det kommer till förhållandet mellan tro och vetenskap. Detta av olika anledningar, vissa menar att det helt enkelt inte går att förhålla sig neutralt i dessa frågor, exempelvis eftersom läraren alltid gör didaktiska val som påverkas av olika faktorer. Andra lärare gör skillnad på att ta ställning och att "favorisera" och menar att ta ställning kan vara nödvändigt i undervisningen, men att det inte innebär att det ena perspektivet förfördelas. Det visade sig också att vissa lärare väljer att lägga mer fokus på trospektivet eftersom en majoritet av eleverna är uppväxta med det vetenskapliga perspektivet och har således bättre förståelse kring det. Det visade sig även att minst en lärare menar att det vetenskapliga perspektivet måste få mer plats eftersom skolan bygger på en vetenskaplig grund, och det framkom exempelvis tankar om att det inte är förenligt med skollagen att som lärare "ta ställning" för trospektivet. Samtidigt som studien visar att det finns skillnader så är det ändå en klar majoritet av respondenterna som menar att undervisningen sammantaget alla aspekter genomförs helt neutralt, nämligen 61,7 %. Det visar att lärarna till stor del har en bild av att det inte finns något problem med neutraliteten i undervisningen. Samtidigt svarade 19,1 % *Vet ej* vilket indikerar att det är många lärare som inte har reflekterat över det alternativt menar att det inte går att säga med säkerhet.

Svaren som redovisats ovan visar på att det är komplexa begrepp och perspektiv som religionslärarna hanterar och att det går att tolka och göra på olika sätt när det kommer till undervisningen. Joachim Rosenquist (2007, s. 85-86) menar att dagens religionslärare använder två olika modeller i undervisningen, dels den humanistiskt bildande modellen som går ut på att främja elevers fantasi och empati samt den modell som går ut på att förmedla kunskap på ett opartiskt sätt. Objektivitet var också ett återkommande begrepp i respondenternas svar i denna studie, men frågan om hur objektiv eller opartisk en lärare faktiskt kan vara kvarstår, inte minst om vi beaktar Kamalis studie om att elever och lärare från majoritetssamhället reproducerar makthierarkier som inte alltid är synliga vid en första anblick. Rosenquist lyfter också den statligt konfessionella modellen som får anses förlegad i dagens samhälle som präglas av mångfald. Samtidigt slår Skolverket (2011b)

fast att kristendomen och dess traditioner ska ha särskild betydelse i undervisningen i religionskunskap då det svenska samhällets värdegrund bygger på dess tradition. Styrdokumentet är med andra ord i viss mån *andrafierande* i sig eftersom "särskilda betydelse" kan förstärka tanken på ett *vi* och ett *dem*. Ingen av respondenterna ger dock uttryck för att just kristendomen ska ges en särskild betydelse utan lärarna som anser att trospektivet bör ges mer utrymme identifierar inte särskilda religioner i deras resonemang.

Ser vi vidare på vad Skolverket (2011b) säger om religionskunskap så ska eleverna ges möjlighet att "diskutera hur relationen mellan religion och vetenskap kan tolkas och uppfattas, till exempel beträffande frågor om skapelse och evolution". När det kommer till undervisningsmaterial så är frågan hur denna relation presenteras i klassrummen. Kamali har visat på att det sker en tydlig andrafiering i svenska skolböcker, och även i denna studie så lyfter religionslärare att det är problematiskt att hitta material som presenterar båda perspektiven på ett likvärdigt sätt. Detta är dock mer generella slutsatser, huruvida detta är ett problem och i så fall i vilken omfattning kan inte denna studie svara på, och relationen mellan tro och vetenskap ingår inte heller i Kamalis studie gällande skolbäckers andrafiering.

I den observationsstudie som Kittelman Flensner presenterar så förekommer tanken på att icke-religiösa och ateistiska ståndpunkter skulle vara neutrala och objektiva, med argumentet att ateister har valt sin tro själva och inte ingår i ett trossystem till skillnad från världsreligionerna. Detta är en ståndpunkt som bör ifrågasättas enligt exempelvis LeDrew som menar att "nyateismen" är en form av ideologi, vilket innebär att de ställningstaganden som eleverna ger uttryck för i studien är felaktiga då dessa icke-religiösa och ateistiska åsikter inte har uppstått i ett vakuum utan påverkas av omkringliggande strukturer. Också Rosenquist menar att ateism måste problematiseras i klassrummet och att det inte ska presenteras som något "neutralt". Det framkommer också i denna studie att religionslärare anser att det är svårt att vara neutral i dessa frågor, men ingen ger uttryck för att ett ateistiskt perspektiv skulle vara neutralt utan det närmaste är åsikten om att läraren bör utgå från den vetenskapliga grund som skolan bygger på. Det framkommer också att det anses vara direkt felaktigt om en lärare tar ställning för trospektivet i undervisningen. Rosenquist lyfter dock Habermas som menar att det inte går att kräva att religiösa människor helt ska bortse från dessa tankar, och att det även kan vara direkt önskvärt att få in trospektivet oftare i vissa sammanhang i samhället.

Skolverket (2011b) talar om att eleverna ska få ”reflektera över och analysera människors värderingar och trosföreställningar och därigenom utveckla respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva”, och för att det ska vara möjligt behövs båda perspektiven. Ser vi till denna studie så anser ändå hela 68,1 % av respondenterna att det är problematiskt om undervisningen inte är neutral, men den visar inte hur lärarna ställer sig till icke-religiositetens och ateismens eventuella neutralitet liksom den LeDrew diskuterar.

Uppsatsens syfte var att undersöka hur stor andel av tillfrågade religionslärare på gymnasiet som ansåg att undervisningen kring tro och vetenskap var neutral, vilka problem lärarna lyfte angående eventuell brist på neutralitet samt hur lärarna ser på frågan i relation till gällande styrdokument. När det kommer till neutralitet så visade studien på vissa variationer, men det handlar ändå om en majoritet av lärarna som anser sig bedriva en neutral undervisning när det kommer till tro och vetenskap, och även en majoritet religionslärare som anser att det är problematiskt om undervisningen ej är neutral. Resultatet visar således inte på att det sker någon tydlig andrafiering kring detta moment, vilket hade varit fallet om t.ex. det vetenskapliga perspektivet hade haft en framskjuten roll då Sverige enligt inledningen är ”världens mest extrema folk sett till sekularisering och självförverkligande”. Denna studie är dock genomförd med en kvantitativ metod bestående av semi-strukturerade frågor vilket omöjliggör följdfrågor till respondenterna. Med en kvalitativ metod hade eventuellt ett annat, eller kompletterande, resultat kunnat uppnås. För vidare forskning kan därmed denna studie kompletteras med en kvalitativ studie som går på djupet med hur religionslärare resonerar kring begrepp som neutralitet och favorisering, begrepp som riskerar att bli trubbiga verktyg när det som i detta fall inte finns möjlighet till följdfrågor eller förtydliganden. Studien kan också kompletteras med ett elevperspektiv för att undersöka om elevernas syn på hur undervisningen kring tro och vetenskap bedrivs och om siffrorna då korrelerar med religionslärarnas bild av hur neutral undervisningen är.

## Käll- och litteraturförteckning

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur

*Jakten på lycka* (2012) [video]. Utbildningsradion. <https://urskola.se/Produkter/173983-Himmel-och-jord-Jakten-pa-lyckan> [2018-12-18]

Kittelmann Flensner, K. (2017). *Jag är neutral! Religionskunskap i det pluralistiska Sverige*. Stockholm: Timbro <https://timbro.se/integration/jag-ar-neutral/>

LeDrew, S. (2016). Vetenskap och auktoritet inom den nya ateismen. I Franck, O. & Stenmark, M. (red.) *Att undervisa om människosyner och gudsuppfattningar*. Stockholm: Liber, ss. 200-219

Pettersson, T. (2008). Sekularisering. I Svanberg, I. & Westerlund, D. (red.) *Religion i Sverige*. Stockholm: Dialogos, ss. 32-38

Rosenquist, J. (2007). Politisk liberalism och skolans religionsundervisning. *Utbildning & Demokrati*, 16(1), ss. 73–94. <https://core.ac.uk/download/pdf/26769530.pdf> [2018-12-28]

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skogar, B. (2007). Bildning och religion - ett religionsdidaktiskt perspektiv. I Naeslund, L. (red.) *Existentiella frågor i skolan*. Linköping: Skapande Vetande, ss. 267-296.

Skogar, B. (2008). Religionsdidaktik. I Svanberg, I. & Westerlund, D. (red.) *Religion i Sverige*. Stockholm: Dialogos, ss. 376-378

Skolverket. (2011a). *Läroplan för gymnasieskolan: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2597> [2018-12-18]

Skolverket. (2011b). *Ämne - Religionskunskap*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne> [2018-12-18]

Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering (2006). *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*. (SOU 2006:40). Stockholm: Kulturdepartementet

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

[http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)