



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

Lärares och elevers upplevelser av undervisning om tro och vetenskap

Ett jämförande av religionslärares och elevers upplevelser av neutralitet i undervisningen kring relationen mellan tro och vetenskap på gymnasiet

Niklas Ekbohm

VT 2019

Examensarbete. Avancerad nivå (Yrkesexamen) 30 hp.
Religion med didaktisk inriktning (91-120)
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasiet, ingångsämne religionsvetenskap

Kursansvarig: Birgit Lindgren Ödén
Examinator: Jari Ristiniemi

Abstract

The following report is aimed to compare how teachers and students experience teaching when it comes to the subject of religion named Religionskunskap 1 in Swedish upper secondary education (high school), and particular teaching about the relationship between science and religion which is to be a part of the subject regarding to the curriculum. The report uses the method of a digital survey and is focusing on whether the two perspectives science and religion are given an equal amount of time during teaching, if the books and other material used during teaching gives an unbiased version of both perspectives, if the teaching regarding science and religion is neutral in total and if teachers and students find it worrying if the teaching regarding science and religions are not unbiased. The findings are to be compared to a theory which is explained with a report written by Masoud Kamali about how the Swedish society separates "us" from "them" and how school is a part of the reproducing of hierarchies from the majority society. The findings shows that students in much higher rate than teachers experience that science is given more time in class, and that the students more often refer to the diversity of the Swedish society and therefor the teaching regarding science and religion must be unbiased, even though both teachers and students refer to Sweden as a secular country where science has a very strong position. To fully understand the results further research must be done. Since the findings show that students and teachers experience differ we may have a problem with teachers reproducing hierarchies that separates "us" from "them", and to complete the findings one probably need to use another method than a survey, preferably to sit down and interview teachers for a longer period of time to get to the core of the problem.

Keywords: andrafiering, Masoud Kamali, neutralitet, religion, religionsdidaktik, utbildning, vetenskap

1. Inledning	1
1.1 Syfte	3
1.2 Frågeställningar	3
1.3 Bakgrund	4
1.3.1 Didaktiska frågor	4
1.3.2 Världens mest sekulära land?	5
1.3.3 Religionskunskapens historia i Sverige	6
1.3.4 Religionskunskap och styrdokument idag	7
1.3.5 Tro och vetenskap i läroplaner	9
2. Metod	10
2.1 Metodkombination	10
2.2 Styrkor och svagheter	10
2.3 Urval	11
2.4 Forskningsetik	12
2.4.1 Forskningskravet och individskyddskravet	12
2.4.2 Forskningens fyra huvudkrav	13
3. Tidigare forskning	14
3.1 Relationen mellan naturvetenskap och religion	14
3.2 Sekularistisk-, andlighets- och svenskhetsdiskurs i klassrummet	16
3.3 Den nya ateismen som ideologi	18
3.4 Politisk liberalism och skolans religionsundervisning	20
4. Teoretiskt perspektiv	23
4.1 Andrafiering: reproducerandet av ”vi” och ”dem”	23
4.2 Andrafiering: skolböcker i religionskunskap	24
5. Lärarperspektiv	26
5.1 Skillnad i tid	27
5.2 Skillnad i undervisningsmaterial	27
5.3 Sammantagen upplevelse av undervisning kring tro och vetenskap	28
5.4 Lärares syn på lärares eventuella brist på neutralitet	29
6. Elevperspektiv	29
6.1 Skillnad i tid	29
6.2 Skillnad i undervisningsmaterial	31
6.3 Sammantagen upplevelse av undervisning kring tro och vetenskap	32
6.4 Elevers syn på lärares eventuella brist på neutralitet	32
7. Jämförande analys av lärarperspektiv och elevperspektiv	34
7.1 Skillnad i tid	34

7.2 Skillnad i undervisningsmaterial	35
7.3 Sammantagen upplevelse av undervisning kring tro och vetenskap	36
7.4 Lärares och elevers syn på lärares eventuella brist på neutralitet	36
8. Avslutande diskussion och vidare forskning	37
Käll- och litteraturlista	39

1. Inledning

I ämnesplanen för kursen Religionskunskap 1 på gymnasiet står följande att läsa 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)

Frågan är huruvida religionslärare verkligen lever upp till den skrivelsen när det kommer till undervisningen kring förhållandet mellan tro och vetenskap. Lyckas religionslärare få eleverna att utveckla respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva genom att analysera och reflektera kring olika trosföreställningar? Frågan aktualiserades för mig när jag började arbeta som religionslärare på gymnasiet parallellt med min utbildning på ämneslärarprogrammet vid Högskolan i Gävle. Jag samlade på mig så mycket undervisningsmaterial som möjligt för att underlätta den kommande övergången från studier till heltidsarbete som gymnasielärare, och en del tips kom från kollegor och en del material hittade jag själv under resans gång.

När jag efter att ha undervisat i två terminer gjorde en översyn över kursmaterialet som behandlade relationen mellan tro och vetenskap och de filmklipp som jag använder i undervisningen så slog det mig att det var en kraftig överrepresentation för till exempel filmklipp som tar ställning för det vetenskapliga perspektivet. Det religiösa perspektivet fanns givetvis också med, men slagsidan var ändå slående då inget av klippen tog tydlig ställning för att tro kan förklara skapelsen eller att etik och moral bör bygga på tro, utan här förordades i de flesta fall det vetenskapliga perspektivet. Vissa klipp var också neutrala i den mån att det var debatter eller dokumentärer som visade båda sidorna. Detta faktum var något som hade skett omedvetet och givetvis utan någon form av uttalad agenda för att förorda det vetenskapliga perspektivet. Jag ställde mig frågan hur och varför det blivit så, och eventuellt finns en del av svaret i en av filmerna som jag har använt i religionsundervisningen:

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)

Citatet kommer från programmet *Varför finns religion?* ur programserien Himmel och jord på utbildningssidan UR Skola vilket är en programserie som riktar sig till gymnasieelever. För att belysa från vilket perspektiv svenskar generellt analyserar olika trosföreställningar pekar programmet på att Sverige är ett land där sekularisering och självförverkligande är mycket viktigt för dess invånare. Planetens mest extrema folk i detta avseende, för att vara exakt. Studien som programmet hänvisar till, World Values Survey, använder begreppet *traditionell religion* som motsats till sekularitet och *överlevnad* i motsats till självförverkligande vilket i klartext innebär att Sverige har en så pass hög levnadsstandard att många invånare kan fokusera på självförverkligande istället för att överleva vardagen, och i och med detta har traditionell religion fått en mindre framskjuten plats i samhället. Frågan är då hur detta faktum påverkar elever och lärare när det kommer till religionsundervisning om relationen mellan tro och vetenskap. Påverkas jag som lärare av vetenskapen att eleverna växer upp i denna kontext och planerar undervisningen utifrån det, medvetet eller omedvetet? Bör det vetenskapliga perspektivet tack vare detta få en framskjuten position i undervisningen, eller bör det religiösa perspektivet förstärkas utifrån denna vetenskap?

Mot bakgrund av dessa frågor så valde jag till min c-uppsats i religionsvetenskap att undersöka hur gymnasielärare ser på sin egen undervisning när det kommer till tro och vetenskap. Studien kommer att presenteras mer ingående under en egen rubrik, men resultatet visade i stort att lärarna anser att det bedrivs en neutral undervisning när det kommer till tro och vetenskap. Med den undersökningen i ryggen kommer detta examensarbete att komplettera undersökningen av lärarnas perspektiv med ett elevperspektiv. Upplever eleverna att undervisningen om tro och vetenskap genomförs

neutralt, med ett neutralt undervisningsmaterial, och är det problematiskt om det rent hypotetiskt inte är fallet? Ordvalet problematiskt syftar till att undersöka hur lärare och elever ställer sig till en eventuell brist på neutralitet rent generellt när det kommer till undervisning om tro och vetenskap. En lärare ska givetvis inte påverka eleverna utifrån sin personliga livsåskådning utan ska enligt Gy11 ”öppet redovisa och tillsammans med eleverna analysera olika värderingar, uppfattningar och problemställningar samt konsekvenserna av dessa” (Skolverket 2011a). Samtidigt ska kunskaper och förståelse för kristendomen ha särskild betydelse enligt ämnets syfte, och därför är det av intresse att undersöka hur lärare och elever ställer sig till detta (Skolverket 2011b).

1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka huruvida elever som nyligen har läst kursen Religionskunskap 1 på gymnasiet upplever att undervisningen kring tro och vetenskap är neutral och om den bör vara det. Syftet är också att jämföra elevernas perspektiv med en tidigare studie om hur religionslärare som har undervisat i kursen Religionskunskap 1 på gymnasiet upplever undervisningen kring tro och vetenskap för att se om elevernas och lärarnas bild är samstämmig. Detta utifrån aspekter som om något av perspektiven favoriseras i stort, om ett perspektiv ägnas mer tid än det andra eller om undervisningsmaterialet upplevs som neutralt.

1.2 Frågeställningar

- Hur stor andel av eleverna upplever att innehållet kring tro och vetenskap i kursen Religionskunskap 1 presenteras på ett neutralt sätt utifrån aspekter som tid, undervisningsmaterial och som helhet (sammantaget allt som berör undervisningen)?
- Hur stor andel av eleverna upplever att eventuell brist på neutralitet i undervisningen kring förhållandet mellan tro och vetenskap är problematiskt i kursen Religionskunskap 1?
- Hur skiljer sig elevernas och religionslärarnas upplevelse av undervisningen i kursen Religionskunskap 1 när det kommer till tro och vetenskap utifrån aspekter som tid, undervisningsmaterial, helhet och huruvida brist på neutralitet är problematiskt?

1.3 Bakgrund

Eftersom denna undersökningen är av didaktisk art så följer nedan en beskrivning av religionsdidaktiska frågor följt av en överblick över sekulariseringen i Sverige, en historisk genomgång av religionsämnet samt en överblick över dagens religionsämne utifrån dess styrdokument och värdegrund. Detta för att belysa vad ämnet förväntas innehålla, samt för att ge undersökningen och ämnet en kontext.

1.3.1 Didaktiska frågor

Sven Hartman (2011, s. 20-21) diskuterar religionsdidaktiska frågor och hur dessa kommit att utvecklas genom åren och nämner de grundläggande didaktiska frågorna; *vad*, *hur* och *varför*. Hartman kallar *vad*-frågan för selektionsfrågan vilket handlar om kursens innehåll och menar att det historiskt sett har varit den mest dominerande frågan, en fråga som främst har besvarats av teologer och inte pedagoger. *Hur*-frågan, som Hartman kallar kommunikationsfrågan, har däremot varit religionslärares domän och har länge varit en central del av lärarutbildningen. *Varför*-frågan, eller legitimitetsfrågan som Hartman kallar den, handlar om varför ett visst kunskaps- eller färdighetsområde ska vara representerat i läroplanen och varför innehållet ska presenteras på ett eller annat sätt till eleverna.

Hartman identifierar också ytterligare två frågor som bör diskuteras inom ramen för religionsdidaktik. Den fjärde frågan blir då *för vem* ska undervisningen ges? Ska elevernas intressen tas i beaktning? En fråga som enligt Hartman har besvarats olika genom åren och som kanske inte är självklara än idag. Undervisar läraren *i* eller *om* religion? Om undervisningen sker genom dialog med eleverna behöver läraren kunskaper om vem hen undervisar för. Den sista frågan är enligt Hartman *av vem* ges undervisningen? En fråga som har varit av stor betydelse historiskt sett, huruvida undervisningen kan ges av föräldrarna, präster, kvinnor, icke-troende, troende, ämnesexperter som saknar pedagogik eller pedagoger som saknar ämneskunskap? (Hartman 2011, s. 22-24)

Frågor om religionsdidaktik konkretiseras i *Människor och makter 2.0*. där Jenny Berglund (2010, s. 50), beskriver en årskurs 9 där vissa elever är religiösa, vissa sökande och andra ateister. Alla med olika erfarenheter av religion, vissa aktiva i

församlingar, andra med erfarenheter genom populärkultur och eventuellt några helt utan erfarenheter av religion. Författaren menar att ”din uppgift som lärare är enligt såväl läroplan som kursplan att få eleverna att visa respekt och förståelse för varandras olikheter”, och ställer sig följande frågor angående planeringen ska gå till vid ett sådant scenario:

Vad ska undervisningen innehålla? Varför just detta? Vilka bevekelsegrunder finns för det urval du gör? Hur kan innehållet i din undervisning anpassas till just din nia för att de ska nå målen? (Berglund 2010, s. 50)

Det finns inga givna svar på ovanstående frågor. Berglund (2010, s. 50-51) synliggör dock att en viktig fråga inom religionsdidaktiken är att skilja på religionskunskap och religionsvetenskap. Religionsvetenskaplig forskning undersöker religion och religiösa fenomen utan att ta i beaktning huruvida mottagaren blir en mer tolerant person. Religionskunskapen har däremot som mål att öka förståelsen för ”den andre”. I detta aktualiseras de didaktiska frågor i *vad* ökar toleransen och *hur* lär en ut det? Det kan enligt författaren leda till att religionslärare enbart väljer ut fakta om religionerna som kan kategoriseras som neutrala eller positiva, vilket riskerar att romantisera bilden av religion då det t.ex. finns sidor av världsreligionerna som använts för att förtrycka andra, och eleverna uppmuntras ej att använda kritiskt tänkande. Å andra sidan kan en undervisning om religioner som problematiska i form av dess förtryckande funktioner bli för ensidig och därmed ej öka förståelsen för *den andre*, då dess positiva sidor inte kommer fram (Berglund 2010, s. 51).

1.3.2 Världens mest sekulära land?

I inledningen nämns att svenskar enligt World Values Survey är världens mest extrema folk när det kommer till sekularisering och självförverkligande. Detta ämne undersöker David Thurfjell närmare i boken *Det gudlösa folket - De postkristna svenskarna och religionen*. Thurfjell (2015, s. 18-19) slår fast att det är en komplex situation och pekar på ett antal historiska händelser som visar hur Sverige har sekulariserats, exempelvis att straffet för att lämna statskyrkan före år 1863 var landsförvisning, att medborgare från år 1951 fick rätt att lämna Svenska kyrkan utan att gå med i ett annat samfund samt att kyrka och stat separerades officiellt år 2000. Dock så förväntas än idag Sveriges

statschef bekänna sig till evangelisk-luthersk tro, och Svenska kyrkan har en särställning i jämförelse med andra samfund då kyrkan styrs av politiskt valda kyrkoråd.

Även om Svenska kyrkans medlemsantal har sjunkit i stadig takt sedan möjligheten öppnades för att lämna kyrkan utan att gå med i ett annat samfund så är ca 66 % av svenskarna medlemmar i dagsläget. Om en även tar andra samfund i beaktning, som t.ex. de ca 400 000 medlemmar som frikyrkorna samlar eller muslimska samfund som organiserar ca 100 000 personer så är det fortfarande ett stort antal människor som är medlemmar i religiösa samfund (Thurfjell 2015, s. 21). Ser vi till antalet personer som besöker gudstjänster så visade en undersökning som gjordes en helg år 1999 att endast 6,2 % av befolkningen besökte en gudstjänst, av vilka 1,2 % besökte Svenska kyrkan. Dagens Nyheter undersökte hur många svenskar som besökte Svenska kyrkan regelbundet år 1928 och presenterade en siffra på 5 %, vilket visar att siffrorna har legat på en relativt jämn nivå och inte förändrats nämnvärt de senaste hundra åren.

1.3.3 Religionskunskapens historia i Sverige

Karin Kittelmann Flensner (2017, s. 8-9) menar att för att en ska kunna förstå religionskunskapens utveckling i Sverige så måste det relateras till den politiska och sociala utvecklingen i landet eftersom dessa är tätt sammankopplade. Ett exempel på det är att Gustav Vasa inledde reformationen i Sverige på 1500-talet och Luthers katekes fick en framskjuten roll i undervisningen. Kristnandet av Sverige hade börjat redan under 800-talet men år 1696 fick kyrkan fullt ansvar för befolkningens läskunnighet, vilket innebar att kyrkan kontrollerade läskunnigheten samtidigt som själva undervisningen genomfördes av föräldrar och husbönder. En stor drivkraft till att öka läskunnigheten var att alla invånare skulle kunna läsa bibeln, som har en viktig roll inom den protestantiska kyrkan.

Även om det skedde vissa förändringar under 1800-talet så hade undervisningen fortfarande ett kristet syfte, nämligen att förbereda eleverna för nattvardsläsning. Det var dock en kompromiss mellan liberala och konservativa krafter runt folkskolans framväxt där de liberala betonade bildningens betydelse och de konservativa såg risker med det framväxande allmänna utbildningssystemet. Kompromissen bestod i en folkskola där kristendomen hade en betydande roll och prästen blev ordförande i

skolrådet. Under 1800-talets ökande urbanisering och demokratisering växte sig rörelser som arbetarrörelsen, väckelserörelsen och nykterhetsrörelsen allt starkare och bidrog till ett mer pluralistiskt samhälle. Det bidrog bland annat till en ökad kritik mot konventikelplakatet som förbjöd gudstjänster i annan regi än den Svenska kyrkans, ett förbud som upphävdes 1858. Under senare delen av 1800-talet och början av 1900-talet ökade också kritiken mot att skolans undervisning utgick ifrån Luthers katekes, och en större valfrihet efterfrågades från den växande frikyrkorörelsen. Det resulterade i att katekesundervisningen i folkskolan avskaffades år 1919 och ämnet bytte namn från *Biblisk historia och katekes* till *Kristendom*, och kom att handla mer allmänt om kristendomen för att den skulle passa människor med olika kristen bakgrund. (Kittelman Flensner 2017, s. 9)

Under 1960-talet skedde nästa stora förändring för religionsämnet då det år 1965 för gymnasiet och år 1969 för grundskolan bytte namn till *Religionskunskap*. I och med detta omfattade ämnet även etik och livsfrågor och utgick från elevernas personliga erfarenheter och existentiella frågor snarare än studie av urkunder som varit fallet tidigare. Lärandet förflyttades från att eleverna skulle lära *i* kristendom, till *om* och *från* religioner. Kittelman Flensner (2017, s. 10) beskriver förändringen under 1900-talet som en utveckling ”från individfostrande och samhällsbevarande till individfrigörande och samhällspeglande”. Religionsämnet har med andra ord förändrats i takt med att samhället förändrats politiskt och socialt och genom att följa ämnets utveckling kan vi också se hur landet har sekulariserats i och med att religionsfriheten förändrats. En utveckling som har gått från att historiskt ha undervisat om den protestantiska tron, via undervisning i kristendom i stort, studier om flera religioner och fokus på livsåskådningsfrågor, till att idag ha ett fokus på religionssociologi och samhällsanalys (Kittelman Flensner 2017, s. 10-11).

1.3.4 Religionskunskap och styrdokument idag

Kittelman Flensner (2017, s. 8) belyser att det förenklat går att tala om tre olika modeller av religionsundervisning i offentliga skolsystem i världen. En modell är att helt enkelt inte erbjuda någon religionsundervisning alls, vilket tillämpas i t.ex. USA och Frankrike. Åtminstone inte som ett separat ämne, men det kan förekomma inslag av religion i andra ämnen som t.ex. samhällskunskap. En andra modell är att erbjuda en

konfessionell religionsundervisning där eleverna utbildas av religiösa företrädare från olika religiösa samfund vilket innebär att eleverna delas upp utifrån sin religiösa tillhörighet, något som sker i t.ex. Finland och Tyskland. Den tredje modellen innebär att religionsundervisningen är obligatorisk och icke-konfessionell, vars mål är att ge eleverna en neutral och objektiv bild olika religioner och livsåskådningar, likt den vi har i Sverige. Den svenska skollagen slår i 1 kap. 6 § fast att utbildningen ska vara icke-konfessionell på en skola som har en offentlig huvudman, och 1 kap. 7 § slår fast att undervisningen på fristående skolor ska vara icke-konfessionell men att dessa kan ha en konfessionell profil på sin utbildning under förutsättning att den konfessionella delen av utbildningen är frivillig för individen (SFS 2010:800).

Läroplanen för gymnasieskolan slår under rubriken *Skolans värdegrund och uppgifter* fast att en del av skolans uppdrag är att ha ett internationellt perspektiv som skapar internationell solidaritet och förståelse för mångfald:

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet. Undervisningen i olika ämnen ska ge eleverna kunskaper om Europeiska unionen och dess betydelse för Sverige samt förbereda eleverna för ett samhälle med allt tätare kontakter över nations- och kulturgränser. Det internationella perspektivet ska också bidra till att utveckla elevernas förståelse för den kulturella mångfalden inom landet. (Skolverket 2011a)

Gymnasieskolans värdegrund lyser också igenom i religionskunskapens kapitel om ämnets syfte då även den betonar att undervisningen ska ge eleverna ”möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglat av mångfald” genom att ”ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter” (Skolverket 2011b). Samtidigt slår samma dokument fast att ”kristendomen och dess traditioner har särskild betydelse då denna tradition förvaltat den värdegrund som ligger till grund för det svenska samhället”, men utvecklar inte vidare om detta faktum också ska påverka undervisningen om just tro och vetenskap (Skolverket 2011b).

1.3.5 Tro och vetenskap i läroplaner

I den aktuella läroplanen Gy11 är en del av det övergripande syftet för ämnet Religionskunskap (som består av tre kurser; Religionskunskap 1, 2 och specialisering), att eleverna ska ges förutsättningar för att utveckla ”Kunskaper om olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap samt förmåga att analysera dessa”. I kursen Religionskunskap 1 som är en gymnasiegemensam (obligatorisk) kurs slår det centrala innehållet fast att kursen ska behandla ”Olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap i den aktuella samhällsdebatten” (Skolverket 2011b). Kopplat till det centrala innehållet om tro och vetenskap finns ett kunskapskrav som för att uppnå betyget E lyder:

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 2011b)

Momentet tro och vetenskap har dock inte alltid varit en lika självklar del av läroplanen. Annika Lindskog (2012, s. 16-17) slår fast att det i den föregående läroplanen Lpf94, som trädde i kraft år 1994, helt saknas formuleringar om att tro och vetenskap ska ingå i undervisningen i ämnet religionskunskap. Författaren menar att det hindrade dock inte lärare från att kunna ta upp relationen mellan tro och vetenskap, men avsaknaden uppmuntrade inte heller till det. Går vi längre tillbaka i tiden så har det dock förekommit formuleringar som uppmuntrar till undervisning kring förhållande mellan tro och vetenskap. I ett kommentarmaterial till läroplanen Lgy70 med förslag till undervisningsområden nämndes t.ex. relationen mellan religion och vetenskap under rubriken ”Livsåskådningsdebatten”. Det ingick dock inte i själva läroplanen (Lindskog 2012, s. 18). 1965 års kursplan för religionskunskap är desto tydligare, vilken slår fast att kursen ska inne hålla; ”Religionen och sanningsfrågan. Invändningar emot religionen från moralisk utgångspunkt. Marx och Freuds religionsförklaring”, samt att kursen ska behandla historiska och aktuella ”konfliktsituationer”, t.ex. vetenskapens syn på det som ej går att verifiera samt religionens attityd gentemot tillvaron. Tro och vetenskap är således ett nygammalt inslag i läroplanen som har återkommit i Gy11 efter ca 40 års frånvaro (Lindskog 2012, s. 20). En orsak till det menar Lindskog (2012, s. 22) att det är

ett moment som helt enkelt uppfattas som relevant och intressant för både lärare och elever av idag, och att det är ett sätt att skapa intresse för ämnet.

2. Metod

Nedan presenteras den metod som har använts för att samla in data till undersökningen. Först genom en förklaring av själva metoden, dess styrkor och svagheter, och därefter hur urvalet av respondenter har gått till samt vilka etiska principer som har beaktats vid insamlades av data.

2.1 Metodkombination

Denna undersökning grundar sig på en metodkombination med datainsamling via ett digitalt frågeformulär. Tjänsten som har använts i detta fall är Google Forms och länken till undersökningen distribuerades via e-post till berörda respondenter, se vidare under rubriken urval. Undersökningen genomfördes med både öppna och fasta frågor. Fasta frågor i bemärkelsen att respondenten bara har ett förutbestämt antal svarsalternativ att välja på i form av kryssrutor. Dessa kompletteras med öppna frågor för att respondenten ska ha möjlighet att utveckla sina resonemang med egna ord (Denscombe 2016, s. 252-253). Därmed kan en säga att det finns inslag av en metodkombination mellan kvalitativ och kvantitativ metod där frågeformuläret står för metodens kvantitativa inslag och dess öppna följdfrågor hjälper till att bygga upp fynden från de fasta frågorna eftersom respondenten ges möjlighet att utveckla sina resonemang, och analysen av öppna frågor blir således ett kvalitativt inslag i undersökningen (Denscombe 2016, s. 219).

2.2 Styrkor och svagheter

Martyn Denscombe (2016, s. 344-345) beskriver begreppen kvantitativ och kvalitativ forskning som två huvudfårer inom samhällsvetenskaplig forskning. Han menar att kvantitativ forskning i huvudsak använder siffror som analysenhet och kan kopplas ihop med positivism där kunskap produceras genom erfarenhet, och kvalitativ forskning fokuserar på ord och kan kopplas till interpretivism där kunskap produceras genom att skapa förståelse i en kontext. Fördelen med att använda en kvantitativ metod är att den associeras med att producera data som i viss mån kan ses som objektiv eftersom

forskarens påverkan är låg vid insamlandet av data, eftersom det ofta sker via någon form av frågeformulär. Kvantitativ metod tenderar därmed att uppfattas som en mer opartisk metod eftersom den kvalitativa metoden generellt innebär en större inblandning av forskaren vid insamlandet av data då det exempelvis sker via intervjuer. Det innebär att forskarens bakgrund och värderingar kan komma att påverka datainsamlingen i viss utsträckning.

Ur ett ekonomiskt perspektiv är användningen av ett digitalt frågeformulär som insamlingsmetod mycket bra då det går att samla in stora mängder data till en låg förbrukning av pengar, material och tid. Sammanställandet av den insamlade data sker också per automatik vilket reducerar risken för mänskliga fel. Nackdelen är dock att forskaren inte kan följa upp svaren och ställa följdfrågor för att skapa en djupare förståelse, och forskaren kan inte heller se hur respondenten reagerar och misstänka om hen far med osanningar, något som är möjligt med kvalitativ metod (Denscombe 2016, s. 259-260).

Valet att använda en metodkombination i form av ett digitalt frågeformulär via internet motiveras dels med att det är samma metod som användes i den studie som denna undersöknings resultat kommer att jämföras med för att på så sätt få ett rättvisande resultat, samt att ett anonymt frågeformulär ansågs vara det mest etiska istället för att intervjua elever ansikte mot ansikte om skolfrågor i skolmiljö.

2.3 Urval

Respondenterna i denna studie utgörs av gymnasieelever i åk 3 som har läst färdigt kursen Religionskunskap 1 inom det senaste året. Respondenterna ska ha läst färdigt kursen för att säkerställa att eleverna har tillgodogjort sig alla moment av kursen, inklusive tro och vetenskap, samt att den ska ha lästs det senaste året för att respondenterna ska ha kursen färskt i minne. Frågeformuläret skickades ut till totalt sex klasser, cirka 160 elever, på tre olika gymnasieprogram för att få en spridning bland respondenterna då undervisningen kan se olika ut inom olika program; estetiska programmet, naturvetenskapsprogrammet samt samhällsvetenskapliga programmet.

Urvalet är ett bekvämlighetsurval då författaren bakom undersökningen arbetar som religionslärare på skolan där undersökningen har genomförts. Dock har klasser där författaren själv har undervisat valts bort på grund av risken att det eventuellt kan påverka eleverna i någon riktning när de fyller i undersökningen. Urvalet är således ett så kallat icke-sannolikhetsurval då forskaren har påverkat urvalet vilket är vanligt vid undersökningar med färre antal respondenter. Ett sannolikhetsurval lämpar sig ej för denna studie eftersom forskaren då gör ett slumpmässigt urval för att finna en normalfördelning i en bredare undersökningspopulation. Det handlar istället om ett så kallat explorativt urval som används för att upptäcka nya idéer inom undersökningens ramar, då ett explorativt urval gör ”sannolikheten större att få med intressanta, extrema och ovanliga exempel som kan belysa det man studerar” (Denscombe 2016, s. 63-64). Tekniken för urvalet till denna studie är ett subjektivt urval eftersom respondenterna är handplockade av författaren. Detta eftersom det för att kunna besvara undersökningens frågeställningar behövs en relevant undersökningspopulation, en population som har en specifik erfarenhet av ämnet och kan ge värdefulla insikter (Denscombe 2016, s. 74-75).

2.4 Forskningsetik

Nedan kommer undersökningens etiska aspekter att diskuteras utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.

2.4.1 Forskningskravet och individskyddskravet

Forskaren bör enligt Vetenskapsrådet beakta följande krav:

Forskning är viktigt och nödvändigt för både individernas och samhällets utveckling. Samhället och samhällets medlemmar har därför ett berättigat krav på att forskning bedrivs, att den inriktas på väsentliga frågor och att den håller hög kvalitet. Detta krav, som här kallas forskningskravet, innebär att tillgängliga kunskaper utvecklas och fördjupas och metoder förbättras. (Vetenskapsrådet 2002, s. 5)

Mot forskningskravet så ska forskaren väga det så kallade individskyddskravet. Detta syftar till att skydda individen mot ”otillbörlig insyn i sina livsförhållanden”, och ska motverka att samhällsmedborgare kränks, förödmjukas eller skadas psykiskt eller fysiskt inom ramen för forskning. Eftersom det inte finns några givna svar var gränsen

för detta går är det upp till forskaren inför varje forskningsprojekt att göra en avvägning mellan forskningskravet och individskyddskravet (Vetenskapsrådet 2002, s. 5).

2.4.2 Forskningens fyra huvudkrav

Vidare kan individskyddskravet delas upp i fyra allmänna huvudkrav på forskningen; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet syftar till att säkerställa att respondenterna är införstådda med forskningens syfte genom att forskaren informerar alla deltagare om villkoren kring undersökningen. Det handlar exempelvis om att vara tydlig med både vilken person som står bakom projektet och vilken institution, samt information om att deltagandet i undersökningen är frivilligt och att alla deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst. Även eventuella risker för deltagarna ska presenteras (Vetenskapsrådet 2002, s. 7). I denna studie delges deltagarna denna information skriftligen eftersom det handlar om ett digitalt frågeformulär som skickas ut via e-post. Informationen om att deltagandet är frivilligt och vem som står bakom undersökningen kommer också att finnas tillgänglig på en informationssida som respondenten ser innan hen når undersökningens frågor.

Samtyckeskravet syftar till att säkerställa att deltagaren bestämmer själv över sin medverkan i undersökningen. Detta kan göras på olika sätt beroende på om deltagandet är aktivt eller passivt, om undersökningen är av etiskt känslig karaktär eller om deltagarna är under 15 år (Vetenskapsrådet 2002, s. 9). I denna studie lämnas samtycke i och med att respondenterna aktivt väljer att fylla i och skicka in frågeformuläret. Detta efter att ha delgivits information om undersökningens syfte och ansvarig forskare både via e-post och via undersökningens informationssida. Vidare samtycke söks ej då deltagarna är över 15 år gamla.

Konfidentialitetskravet syftar till ansvarig forskare ska skydda alla personuppgifter som samlas in om deltagarna på ett sådant sätt att ingen obehörig kan ta del av dessa. Deltagande personer får således ej vara identifierbara under eller efter projektet, och informationen ska förvaras på ett sätt som gör det praktiskt omöjligt för utomstående att tillgodogöra sig uppgifterna (Vetenskapsrådet 2002, s. 12). Till denna undersökning

samlas inga personuppgifter in och deltagandet är fullständigt anonymt vilket innebär att ansvarig forskare ej kan identifiera vems svar som tillhör vilken respondent. Dock så vilar undersökningen på ett explorativt och subjektivt urval, och information om den utvalda populationen kommer att skyddas från utomstående.

Nyttjandekravet syftar till att skydda den för undersökningen insamlade informationen från att användas i kommersiella eller andra icke-vetenskapliga syften. Det kan handla om deltagarnas personuppgifter eller kartläggning av annan karaktär som kan säljas eller ligga till beslut för t.ex. tvångsvård (Vetenskapsrådet 2002, s. 14). Då ingen personlig information samlas in till denna undersökning så föreligger ingen risk för att ovanstående sker. Deltagarna görs uppmärksamma på att deras svar endast kommer att publiceras i denna studie, och att resultaten inte kommer att användas i t.ex. kommersiella syften.

3. Tidigare forskning

Nedan följer en genomgång av tidigare forskning som kan bredda förståelsen av relationen mellan tro och vetenskap och hur den kommer till uttryck i skolan och samhället i övrigt. Följande författare kommer att presenteras; Mikael Stenmarks *Naturvetenskap och religion* om olika förhållningssätt till religion och vetenskap, Karin Kittelmann Flensners *"Jag är neutral"* om olika diskurser i svenska klassrum i religionskunskap på gymnasiet, Stephen LeDrews *Vetenskap och auktoritet inom den nya ateismen* om ateism som tro och ideologi samt Joachim Rosenquists *Politisk liberalism och skolans religionsundervisning* om religionsundervisning i ett liberalt samhälle.

3.1 Relationen mellan naturvetenskap och religion

Mikael Stenmark ger en övergripande bild av relationen mellan naturvetenskap och religion och identifierar fem olika förhållningssätt, eller teorier, som människor kan tillämpa på denna relation. Stenmark (2011, s. 80-81) menar att Charles Darwins bok *Om arternas uppkomst* markerar början på en splittring mellan naturvetenskapen och religionen, en konflikt som inte kan repareras utan mänskligheten måste helt enkelt välja sida. Tanken på denna konflikt är det som utgör grunden i den så kallade

oförenlighetsteorin som menar att vetenskap och religion är oförenliga, en konflikt som enligt författaren kommer att innebära att naturvetenskapens framsteg kommer att segra och leda till att religionen blir överflödig. Stenmark hänvisar till biologen Francis Crick som menar att religioner är motsägelsefulla och baserade på så tunn bevisning att det krävs blind tro för att acceptera dess sanningar. I motsats till oförenlighetsteorin lyfter Stenmark fram *förenlighetsteorin* och exemplifierar med en annan biolog, Stephen Jay Gould, som menar att förespråkare för oförenlighetsteorin bara försöker ”sälja sin privata ateism”. I sin bevisföring för att religion och vetenskap faktiskt går att förena lyfter Gould fram vetenskapsmän som Galilei och Newton som båda var djupt troende och samtidigt gjorde framstående vetenskapliga upptäckter, och pekar också på att präster tidigt utövade naturvetenskap ”i den moderna tidens början”. Tillsammans ger båda perspektiven således en mer heltäckande bild av universum enligt denna teori.

Stenmark (2011, s. 81) menar vidare att förenlighetsteorin kan tolkas på olika sätt, där en aspekt är den så kallade *separationsteorin*. Den innebär att religion och vetenskap kan samexistera, men bör som namnet antyder hållas separerade. Det innebär att religion och vetenskap har olika målsättningar, besvarar olika frågor och använder olika metoder för att göra så, och bör därmed inte komma i kontakt med varandra. En annan aspekt av förenlighetsteorin är den så kallade *kontaktteorin* som menar att det faktiskt finns frågor där båda perspektiven kan och bör komma i kontakt och påverka varandra. Författaren lyfter fram Ian Barbour som menar att religionen och vetenskapen överlappar inom vissa områden, som t.ex. universums skapelse och människans natur, och exemplifierar även med Dalai Lama som sagt att ”bringing together these two modes of inquiry, both disciplines may be enriched”.

Den sista teorin kallar Stenmark för *ersättningsteorin* som förespråkas av t.ex. sociobiologins grundare Edward O. Wilson. Enligt denna teori inte bara kan utan också bör naturvetenskapen ersätta religionens funktion i samhället. I klartext innebär det att naturvetenskapen bör bli människans nya livsåskådning vilket enligt dess förespråkare måste ske eftersom traditionell religion underkänns då den inte går att verifiera. Samtidigt menar Wilson att människan har en psykologisk religiös instinkt som kan bli svår att ersätta, men även om naturvetenskapen i dagsläget ej kan fylla hela religionens

funktion så bör den ändå ersätta religionen som människors livsåskådning (Stenmark 2011, s. 81-82).

3.2 Sekularistisk-, andlighets- och svenskhetsdiskurs i klassrummet

I rapporten *Jag är neutral* som bygger på Kittelmann Flensners avhandling *Religious education in contemporary pluralistic Sweden* framkommer att religionslärarna främst fokuserar undervisningen på de olika världsreligionerna och att det i stor del handlar om att förmedla fakta om t.ex. religionernas regler och centrala personer då många elever saknar centrala förkunskaper i ämnet. I studien utkristalliserades tre diskurser som Kittelmann Flensner valt att kalla en sekularistisk-, en andlighets- och en svenskhetsdiskurs (Kittelmann Flensner 2017, s. 17). Författaren använde sig av deltagande observationer och spelade in samtalen på 125 lektioner med 13 olika lärare i 24 klasser inom både studie- och yrkesförberedande gymnasieprogram, och skolorna valdes ut mot bakgrund av att de har ”varierande bakgrund, till exempel geografisk, socioekonomisk” (Kittelmann Flensner 2017, s. 15).

Den sekularistiska diskurs som Kittelmann Flensner (2017, s. 18) identifierat kom i klassrummen till uttryck genom att icke-religiösa eller direkt ateistiska uttalanden presenterades som neutrala och objektiva. Då det var betydligt vanligare att individer uttryckte icke-religiösa eller ateistiska åsikter blev detta norm i klassrummen, samtidigt som att det var mycket ovanligt att någon positionerade sig som troende. En elev menade t.ex. att ”jag går inte efter nån religion utan jag går efter det JAG tror!” och att ”religioner är lite mera människor som häver ur sig en massa som man själv inte tror på”, vilket fick medhåll från en annan elev som fyllde i att ”Jag är neutral!”. Att identifiera sig som icke-religiös eller ateist och därmed anses vara neutral var därmed något som associerades som något positivt i klassrummen. Elever som uttryckte ateistiska åsikter, som t.ex. eleven ovan som menade att hen tror på det ”jag tror”, fick i regel aldrig några följdfrågor under lektionerna som observerades om hur de ser på tillvaron eller frågor för att reflektera över varför de valt denna livsåskådning, till skillnad från troende elever som faktiskt fick det. Studien visade vidare att religion och vetenskap framställdes som ett motsatspar där ”vetenskap förknippades med fakta, verklighet och sanning”, samtidigt som talet om religion associerades med

inskränkningar i troende personers neutralitet och möjlighet att göra individuella val (Kittelman Flensner 2017, s. 19).

Ledordet inom den sekularistiska diskursen kan sägas vara individualism, d.v.s. känslan av att ha valt sin livsåskådning själv och genom detta se sig själv som en modern, rationell och självständig individ. Detta ansågs inte vara förenligt med att tillhöra en religiös grupp då det innebär att individen måste underkasta sig ett antal religiösa regler som t.ex. vad en får äta, hur en ska klä sig, hur högtider ska firas och andra påbud från religiösa ledare, olika regler som kan uppfattas som irrationella. Att sådana regler eller normer också kan förekomma i ett sekulärt samhälle utan religiösa regler problematiserades inte i klassrumssituationer (Kittelman Flensner 2017, s. 21).

Den andlighetsdiskurs som Kittelman Flensner (2017, s. 23-24) har identifierat kom till uttryck på så sätt att elever menade att det kan finnas en andlig dimension, men att det inte handlar om religion i traditionell bemärkelse. En elev menade att ”jag tror på vetenskapens skapelseberättelse om Big Bang och även annat såsom atomforskning. Innan den Stora Smällen och efter Detta Livet, då? Där tar andligheten vid. Att veta vad som hänt och händer kan jag ej, men jag tror på ett liv både före och efter detta”. Många elever menade i likhet med ovanstående citat att det kan finnas en andlig dimension. Dock så framkom dessa tankar främst vid individuella skriftliga reflektioner vilket förvånade författaren då andlighetsdiskursen ej hade varit så framträdande vid klassrumsdiskussioner, vilket tyder på att den sekularistiska diskursen i klassrummet gör att elever inte vill lyfta andra perspektiv som kan gå emot den. Vid diskussioner kring existentiella frågor som t.ex. livet efter döden blev dock svaren mindre säkra även i klassrumssituationer och det öppnades upp för flera olika trosföreställningar, där människan ofta beskrevs som meningssökande och meningsskapande.

Inom den sista diskursen, svenskhetsdiskursen, beskrevs Sverige dels som ett av världens mest sekulära länder men samtidigt som ett kristet land. Detta genom att fokus på landets traditioner och högtider med religiös historia hamnade i förgrunden, och kristna trosföreställningar hamnade i bakgrunden. I talet om kristendom handlade det främst om en liberalteologisk version som var kompatibel med modernism och individualism och en öppenhet i frågor kring t.ex. homosexualitet och abort.

Konservativa och fundamentalistiska religiösa åsikter förknippades främst med islam, och att ordna sitt liv utifrån religiösa motiv uppfattades som konstigt eller farligt och troende personer refererades ofta till som ”dom”, trots att det fanns troende människor i klassrummen. Det framkom inget uttalat kollektivt ”vi” när det kommer till religion, men andlighetsdiskursen tycks ha varit mest förenlig med den sekularistiska diskursen (Kittelmann Flensner 2017, s. 25-26).

Kittelmann Flensner (2017, s. 31) menar att den svenska modellen har en styrka i och med att elever med olika socioekonomisk bakgrund och religiös tillhörighet möts i samma klassrum när det kommer till religionsundervisningen och att det kan hjälpa till med att skapa förståelse i ett pluralistiskt samhälle. Samtidigt uppvisar studien att det finns svagheter, exempelvis gällande hur fördomsfria vi är praktiken. Även om det framkom åsikter om att alla får tro på det den vill, så framkom även åsikter om att ”dom” ska anpassa sig efter ”oss” i religiös bemärkelse. Den sekularistiska diskursen gör det svårt för troende elever att uttrycka religiösa åsikter då en riskerar att stämplas som ointelligent eller t.o.m. psykiskt sjuk, en åsikt som uttrycktes i flera observerade klassrum. (Kittelmann Flensner 2017, s. 33). Synen på ateism är också en fråga som kan behöva att problematiseras, är den förenlig med den icke-konfessionella skolan eller är det bara en livsåskådning i mängden? Som beskrivits ovan presenteras ateismen ofta idag som något neutralt och objektivt (Kittelmann Flensner 2017, s. 35).

3.3 Den nya ateismen som ideologi

Om ateismens eventuella neutralitet eller objektivitet skriver Stephen LeDrew (2016, s. 201-202) och hävdar att ”den nya ateismen” inte bara karaktäriseras av religionskritik, utan att det i själva verket handlar om en egen livsåskådning. Begreppet ”den nya ateismen” för framförallt tankarna till fyra religionskritiker som dels har hållit föredrag och släppt religionskritiska böcker, och även släppt ett religionskritiskt samtal på DVD under titeln *The four horsemen*; Richard Dawkins, Sam Harris, Daniel Dennett och Christopher Hitchens. LeDrew utvecklar:

Nyateisterna förespråkar alltså inte enbart övergivandet av religiösa övertygelser utan söker också att föra fram ett eget trossystem som visar sig vara precis lika absolutistiskt som de fundamentalistiska religionsformer som utgör deras primära skottavla; nyateisterna är verkligen *troende*. (LeDrew 2016, s. 201)

LeDrew delar in ateismen i två separata grenar, den *vetenskapliga* ateismen och *humanistiska* ateismen. Den vetenskapliga ateismen härleds till sprickan mellan de som försvarade Darwins evolutionsteori och de som fördömde den. Den som sällar sig till vetenskaplig ateism menar således att det är rationellt att tro att vetenskapens framsteg och spridande gör religionen förlegad. Den humanistiska ateismen ser istället religion som ett samhällligt fenomen som vetenskapen inte kan ersätta, utan religion ses snarare som ett protestrop som utplånas genom att utropa världsliga orättvisor. LeDrew menar vidare att ateismen inte kan vara en ”neutral intellektuell position”, utan att det i själva verket handlar om en egen ideologi. Författaren definierar ideologi i detta fall 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”. Utöver denna definition lånar LeDrew ett antal dimensioner från Terry Eagleton för att föra i bevis att nyateismen de facto är en ideologi i sig (LeDrew 2016, s. 204-205).

Det första dimensionen handlar om att *främja* sin ideologi, vilket nyateismen gör genom att förorda scientism. LeDrew (2016, s. 206-207) förklarar att inom scientism ses inte vetenskap som en av olika vägar till kunskap, utan som den enda vägen där det vetenskapen inte kan förklara inte kan räknas som kunskap. Om inte vetenskapen kan förklara ett fenomen så kan det således inte ha någon grund i verkligheten, men definitionen av scientism har också breddats så att vetenskapliga metoder kan hantera frågor om värden och interaktioner, t.ex. frågor om moral.

Den andra dimensionen handlar om att en ideologi *naturaliserar/universaliserar* sin världsbild. Det exemplifierar LeDrew (2016, s. 208) med Richard Dawkins och Christopher Hitchens världsbilder, där Dawkins menar att utvecklingen i moderna liberala och demokratiska länder som accepterat vetenskapens framsteg kan liknas vid en sågtandad linje i jämn uppgång. Det sker vissa bakslag, men utvecklingen går ändå stadigt framåt och tack vare vetenskapen blir det bättre samhällen samtidigt som det sker en moralisk evolution. Hitchens menar å andra sidan att det behövs en ny upplysning för att mänskligheten ska frigöra sig från religiös vidskeplighet och uppnå vetenskaplig upplysning, men det oundvikliga tillståndet är för både Dawkins och

Hitchens en värld där scientismen är den rådande världsbilden. På så sätt *naturaliseras/universaliseras* scientismen och framstår som oundviklig och självklar.

Nästa dimension innebär att idéer som utmanar en ideologi *förlöjligas*. Richard Dawkins använder sig av den så kallade Gudshypotesen där Guds existens testas som en vetenskaplig fråga. Dawkins menar att antingen finns Gud eller så finns Gud inte, och det kan vi inte med säkerhet veta ännu utan vi får tills vidare förlita oss på sannolikhet, och när Dawkins jämför Bibeln med naturvetenskapliga bevis så leder det till slutsatsen att ”Gud nästan helt säkert inte existerar”. Det handlar enligt Dawkins snarare om att kreationister använder idén om Gud för att fylla luckor som naturvetenskapen ännu inte kunnat besvara, men att dessa luckor blir allt färre och att Gud till slut kommer att ”stå där utan att göra och utan någonstans att gömma sig”. Sam Harris går ett steg längre och menar att religiös tro t.o.m. kan handla om en defekt i hjärnan och att det är en tillfällighet att religiös tro i så stor utsträckning betraktas som något normalt (LeDrew 2016, s. 209-210).

Vidare menar LeDrew (2016, s. 216) att nyateismen i form av en ideologi *exkluderar* samhällsvetenskapliga analyser av religion eftersom det kan komma att underminera naturvetenskapens auktoritet och således utgöra ett hot mot darwinismen. Samhällsvetenskapliga analyser avfärdas därför som postmodernism eller ”epistemisk relativism”. Slutligen *fördunklar* scientismen den sociala verkligheten genom att påstå att religionen har stor skuld i att det finns våld och förtryck i den moderna världen, samtidigt som vetenskapliga framsteg anses vara orsaken till moderna samhällens progression. Religion, och i synnerhet Islam, pekas ut som orsaken till krig och terrorism och jämförs ofta med den vetenskapligt upplysta och civiliserade västvärlden.

3.4 Politisk liberalism och skolans religionsundervisning

Joachim Rosenquist (2007, s. 73-74) skriver om religionens återkomst och pekar på att samhällsvetenskapen på senare år alltmer aktivt har kritiskt granskat föreställningen om en påstådd ”enkelriktad sekulariseringsprocess” och tidigare tankar på att moderna människor väljer bort religion på grund av att vetenskapen lyckats motbevisa religiösa påståenden. Rosenquist diskuterar religion och religionsundervisning utifrån begreppet *politisk liberalism* och hänvisar till filosofen John Rawls som talar om ”den rimliga

pluralismens faktum” vilket innebär att det ej finns anledning att tro att människors olika uppfattningar kommer att försvinna med tiden, eller att olika uppfattningar är orsakade av okunskap eller oförnuft. Detta för att liberala samhällen består av ett stort antal ”heltäckande doktriner” som i viss mån är inkompatibla, doktriner som kännetecknas av att de har en utvecklad världsbild, anhängarna har identifierat centrala värden och att anhängarna trots viss stabilitet kan omtolka traditioner vid behov. Doktrinen kan anses *rimlig* om den erkänner att politisk maktutövning endast är legitim när den erkänner alla människor som fria och jämlika (Rosenquist 2007, s. 75-76).

Rawls diskuterar också att det på individnivå går att identifiera en *förnuftig person*, vilket kännetecknas av ”att denne visar tolerans inför avvikande uppfattningar, och inte genom politisk maktutövning tvingar andra att anamma den egna ståndpunkten”. Dock så förekommer olika uppfattningar i enlighet med *den rimliga pluralismens faktum*, eftersom individer tolkar fakta på olika sätt. Rawls benämner det som ”omdömetts bördor” och menar att skillnader i uppfattningar om politiska och moraliska frågor är ofrånkomliga i liberala samhällen, vilket bör leda till ”överlappande konsensus” mellan doktriner. Med det menas att även om två doktriner har diametralt olika uppfattning i en fråga så kan dessa ändå mötas i grundläggande friheter och rättigheter som måste finnas i ett liberalt samhälle. Doktrinerna kan således mötas och stödja ett visst värde, men behöver inte ha samma skäl till att stödja det. Det innebär att ”orimliga” doktriner som inte erkänner det moderna liberala samhällets grunder måste stå utanför den politiska makten (Rosenquist 2007, s. 76-77).

Vidare använder Rosenquist sociologen och filosofen Jürgen Habermas för att komplettera bilden av politisk liberalism och dess relation till religion. Det går ut på att en religiös person inte kan förväntas bortse från sin religiösa tro i varje politisk diskussion, varför Habermas gör en skillnad på inomparlamentariska och vardagliga diskussioner. Exempel på inomparlamentariska diskussioner kan handla om lagstiftande frågor och där bör endast ”offentligt tillgängliga” argument ha legitimitet, ej argument som grundar sig i ”ofrånkomlig pluralism”, exempelvis religion. Habermas välkomnar dock argument som grundar sig på religiösa principer i diskussioner mellan medborgare då dessa dels kan ge nya insikter för ickereligiösa personer, och menar att det skulle bli en psykisk belastning för troende personer om diskussioner på alla nivåer i samhället

måste bedrivas på sekulära grunder. Religiösa och ickereligiösa måste därför hjälpas åt att ”översätta” privata åsikter till offentliga argument, och om båda sidor hjälps åt med det lär sig religiösa att privata trosuppfattningar måste göras tillgängliga för alla för att kunna vara grund i en politisk debatt, samtidigt som ickereligiösa lättare lär sig att respektera religiösa uppfattningar (Rosenquist 2007, s. 79-80).

När det kommer till hur politisk liberalism bör förhålla sig till religionsundervisning och religiös sanning menar Rosenquist att det inte finns några tydliga svar, vilket gör att författaren försöker utreda ämnet på egen hand. Rosenquist (2007, s. 85-86) identifierar tre modeller för religionsundervisning och kallar den första för *statligt konfessionell* vilket innebär att undervisningen syftar till att införliva medborgarna i den ”sanna” tron vilket i Sverige kan kopplas till den tidigare kristendomsundervisningen. Denna modell får i viss mån anses vara ersatt av andra modeller idag. Den andra modellen kallar författaren för *opartiskt faktaförmedlande* vilket innebär att undervisningen syftar till att eleverna ska få en objektiv bild av olika religioner och livsåskådningar. Problemet med denna modell är att det inte går att ge en objektiv bild eftersom läraren gör ett urval, och redan där har subjektiviteten tagit sig in i undervisningen. Om alla religioner och livsåskådningar ska presenteras på ett likartat opartiskt sätt försvinner dessutom möjligheten för eleverna att föra diskussioner om de olika religionernas för- och nackdelar, samt möjligheten för läraren att problematisera olika livsåskådningar. Faktaförmedlandet behöver med andra ord problematiseras vilket för oss in på den tredje modellen, *humanistiskt bildande*, vars syfte är att ”utveckla elevers fantasi och empati, och att göra dem mindre självcentrerade”. Även denna modell har problem enligt den politisk liberalism då religion förminskas till ett fenomen som ger välbefinnande, men religionernas sanningsanspråk tas inte i beaktning. Dessutom bör religionsundervisningen behandla religionernas sidor som innebär uppoffringar för utövarna, vilket eventuellt inte är utvecklande för elevernas fantasi och empati.

Vad gäller religionernas sanningsanspråk så menar dock Rosenquist (2007, s. 87-88) att det är något som den offentliga skolan ur ett politiskt liberalt perspektiv ej bör uppmuntra eleverna att testa, trots att det kan vara svårt för läraren att förhindra. Detta eftersom religiösa argument bör tonas ned i offentliga sammanhang, enligt Habermas distinktion mellan inomparlamentariska och vardagliga diskussioner. Samtidigt menar

Rosenquist att religionsläraren bör belysa för eleverna att ateism och agnosticism inte är neutralt utan att det i själva verket kan vara kontroversiella åsikter, och genom ovan nämnda begrepp som t.ex. *omdömetts bördor* och *överlappande konsensus* kan ickereligiösa lära sig att tolerera religiösa åsikter.

4. Teoretiskt perspektiv

Nedan följer en beskrivning av det teoretiska perspektiv som undersökningens resultat kommer att analyseras utifrån, en teori som grundar sig i begreppet *andrafiering*, d.v.s. skapandet och reproducerandet av ett ”vi” och ett ”dem”. Det kommer att beskrivas utifrån Masoud Kamalis kapitel *Skolböcker och kognitiv andrafiering* i rapporten *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*, vilket var en del av utredningen Makt, integration och strukturell diskriminering som tillsattes av regeringen år 2004 för att identifiera institutionell diskriminering.

4.1 Andrafiering: reproducerandet av ”vi” och ”dem”

Kamali (2006, s. 47) lyfter vikten av att förstå individers föreställning av verkligheten, så kallat *a priori* kunskapssystem, för att vi ska kunna förstå deras handlingar. Exempelvis så måste vi försöka förstå vilken föreställning av verkligheten, *a priori* kunskapssystem, historiska personer har haft när vi undersöker historiska händelser, annars blir vår tolkning felaktig. Men det handlar inte bara om att se tillbaka i historien, individers handlingar styrs även idag av *a priori* kunskapssystem eftersom många individer har en liknande föreställning av verkligheten. Ett gemensamt kunskapssystem reproducerar dels gamla föreställningar om vad och vilka som är ”vi”, och samtidigt producerar det också nya föreställningar om vilka egenskaper ”vi” har och föreställningar om egenskaper för ”dem”. Ett *a priori* kunskapssystem befäster således maktstrukturer som finns i ett samhälle, och en plats där denna kunskap reproduceras är enligt Kamali utbildningssystemet. Inom utbildningen skapas nämligen en *vi*-känsla genom den svenska tillhörigheten och tankar på en gemensam historia, kultur, religion och språk och via språket befästs stereotyper om ”dem” i kontrast till det gemensamma.

Stereotyper skapas dels på *individuell* nivå där person A av person B antas inneha egenskaper som delas av alla i en den grupp där person A ingår, men också på *social*

nivå vilket där det i princip råder konsensus i ett samhälle om en viss stereotyp. Sociala stereotyper avgör människors plats i samhällshierarkin och reproduceras också inom utbildningssystemet, vilket kallas för ”symboliskt våld”. Det symboliska våldet utövas således av lärare som undervisar om majoritetssamhällets föreställning om verkligheten, vad som är *rätt* och *fel* och genom det reproduceras samhällets makthierarkier även inom utbildningssystemet. Individer och grupper tilldelas egenskaper som har olika position i samhällshierarkin. Dels så reproduceras hierarkier som samhällsklasser grundade på socioekonomisk bakgrund, men det kan också handla om etnisk bakgrund, religion och kön (Kamali 2006, s. 48-49).

Rent konkret så får detta effekter som leder till diskriminering av elever med invandrabakgrund eftersom utbildningen så länge nationalstaten har existerat har syftat till att göra medborgarna till en homogen grupp med gemensamma normer och värderingar. Det leder till att elever från etniska minoriteter missgynnas i skolan eftersom både lärare och elever som är en del av majoritetssamhället tar med sig den negativa bilden som finns av ”de andra” i andra delar i samhället och reproducerar det i skolmiljön. Genom detta återspeglas samhällshierarkier även inom utbildningen, vilket leder till lägre studieresultat bland elever som står utanför majoritetssamhället. Problem med det svenska språket har varit en förklaringsmodell till detta, men forskning visar att elever med annan bakgrund är majoritetssamhällets drabbas lika hårt oavsett hur länge en bott i Sverige och oavsett vilka språkkunskaper en besitter. Inte heller kulturella skillnader har visat sig förklara skillnaderna i studieresultat. Dessutom tyder studier på att lärare och övrig skolpersonal har en negativ attityd gentemot elever med invandrabakgrund, vilket speglar samhället i övrigt och dess hierarkier. Skolböcker är en bidragande faktor till detta då och Kamali exemplifierar genom att ge exempel på forskning som t.ex. visat att ”vi” framställs som överlägsna personer i underlägsna utvecklingsländer och att muslimer framställs på ett negativt sätt.

4.2 Andrafiering: skolböcker i religionskunskap

Kamali (2006, s. 51) presenterar därefter sin studie om hur skolböcker reproducerar tankar om hur ”vi” förhåller oss till ”dem”. Författaren har använt sig av en innehållsanalys för att kunna kategorisera återkommande gemensamma drag i sju olika skolböcker som används i svenska skolor inom både religionskunskap och historia,

ämnesval som motiveras med att det är tydligt inom dessa hur nationalstater reproducerar *vi*-känslan i kontrast till *de andra*. Studien kommer dock inte att presenteras i sin helhet i detta forum, utan nedan följer ett antal exempel på hur *andrafiering* kan komma till uttryck i skolböcker i religionskunskap eftersom det är mest relevant för denna undersökning. Det är således Kamalis undersökningsresultat som presenteras nedan. Inom religionskunskap är det bilden av islam, hinduism och kristendom som har undersökts, där islam och hinduism generellt sett representerar ”de” och kristendomen representerar ”vi”.

I boken *Religionskunskap* av Sten Rodhe och Bo Nylund associeras islam med konflikter, både mellan muslimer och konflikter med andra, t.ex. svenskar. Förhållandet mellan muslimer och svenskar, eller snarare avståndet mellan ”vi” och ”dem”, diskuteras också när muslimer delas in i två grupper; en grupp som vill integreras i det svenska och en grupp vill behålla sina traditioner från hemlandet. Underförstått finns det således alltid ett avstånd mellan muslimer och svenskar. Även när könsroller diskuteras så framställs alla tre abrahamitiska religionerna som mer eller mindre patriarkala, men det lyfts framförallt fram i samband med islam (Kamali 2006, s. 52-53). När det kommer till hinduism så beskrivs Ghandis dotter Indira som ”präglad av västerländskt förnuftstänkande”, vilket underförstått innebär att den indiska traditionen anses vara icke-förnuftig (Kamali 2006, s. 59). Kristendomen presenteras däremot som en del av vår kultur, som något oproblemiskt och homogent, och författarnas eurocentrism tar inte hänsyn till att det också finns judiska och muslimska influenser i kulturen (Kamali 2006, s. 65-66).

I boken *Religionskunskap för gymnasieskolan: Vad ska man tro?* av Lennart Koskinen, Sören Leven, Börje Andersson och Åke Magnusson så framställs muslimska kvinnor i Sverige som isolerade och utbildade, trots att författarna försöker lyfta fram att det finns en felaktig bild av islam som kvinnoförtryckande. Framsteg i muslimska samhällen förklaras utifrån det faktum att man mött ”västerländska seder och bruk” vilket har förändrat och moderniserat islam, vilket stärker bilden av ”vi” i väst som överlägsna (Kamali 2006, s. 57-58). Hinduism framställs också på ett problematiskt sätt då en västerlänning i ett scenario blir förvånad över hinduers respekt för djur, som att det egentligen är en egenskap reserverad för västerlänningar (Kamali 2006, s. 60).

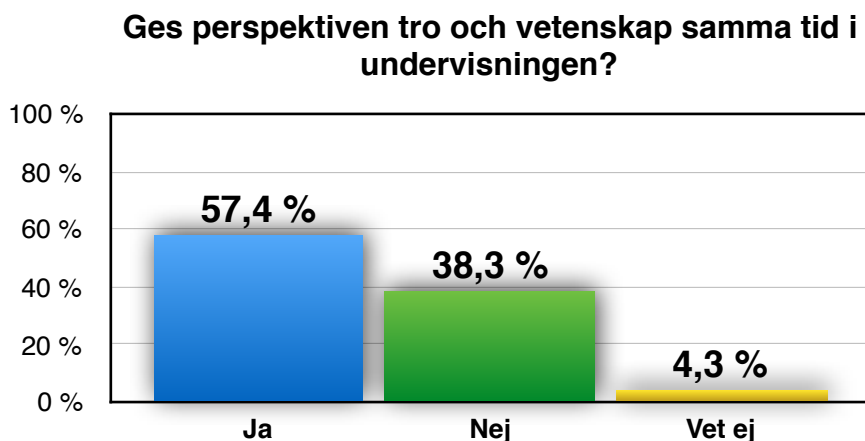
Även i *Religionskunskap för gymnasiet* av Lars-Göran Alm ställs ”vi” mot ”dem” genom formuleringar som ”vi i västerlandet”, ”västerländsk syn” eller ”vår västerländska värld och vår kristna tro”, samt att väst associeras med allas lika värde och demokrati samtidigt som islam framställs som odemokratiskt (Kamali 2006, s. 54-55). I beskrivningen av hinduismen så framställer författaren religionens mångfald som om det vore främmande för någon som kommer från väst, och bortser ifrån att kristendomen kommer med en rad olika tolkningar. Skillnaderna är således inte så stora som författaren vill påvisa, och därmed stärks andrafieringen (Kamali 2006, s. 62-63). Kamali (2006, s. 69) slår fast att boken är skriven på ett kristocentriskt sätt där kristendomen och västerlandet hör ihop.

5. Lärarperspektiv

Nedan presenteras resultatet av den undersökning som har föregått denna, en studie som har undersökt gymnasielärares syn på undervisningen när det kommer till förhållandet mellan tro och vetenskap i kursen Religionskunskap 1. Undersökningen av lärares perspektiv är genomförd av samma författare som denna undersökning och genomfördes till en c-uppsats i religionsvetenskap vid Högskolan i Gävle hösten 2018. Den uppsatsen har dock ej publicerats i skrivande stund utan publiceras sommaren 2019, därav saknas hänvisning till beständig länk i denna version. Via en enkätundersökning deltog 47 gymnasielärare som bl.a. reflekterade kring huruvida perspektiven tro och vetenskap gavs samma tid i undervisningen, om undervisningsmaterialet upplevs neutralt och om det ansågs vara problematiskt om undervisningen ej bedrevs på ett neutralt sätt. Metoden för undersökningen av lärares perspektiv var av samma art som den som har använts för denna undersökning, dock så användes inte ett bekvämlighetsurval utan respondenter hittades via en grupp för gymnasielärare på Facebook. Resultaten undersökningarna kommer sedermera att jämföras för att identifiera eventuella skillnader i upplevelsen angående undervisningen kring förhållandet mellan tro och vetenskap. Resultatet presenteras tematiskt utifrån studiens frågeställningar under fyra underrubriker; tid, undervisningsmaterial, sammantagen upplevelse och huruvida det upplevs som problematiskt om något perspektiv favoriseras.

5.1 Skillnad i tid

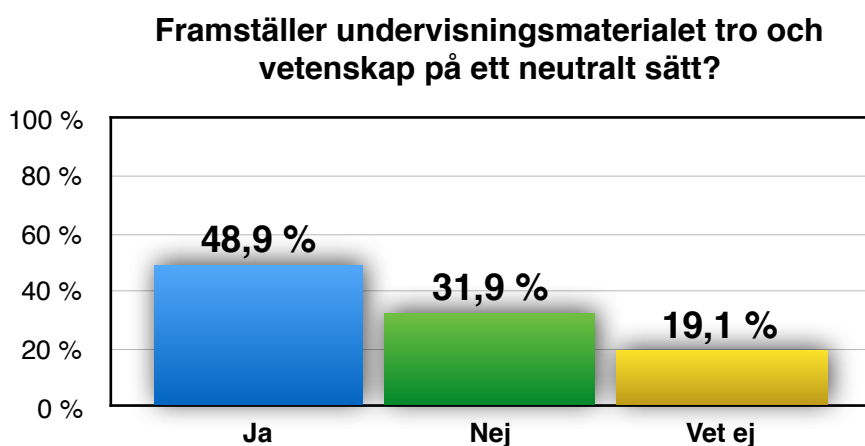
Nedan presenteras resultatet angående hur lärarna upplever att perspektiven tro och vetenskap ges samma tid i undervisningen:



Det visade sig att 57,4 % upplever att perspektiven ges samma tid. Samtidigt menade 38,3 % av respondenterna att perspektiven ges olika mycket utrymme, av vilka 29,8 % ger trospektivet mer tid och 8,5 % lägger mer tid på vetenskap. Av dem som ger religion mer tid angavs bl.a. att det är för att kursen handlar om religion och att tyngdpunkten således bör ligga där, samt att eleverna till stor del växer upp i en kontext som präglas av vetenskap vilket innebär att det behövs mer fokus på religion.

5.2 Skillnad i undervisningsmaterial

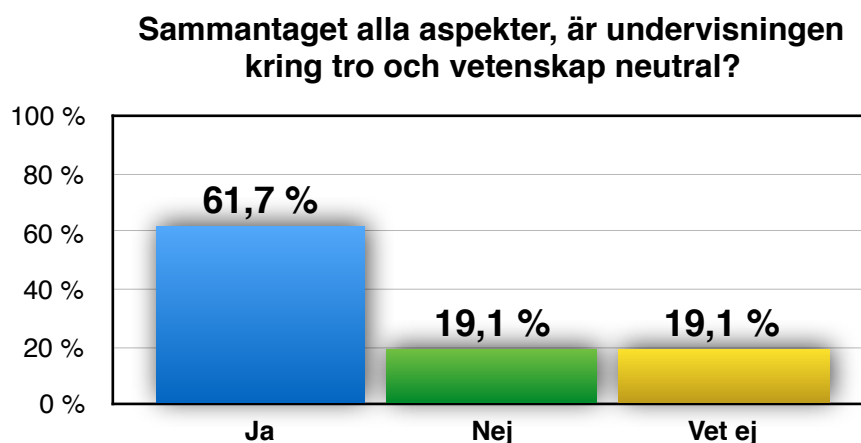
Nedan presenteras resultatet angående huruvida lärarna upplever att perspektiven tro och vetenskap framställs på ett neutralt sätt i undervisningsmaterialet (kursböcker, filmer, presentationer o.s.v.):



Där angav 48,9 % att undervisningsmaterialet är neutralt, samtidigt som 31,9 % svarade Nej. Bland lärarna som svarade Nej så var det främst fokus på läroböcker, och det framkom dels att läroböckerna är bättre på att förmedla vad det innebär att tillhöra det vetenskapliga perspektivet än vad det innebär att tillhöra en specifik tro, det vetenskapliga perspektivet är mer konkret samt att momentet ges för lite plats så att eleverna inte utvecklar en förståelse för det religiösa perspektivet.

5.3 Sammantagen upplevelse av undervisning kring tro och vetenskap

Eftersom undervisning består av fler aspekter än tidsåtgång och undervisningsmaterial så presenteras nedan hur religionslärarna upplever sin helhetsbild kring undervisningen om perspektiven tro och vetenskap, d.v.s. huruvida undervisningen sammantaget alla aspekter är neutral:

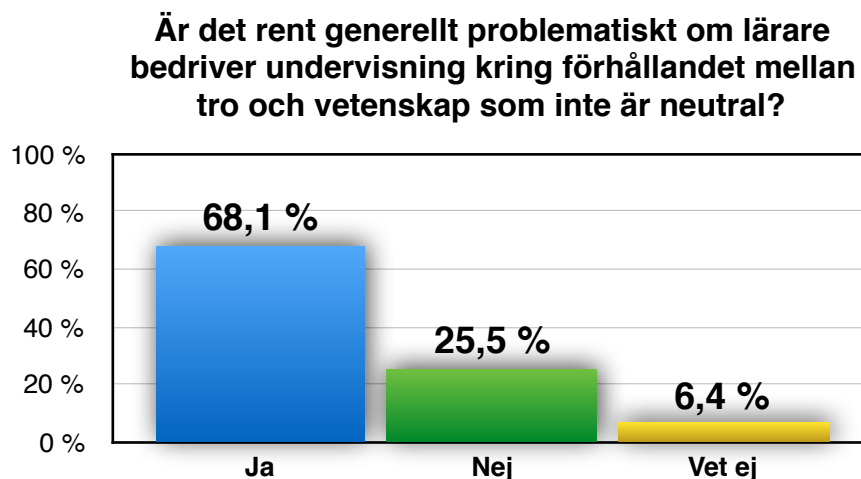


När religionslärarna reflekterade över den sammantagna upplevelsen av neutralitet i undervisningen kring tro och vetenskap så svarade 61,7 % att undervisningen är neutral, samtidigt som 19,1 % svarade Nej och 19,1 % inte kunde avgöra och svarade Vet ej. När respondenterna som svarat Nej utvecklade sina svar visade det sig dels att målet är att vara objektiv men att det är svårt att veta huruvida det går, samt att alla didaktiska val en lärare gör i viss mån påverkar neutraliteten eftersom det är en form av ställningstagande. En lärare menade att inte går att förhålla sig neutralt eftersom undervisningen i Sverige bygger på en *vetenskaplig* grund, och en annan menade att det är svårt att förhålla sig neutral när det handlar om ”extrempositioner” som kreationism, intelligent design och scientism. Enligt de fördjupande svaren så var det främst det vetenskapliga perspektivet som ”favoriserades”, men det framkom också åsikter om att

religionsperspektivet lyftes fram medvetet för att eleverna ansågs ha större kunskapsluckor inom det området.

5.4 Lärares syn på lärares eventuella brist på neutralitet

Vidare så tillfrågades respondenterna huruvida de anser att det är problematiskt, oaktat neutraliteten i sin egen undervisning, om undervisning kring tro och vetenskap bedrivs på ett mindre neutralt sätt. Följande blev resultatet:



Bland respondenterna som svarade Nej, d.v.s. 25,5 % av deltagarna, var objektivitet ett ledord. Det framkom att en lärare kan ta ställning i en fråga för att t.ex. provocera igång en diskussion, men att det inte får övergå i en subjektiv favorisering av det ena eller andra perspektivet. Men majoriteten, 68,1 % av respondenterna, ansåg att det är problematiskt om en lärare inte förhåller sig neutralt i undervisningen.

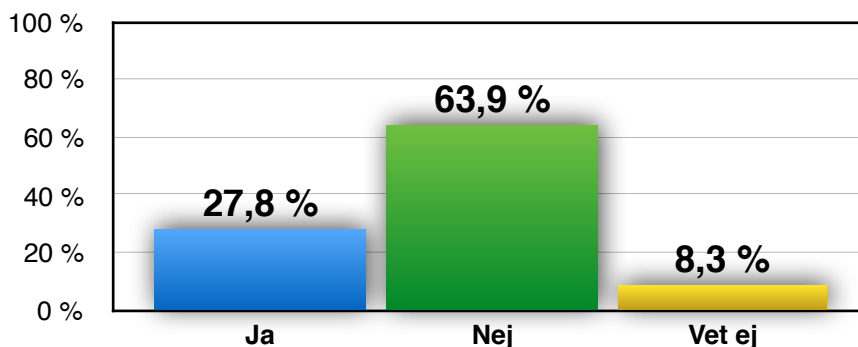
6. Elevperspektiv

Nedan presenteras resultatet av undersökningen som har genomförts till denna studie, nämligen hur gymnasieelever upplever undervisningen kring förhållandet mellan tro och vetenskap. Resultatet presenteras tematiskt med underrubriker utifrån studiens frågeställningar.

6.1 Skillnad i tid

När det kommer till hur eleverna upplever att tiden fördelas mellan tro och vetenskap så var det 27,8 % som ansåg att båda perspektiven ges samma utrymme.

Ges perspektiven tro och vetenskap samma tid i undervisningen?



Av den andel som svarade Nej svarade 13,9 % att trospektivet ges mer tid samtidigt som 50 % ansåg att det vetenskapliga perspektivet får mer tid i undervisningen. Samtidigt angav 8,3 % av respondenterna sett de inte vet. När respondenterna som menade att vetenskap får mer tid i undervisningen utvecklade sina tankar så framkom bl.a. att diskussionsämnen och tolkningar i klassen utgår ifrån ett vetenskapligt perspektiv och därmed tar upp mer tid. En respondent beskrev det på följande sätt: ”Man har inte längre religion i åtanke. Man tar det för givet i svenska samhället att religion inte är det viktigaste”. En annan respondent uttryckte sig på följande sätt:

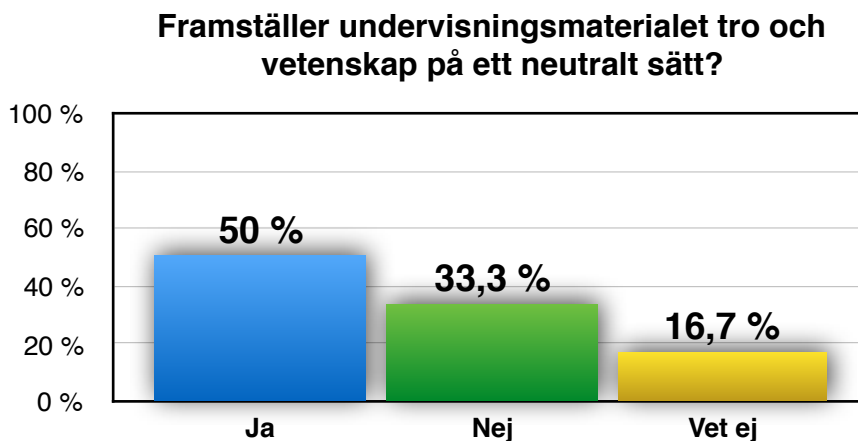
Jag upplever att det läggs mer tid på att förklara att vetenskap är "mer rätt" än religion, religion framställs som något mindre värdigt och betydelsefullt i undervisningen, att religion och tro är ett slags "hokus pokus" medan vetenskap framställs som det enda sanna.

Andra argumenterade för att tro ges mer tid i undervisningen, och en respondent menade att ”det är ju just en religionskurs och de allra flesta är ju ateister (förutom de som är muslimer), så då har man väl mer att lära sig om religionerna”. En annan respondent var inne på samma spår och uttryckte sig på följande sätt:

Jag upplevde det som att läraren fokuserade mer på hur religioner har förhållit och förhåller sig till den vetenskapliga världsbilden. Antagligen skulle det kunna bero på att läraren utgick från att vi redan hade en ganska sekulär världsbild och därför valde att fokusera på den sida som vi hade mindre kunskap om. Det handlade alltså inte om att läraren var partisk, men tro fick mer utrymme.

6.2 Skillnad i undervisningsmaterial

Nedan presenteras resultatet av hur eleverna upplever att undervisningsmaterialet framställer förhållandet mellan tro och vetenskap:



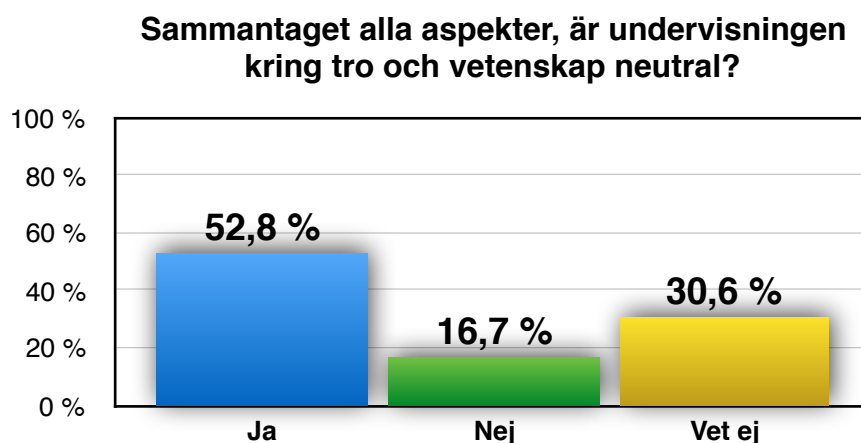
Hälften av respondenterna, exakt 50 %, ansåg att undervisningsmaterialet framställer relationen mellan tro och vetenskap på ett neutralt sätt och en respondent utvecklade detta på ett representativt sätt och menade att ”vår lärare brukar visa oss material där tydliga åsikter visas, läraren är dock noggrann med att visa båda sidors åsikter”.

Bland respondenterna som anser att tro och vetenskap ej framställs på ett neutralt sätt i undervisningsmaterialet så framkom desto spetsigare åsikter. En respondent menade att tro utmålas som något dåligt i undervisningsmaterialet och pekade specifikt ut att katoliker får klä skott för detta. En annan respondent menade att filmklipp och böcker är vinklade på ett sätt som sätter religion och tro i underläge gentemot vetenskapen, vilket återkom då en annan respondent pekade ut just filmklipp som används i undervisningen för att vara vinklade till att framställa tro som något sämre än vetenskapen. En respondent valde att se framåt och förutspådde att ju längre tiden går, desto mindre plats kommer religionsperspektivet att få i undervisningsmaterialet:

Samhället har utvecklats och ju modernare böcker m.m. det kommer ut desto mindre tar religionen plats.

6.3 Sammantagen upplevelse av undervisning kring tro och vetenskap

Undervisning består av fler aspekter än tidsåtgång och undervisningsmaterial, så nedan presenteras resultatet av elevernas helhetsbild av undervisningen när det kommer till relationen mellan tro och vetenskap.



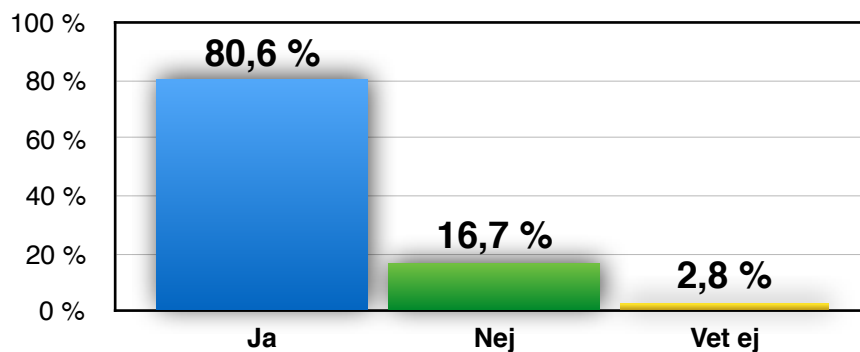
När respondenterna som svarade Nej utvecklade sina svar inkom t.ex. svar som att ”det som är bevisat är viktigare att kunna” samt att ”för de flesta i Sverige tror på vetenskapen och därför framställs den som mer självklar att tro på”. En respondent menade att lärarens personliga åsikter lyser igenom i undervisningen och att eleverna tillsammans med läraren skapar en miljö som främjar vetenskapen och därmed skapas ett större intresse för det vetenskapliga perspektivet. En annan respondent uttryckte en liknande åsikt och menade att perspektiven får samma utrymme men att innehållet är långt ifrån neutralt:

Eftersom Sverige är sekulariserat pratar vi om religionen på ett sätt som nästan kan vara förlöjligande ibland, där vi dumförklarar de som är troende. Även om de [perspektiven] får lika stort utrymme.

6.4 Elevers syn på lärares eventuella brist på neutralitet

Slutligen tillfrågades eleverna om huruvida de anser att det vore problematiskt om undervisningen kring relationen mellan tro och vetenskap rent hypotetiskt skulle brista i neutralitet. Nedan presenteras resultatet:

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



Resultatet visade att 80,6 % anser att det vore problematiskt om undervisningen ej bedrivs neutralt. En återkommande åsikt var att läraren helt enkelt inte är där för att favorisera det ena eller andra perspektivet utan för att presentera en objektiv bild av båda. En respondent menade att lärare som inte är neutrala utan tar ställning för det vetenskapliga perspektivet riskerar att polarisera:

För att dagens samhälle är mångkulturellt där det finns människor av allt. Ju mer en lärare tar det för givet att man inte är troende desto mindre vågar elever säga det eftersom det framstår som en tabu att vara religiös.

En annan respondent pekade också på vikten av att inget perspektiv ska favoriseras:

Jag tycker inget perspektiv bör favoriseras, om en lärare är religiös ska det inte synas i undervisningen och inte heller om den är ateist, [...] därav kan vi egentligen inte vara säkra på något, alltså bör man inte dumförklara något.

En respondent menade att läraren är i en maktposition i relation till eleverna och därför ska inget av perspektiven nedvärderas eftersom det finns en mångfald av livsåskådningar bland eleverna. Samtidigt slog en annan respondent fast att det inte går att vara helt objektiv i frågan, utan menade att ”allt kommer alltid vinklas beroende på vilka värderingar man själv är uppväxt med på något sätt”. En respondent menade att hen varit med om lärare tar ställning mot troende:

Jag som troende tycker det är jobbigt och lite diskriminerande när lärare tar ställning emot oss elever som är troende. Eller att läraren försöker på något sätt påverka eleverna. Alla har rätt att tycka och tänka hur dem vill. Dessutom tycker jag att man går till skolan för att lära sig utifrån fakta och studier, inte utifrån en lärares åsikt.

7. Jämförande analys av lärarperspektiv och elevperspektiv

Nedan följer en jämförande diskussion mellan resultaten i undersökningarna av lärarperspektivet och elevperspektivet när det kommer till undervisning om relationen mellan tro och vetenskap, i relation till tidigare forskning och det teoretiska perspektivet.

7.1 Skillnad i tid

Det visade sig vara en stor skillnad mellan hur mycket tid lärare och elever upplever att de olika perspektiven tro och vetenskap får i undervisningen kring denna relation. Bland lärarna upplevde 38,3 % att perspektiven ges olika mycket tid i undervisningen, och av dessa 38,3 % var det 29,8 % som menade att det är tros perspektivet som får mest tid och 8,5 % som menade att vetenskaps perspektivet får mest tid. Eleverna var av en annan uppfattning då hela 63,9 % menade att perspektiven får olika mycket undervisningstid, och av dessa 63,9 % var det 13,9 % som upplevde att tro får mest tid och 50 % som menade att det vetenskapliga perspektivet ges mest undervisningstid. Hälften av eleverna upplevde med andra ord att vetenskap ges mer tid i undervisning, och motsvarande siffra bland lärarna var 8,5 %.

Något entydigt svar om varför det skiljer sig så mycket mellan lärare och elever går inte att urskilja, både lärare och elever som utvecklade sina svar var inne på att det finns en kompensatorisk dimension i undervisningen där läraren utgår ifrån att eleverna har växt upp i en kontext där det vetenskapliga perspektivet är det dominerande och därför väljer läraren att fokusera mer på religion. En elev uttryckte det som att lärare utgår ifrån att eleverna har en ”sekulär världsbild” och fokuserar på religion p.g.a. sämre kunskaper inom det området, en åsikt som stämmer väl överens med hur en lärare uttryckte sig på samma fråga. Frågan är då hur 50 % av eleverna kan uppleva att vetenskaps perspektivet ges mer tid, och endast 8,5 % av lärarna. Det kan handla om ett omedvetet reproducerande av strukturer och hierarkier som gör att det vetenskapliga perspektivet ges mer tid. Kamali menar t.ex. att både lärare och elever som är en del av majoritetssamhället tar med sig en negativ bild av ”de andra” in i skolmiljön, och risken är att det sker samtidigt som det är svårt för läraren att identifiera. Eventuellt spelar också den sekularistiska diskurs som Karin Kittelmann Flensner identifierat i sin studie

en roll kring varför eleverna upplever att det vetenskapliga perspektivet ges mer tid eftersom även elever som angav att tro ges mer tid argumenterade för att det finns en sekularistisk diskurs i klassrummet. I resultatdelen gavs exempel på hur lärare utgår ifrån att eleverna har en sekulär världsbild och en elev uttryckte det som att ”de allra flesta är ju ateister (förutom de som är muslimer)” och en annan menade att religion framställs som ett slags ”hokus pokus”. I Kittelmann Flensners studie framkommer åsikter från elever om att att den som ser sig som ateist eller icketroende är neutral, vilket både Rosenquist och LeDrew argumenterar emot och menar dels att det ej är neutralt, utan t.o.m. en ideologi i LeDrews fall. Om det de facto är så att det vetenskapliga perspektivet ges mer tid än trospektivet går inte att avgöra utifrån denna undersökning, men det är tydligt att lärare och elever ser olika på hur mycket tid som ägnas åt de olika perspektiven.

7.2 Skillnad i undervisningsmaterial

Vad gäller undervisningsmaterialet som används i undervisningen kring relationen mellan tro och vetenskap så var det mycket liten skillnad mellan lärar- och elevperspektivet då 48,9 % av lärarna angav att undervisningsmaterialet är neutralt och 50 % av eleverna angav detsamma. En återkommande åsikt för både lärare och elever var att t.ex. skolböcker har lättare för att förklara det vetenskapliga perspektivet framför trospektivet, men att lärarna i de flesta fall försöker ge en så objektiv bild av båda perspektiven med undervisningsmaterialet. Det framkom också åsikter om att materialet är vinklat så att trospektivet hamnar i underläge gentemot det vetenskapliga, och en elev exemplifierade det med att nämna att katoliker ofta får klä skott för det. Det var intressant i jämförelse med Kamalis studie som visade att skolböcker inte sällan är kristocentriskt vinklade och att kristendomen oftast presenteras som ”vår” religion. Det tyder också på att det finns en svenskhetsdiskurs som enligt Kittelmann Flensner slår fast att om ”vi” tillhör någon religion så är det kristendomen. Att katoliker pekas ut innebär att det eventuellt inte enbart sker en andrafiering mellan t.ex. ”vår” kristendom och ”deras” islam eller hinduism, utan även mellan kristendomens inriktningar med ”vår” protestantism och ”deras” katolicism. I diskussionen kring undervisningsmaterial menade en elev att ju mer modernt samhället blir desto mindre plats kommer religionen att få i skolböckerna, vilket är ett uttryck för samma tankar som Richard Dawkins i Stephen LeDrews text om nyateismen som ideologi där Dawkins menar att religionen

bara fyller luckor som vetenskapen inte har besvarat ännu och att dessa luckor blir färre och färre.

7.3 Sammantagen upplevelse av undervisning kring tro och vetenskap

Vad gäller helhetsbilden (sammantaget alla aspekter) kring undervisningen om relationen mellan tro och vetenskap så skiljde det sig något mellan lärar- och elevperspektiven. Det var 61,7 % bland lärarna som ansåg att undervisningen är neutral och motsvarande siffra låg på 52,8 % för eleverna. Lärarna lyfte upp problem som att varje didaktiskt val på något sätt påverkar neutraliteten och därmed går det inte att vara helt neutral i undervisningen kring tro och vetenskap, och en lärare lyfte det faktum att den svenska skolan ska bygga på *vetenskaplig* grund. En lärare menade att det var svårt att vara neutral kring *extrempositioner* som kreationism och scientism, vilket var intressant då scientismen inte problematiserats på samma sätt av någon annan respondent. Stephen LeDrew slår fast i sin text att förespråkarna för scientismen, eller *den nya ateismen*, i själva verket är lika troende som religiösa individer. Att en lärare tar så tydlig ställning i fråga om scientism rimmar väl med Rosenquists tankar på att religionslärare i allmänhet bör belysa för eleverna att ateism inte är ett neutralt ställningstagande. Elevernas utvecklade svar handlade snarare om motsatsen, då det lyftes fram att ”det som är bevisat är viktigare att kunna” och att det flesta i Sverige tror på vetenskapen och därför favoriseras detta perspektiv. En elev menade att det tydligt lyser igenom hur läraren ställer sig i frågan och därmed stärks tesen om att även lärare reproducerar hierarkier från majoritetssamhället, och samma elev menade att det skapas en miljö i klassrummet som främjar det vetenskapliga perspektivet, likt den sekularistiska diskurs som beskrivits tidigare.

7.4 Lärares och elevers syn på lärares eventuella brist på neutralitet

När det kommer till hur lärare och elever ställer sig till huruvida det är problematiskt om en religionslärare uppvisar en bristande neutralitet när det kommer till undervisningen kring tro och vetenskap så visade det sig att hela 80,6 % av eleverna svarade att det är problematiskt, och motsvarande siffra var 68,1 % bland lärarna. Bland lärarna framkom att lärares personliga åsikter inte ska framkomma i undervisningen, vilket inte alltid fungerar om vi ser till föregående rubrik där det framkom att det tydligt

kan lysa igenom hur läraren ställer sig i frågan. Vissa lärare menade också att en kan ta ställning i en fråga för att provocera igång en diskussion, men att det inte ska grunda sig i sin personliga livsåskådning. I övrigt var objektivitet ledordet bland lärarna, samtidigt som en elev slog fast att det inte går att vara objektiv utan att lärare alltid kommer att vara präglade av sina egna åsikter och erfarenheter vilket stämmer överens med Kamalis resonemang om att även lärare reproducerar strukturer från majoritetssamhället. Också Rosenquist problematiserar objektiviteten i sin diskussion kring modellen *opartiskt faktaförmedlande* eftersom det hela tiden sker ett urval. Dessutom skulle ett opartiskt faktaförmedlande strypa möjligheten till att diskutera religionernas för- och nackdelar.

Det var alltså intressant nog en större andel elever än lärare som ansåg att undervisning som ej är neutral är problematisk. Varför det är så går inte att säga med säkerhet utifrån resultatet i denna undersökning men samtidigt som lärarna fokuserade på objektiviteten i undervisningen så lyfter flera elever upp det faktum att vi lever i ett mångkulturellt samhälle. En elev menade att lärare förstärker sekulariseringsdiskursen genom att ta för givet att eleverna inte är troende, och då blir det tabu för eleverna att ”komma ut” som religiösa. Det framkom också att det finns en sådan mångfald i livsåskådningar bland eleverna och därför är det viktigt för eleverna att inget perspektiv favoriseras, och en respondent valde att peka på det faktum att hen känner sig diskriminerad när lärare tar tydlig ställning *mot* tro.

8. Avslutande diskussion och vidare forskning

Undersökningens övergripande syfte var att undersöka hur religionslärare och elever som nyligen har läst kursen Religionskunskap 1 upplever undervisningen kring relationen mellan tro och vetenskap, och om deras upplevelse skiljer sig åt. Både lärare och elever pekade på vikten av neutralitet, men belyste även svårigheter för lärare att vara helt neutrala eftersom det inte går att komma ifrån att undervisningen bygger på subjektiva didaktiska val. Dagens religionsundervisning tangerar egentligen alla tre modeller som Rosenquist identifierar; den *statligt konfessionella* eftersom kristendomen de facto har en särställning i ämnets syfte, det *opartiska faktaförmedlandet* som både lärare och elever lyfte fram i undersökningen samt det *humanistiskt bildande* som ska utmana och utveckla elevernas empati. Redan i ämnesplanen sker med andra ord en

form av andrafiering och reproducerande av *vi* och *dem* eftersom kristendomen sägs ha en särskild plats i undervisningen. Det framgår inte heller vad det betyder rent konkret för läraren att kristendomen har ”särskild betydelse” vilket gör att det kan tolkas olika från lärare till lärare.

Den största skillnaden mellan lärar- och elevperspektiven som framkom i denna undersökning handlade om hur mycket tid som tro och vetenskap ges i undervisningen, där eleverna i mycket större utsträckning upplevde att vetenskapen ges mer tid. Ett annat exempel på skillnad är det faktum att flera respondenter från elevperspektivet lyfte upp det faktum att klassrummet idag är ett rum av mångkultur och mångfald av livsåskådningar, samtidigt som ingen lära belyser detta. Risken är att religionslärare reproducerar hierarkier från majoritetssamhället i klassrummet utan att vara medvetna om det. Om det faktiskt är så går inte att avgöra med denna undersökning utan för att säkerställa detta behövs vidare forskning med annan metod. En metod med enkätundersökning som denna undersökning bygger på har sina fördelar i att det går att nå ut till många på kort tid, men för att få en fördjupad förståelse av fenomenet skulle det behöva kompletteras med både kvalitativa intervjuer där respondenterna tankar kan utvecklas vidare, och/eller observationer i klassrum under tro och vetenskapsmomentet för att bevittna med egna ögon.

Slutsatsen av denna undersökningen blir således att det finns skillnader i hur lärare och elever upplever undervisningen om relationen mellan tro och vetenskap, men utan att det går att dra några långtgående slutsatser om varför. Dock så finns det en didaktisk poäng att göra och det är att resultatet påvisar att det kan finnas strukturella hierarkier som reproduceras utan att lärarna tänker på det, och därför bör religionslärare vara vaksamma till hur tiden kring momentet disponeras, hur undervisningsmaterialet framställer de båda perspektiven och reflektera rent generellt över sina egna ställningstaganden och hur mycket ens personliga åsikter kommer fram i undervisningen.

Käll- och litteraturförteckning

Berglund, J. (2010). Religionsdidaktik. I Svensson, J. & Arvidsson, S. (red.) *Människor och makter 2.0 - En introduktion till religionsvetenskap*. Forskning i Halmstad Nr 21: Högskolan i Halmstad <http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:376410/FULLTEXT01> [2019-05-03] ISBN-978-91-978256-5-8, ss. 50-55

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

Hartman, S. (2011). Perspektiv på skolans religionsundervisning. I Löfstedt, M. (red.) *Religionsdidaktik - Mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur, ss. 19-34

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

Lindskog, A. (2012). Ett nytt innehåll i gymnasieskolans religionskunskap? I Franck, O. & Stenmark, M. (red.) *Att undervisa om religion och vetenskap: med grund i ämnesplanen för religionskunskap*. Lund: Studentlitteratur, ss. 13-23

Rosenquist, J. (2007). Politisk liberalism och skolans religionsundervisning. *Utbildning & Demokrati*, 16(1), ss. 73–94. <https://core.ac.uk/download/pdf/26769530.pdf> [2019-05-03]

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

Skolverket. (2011a). *Läroplan för gymnasieskolan: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2597> [2019-05-03]

Skolverket. (2011b). *Ämne - Religionskunskap*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne> [2019-04-01]

Stenmark, M. (2011). Naturvetenskap och religion. I Löfstedt, M. (red.) *Religionsdidaktik - Mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 79-95

Thurfjell, D. (2015). *Det gudlösa folket: de postkristna svenskarna och religionen*. Stockholm: Molin & Sorgenfre

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 [2019-04-17]