



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

”Allt annat är för att förstå SO-ämnet”

En kvalitativ studie av religionslärares ämnesförståelse, faktorer som styr urval, genomförande och kunskaper som bedöms

Kristin Bjellman och Malin Uygur

2023

Examensarbete, Avancerad nivå (yrkesexamen), 30 hp
Religion med ämnesdidaktisk inriktning
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7–9
Examensarbete för ämneslärare 7–9: Religion med didaktisk inriktning – RVA301

Handledare: Birgit Lindgren Ödén
Examinator: Jari Ristiniemi

Abstrakt

För den här studien har fem semistrukturerade intervjuer genomförts med fem lärare i religionskunskap vid högstadiet för att undersöka deras förståelse av sitt ämne och dess syfte. Två ämnesförståelser identifierades, identitetsorienterad ämnesförståelse samt kritiskt orienterad ämnesförståelse. I ett nästa steg analyserades ett urval av lärarnas examinationsuppgifter för att se vilken ämnesförståelse som återfanns i dem. Identitetsorienterad, kritiskt orienterad samt en bildningsorienterad ämnesförståelse påträffades. Studien har även undersökt vilka faktorer som, utöver lärarnas syn på ämnet, påverkar det urval och den metod lärarna väljer. Tre huvudfaktorer kunde urskiljas: elevförutsättningar, organisatoriska förutsättningar samt individuella förutsättningar. Undersökningen kommer även fram till att lärare med hög ämneskompetens är mer benägna till samtidsrelevant undervisning än lärare med lägre ämneskompetens.

Nyckelord: *ämnesförståelse, religionskunskap, grundskola, examinationsuppgifter, samtidsrelevant undervisning, ramfaktorteorin, religionsdidaktik.*

Abstract

For this study, five semi-structured interviews were conducted with five teachers of religious studies at the secondary level to elucidate their understanding of the subject and its purpose. Two understandings of the subject were identified: identity-oriented subject understanding and critically oriented subject understanding. In a subsequent step, a selection of the teachers' examination tasks was analysed to see which understanding of the subject was revealed in them. Identity-oriented, critically oriented, and also an educational-oriented subject understanding were discovered in them. The study also examined factors that, in addition to the teachers' views on the subject, influence the selection and method chosen by the teachers. Three main factors were discerned: student prerequisites, organizational prerequisites, and individual prerequisites. The investigation also concludes that teachers with high subject competence are more inclined towards teaching that is relevant to contemporary issues compared to teachers with lower subject competence.

Keywords: *subject understanding, religious studies, compulsory school, examination tasks, contemporary relevant teaching, Framework factor Theory*

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställningar.....	5
3. Metod och material	5
3.1 Kvalitativ metodik.....	5
3.2 Semistrukturerade intervjuer	6
3.3 Pilottest.....	7
3.4 Transkribering och hantering av data.....	8
3.5 Analysmetod	8
3.6 Avgränsningar, urval och tillvägagångsätt.....	10
3.7 Examinationsuppgifter och bedömningsunderlag	12
3.8 Etiska ställningstaganden	13
3.9 Redovisning av resultat	15
3.10 Källkritik	15
4. Bakgrund till studien	16
4.1 Religionsämnet och religionsundervisningens utveckling	16
4.2 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr22	17
4.3 Styrdokument	18
4.4 Likvärdig skola.....	20
4.5 Ämnesförståelse	20
5. Tidigare forskning och teoretiskt ramverk	21
6. Resultat.....	26
6.1 Respondent 1 - Alva.....	26
6.2 Respondent 2 - Matilda	29
6.3 Respondent 3 - Jasmina.....	33
6.4 Respondent 4 - Sebastian	36
6.5 Respondent 5 - Hampus	42
7. Analys	45
7.1 Analys av lärarnas ämnesförståelse.....	45
7.2 Analys av faktorer som påverkar lärarnas urval och genomförande	47
7.3 Analys av lärarnas utövande av samtidsrelevant undervisning.....	49
7.4 Analys av lärarnas examinationsuppgifter och vilken kunskap som efterfrågas i dessa examinationsuppgifter.....	51
8. Diskussion	53
8.1 Resultat och analysdiskussion samt förslag på framtida forskning.....	53
8.2 Metoddiskussion och förslag på framtida forskning	57
Referenslista.....	59
Bilaga 1 – Missivbrev	61
Bilaga 2 – Intervjuguide.....	62

1. Inledning

”Varför ska jag kunna det här?”. När eleven ställer den frågan kommer lärarens svar att ge uttryck för lärarens ämnesförståelse, vad hen anser är *syftet* med ämnet. Den frågan har omformulerats till studiens respondenter: *Varför är det viktigt med religionskunskap?*

Svaren har varierat, både synliggjort likheter och skillnader hos de tillfrågade lärarna och resultatet av studien visar att lärarnas ämnesförståelse är mycket komplex, färgar deras urval och genomförande och även sättet de examinerar eleverna.

Med en stor variation i lärarnas uppfattning om ämnets syfte och om de didaktiska frågorna *hur*, *vad*, och *varför*, hur ska då den svenska skolan kunna vara likvärdig? Lägg där till en mängd ramfaktorer som både direkt och indirekt är avgörande för genomförandet av undervisningen. Utbildningens kvalitet och relevans blir avhängigt lärarens ämneskunskap, pedagogiska kompetens och kunskap om styrdokument. Saknar lärarna någon av dessa förmågor riskerar urvalet och genomförandet att inte vara kvalitativt (Shulman, 1986, 1990).

Ett eventuellt godtyckligt urval riskerar att utmana skollagens (2010:800) uttalade mål att den svenska skolan ska vara likvärdig. Är uppdraget omöjligt eller kan graden av likvärdighet ökas genom att olikheter och variationer medvetandegörs, diskuteras och åtgärder vidtas?

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka och kategorisera ett antal religionslärares ämnesförståelse och analysera huruvida denna ämnesförståelse synliggörs i lärarnas examinationsuppgifter som används i undervisning och vid bedömning. Studien syftar även till att utforska vilka faktorer som påverkar de utvalda lärarna avseende urval och genomförande. Slutligen avser studien undersöka de utvalda lärarnas benägenhet till samtidsrelevant undervisning. De frågeställningar undersökningen avser besvara är:

- Vilka ämnesförståelser finns hos de intervjuade lärarna?
- Vilka faktorer påverkar lärarnas urval och undervisningsmetod?
- Använder sig lärarna av samtidsrelevant undervisning?
- Vilken ämnesförståelse framkommer i lärarnas examinationsuppgifter?

3. Metod och material

I följande kapitel redogörs för undersökningens tillvägagångssätt, avgränsningar, tillämpad metod och material, etiskt förhållningssätt och ett kritiskt perspektiv.

3.1 Kvalitativ metodik

Forskning innebär att samla relevant data, analysera denna och sedan försöka dra slutsatser av resultatet. Två olika undersökningsmetoder är i forskningssammanhang vanligt förekommande för att samla in data, kvantitativa och kvalitativa undersökningar (Alvehus, 2013).

Undersökningen riktar sig till att studera utvalda lärares individuella ämnesförståelse, vilka faktorer lärarna anger påverkar dem gällande undervisningens utformande samt undersöka huruvida lärarnas upplevda ämnesförståelse synliggörs i deras respektive examinationsuppgifter.

Den kvalitativa metoden lämpar sig väl för denna undersökning eftersom den tillåter de intervjuade lärarna att mer fritt beskriva sin ämnesförståelse, genomförandet av sin undervisning och vad som påverkar deras didaktiska val. I väl genomförda semistrukturerade intervjuer återfinns ofta svar av djupgående karaktär.

Insamlade data, lärarnas svar och examinationsuppgifter, analyseras sedan utifrån en adekvat analysmetod. För att analysera människors upplevelser av ett visst fenomen är fenomenografisk analysmetod mycket användbar och tillämpas därvid.

3.2 Semistrukturerade intervjuer

Alvehus (2013) beskriver den semistrukturerade intervjun som den kvalitativa metodens flaggskepp. Intervjuer kan anses vara avgörande för att undersöka hur människor känner, agerar och tänker i olika situationer. Med semistrukturerade intervjuer avses en intervju där intervjuaren använder sig av en intervjuguide med ett antal förutbestämda grundfrågor som utgångspunkt för samtalet.

Kvale och Brinkmann (2014) menar att i en kvalitativ forskningsintervju är det intervjuarens färdigheter och personliga omdöme som avgör kvaliteten på de data som produceras. För att bli en högt kvalificerad intervjuare krävs omfattande träning och goda ämneskunskaper.

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver den halvstrukturerade livsvärldsintervjun, i denna undersökning även refererad till som semistrukturerad intervju, som en intervju som har som mål att erhålla beskrivningar av respondentens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen.

Vid genomförd intervju har intervjuguiden (se bilaga 2) använts och denna har delats upp i tre olika delar: *presentation/inledning*, *ämnesförståelse* samt *att mäta kunskap och bedöma religionskunskaper*.

Frågeformuläret består dels av några inledande frågor av kortare och ytligare karaktär som avser beskriva respondenten, dels av frågor av längre, mer djuplodande karaktär där respondenten resonerar och ett samtal mellan respondent och intervjuare förs.

Deltagarna har inte på förhand fått tagit del av de exakta frågorna som ställts för att säkerställa att svaren blir spontana och därmed förhoppningsvis så ärliga som möjligt. Tack vare den semistrukturerade intervjuns natur så har en mängd relevanta följdfrågor kunnat ställas som har kompletterat och utvecklat de svar som respondenterna givit. För att erhålla djuplodade svar har både *probing* (följdfrågor) och *icke-verbal probing* (nickande och hummande) använts vid intervjuerna (Dahlgren och Johansson, 2019).

Intervjuerna som genomförts kan beskrivas som av mer djupgående karaktär då de genomförts ansikte mot ansikte under väl avsatt tid. De har inte varit av kortare och mer tematisk karaktär utan respondenterna har getts tid att fundera över sina svar och varför de agerar/tycker på ett visst sätt. Graden av strukturering av frågorna (låg eller hög) bedöms vara relativt låg då det inte på förhand funnits korrekta eller givna svarsalternativ (Alvehus 2013). Respondenten har givits stor möjlighet att påverka intervjuns innehåll och intervjuarens roll har hamnat i

bakgrunden. Intervjuarens främsta uppgift har varit att inta en uppmuntrande och vägledande roll i det mellanmänniska mötet i ett öppet samtal om ett övergripande ämnesintresse eller fenomen – ämnesförståelse och examinationsuppgifter.

En viktig aspekt i genomförandet har varit att avsätta tillräckligt med tid, låta respondenten fundera och att efter bästa förmåga undvika att ställa ledande frågor.

Genom en semistrukturerad intervju är det möjligt att få fram kunskap som man inte på förhand förväntat sig och det är även viktigt att frågorna ställs i en följd som passar den aktuella respondenten.

3.3 Pilottest

Innan genomförandet av de planerade semistrukturerade intervjuerna genomfördes ett pilottest tillsammans med en tidigare LLU. Vid detta tillfälle användes ett tidigt utkast av aktuell intervjuguide och intervjun genomfördes på respondentens arbetsplats.

Att använda sig av ett pilottest var ytterst gynnsamt och något att rekommendera även vid framtida forskning om tidigare erfarenheter till viss del saknas. Vid pilottestet synliggjordes tydliga förbättringsområden och testet möjliggjorde att relevanta justeringar kunde tillämpas innan undersökningens faktiska genomförande.

Det mest påtagliga var att de frågor som på förhand konstruerats var alldeles för många, till viss del ledande, för spretiga och några av frågorna saknade helt relevans för undersökningens syfte. Med god validitet hos en kvalitativ undersökning avses att undersökningen besvarar de frågeställningar som ställs menar Kvale och Brinkmann (2014) vilket inte var fallet innan revideringen och minskningen av frågebatteriet. Vissa av de frågor som på förhand konstruerades saknade helt validitet för undersökningen och intervjuguiden kortades ned avsevärt.

Ytterligare en justering som genomfördes var att avsätta betydligt mycket mer tid för att ge respondenten möjlighet att utveckla sina svar utan att känna stress över att tiden började ta slut. Slutligen synliggjordes vikten av att låta respondenten svara, undvika att rusa till nästa fråga och låta samtalet flyta på utan att leda respondenten till ett svar och låta dennes röst komma fram. Att lyssna aktivt menar Alvehus (2013) är en viktig färdighet för att lyckas med en semistrukturerad intervju och för att få fram relevant information av respondenten.

3.4 Transkribering och hantering av data

I enlighet med rådande forskningsetik och efter givet samtycke från varje respondent har intervjuerna spelats in. Fördelen bedömdes vara att inga detaljer går förlorade eller misstolkas, vilket kan vara en risk om samtalet under intervjun enbart antecknas.

Tyvärr kan denna inspelning upplevas som störande för respondenten och innebär att de begränsas i hur öppna de kan vara i sina svar (Alvehus 2013), men vid genomförda intervjuer uppgav respondenterna att detta inte upplevdes vare sig störande eller begränsande och att de kände sig trygga med att undersökningen genomfördes i relation till rådande forskningsetik avseende att respondenternas svar och personuppgifter inte kunde härledas till dem.

Vid transkriberingen har nära samtliga replikväxlingar, pauser och omtag i meningar nedtecknats, detta för att behålla så mycket material som möjligt till analysen. Texterna har sedan bearbetats till det mer läsbara skriftspråk som presenteras i undersökningen. Transkriptionerna skrevs sedan ut för att möjliggöra kategorisering och analys utifrån fenomenografisk analysmetod.

De inspelade intervjuerna lagras på en hårddisk som inte är ansluten till internet och materialet förstörs när undersökningen är avslutad.

3.5 Analysmetod

För analysen av den insamlade empirin används i första hand en deduktiv ansats. Med detta menas att de teorier som finns presenterade i senare avsnitt behandlas som hypoteser som antingen kommer bevisas eller motbevisas. I enlighet med Dahlgren och Johansson (2019) används denna metod med försiktighet eftersom det föreligger en risk att forskningen blir för inriktad på deduktionen för att kunna behandla empirin på ett rättvist sätt. Därför förekommer också en viss induktiv ansats där undersökningen håller sig öppen och ödmjuk inför att de slutsatser som kan dras och de teorier som bevisas eller motbevisas inte är någon slutgiltig sanning utan kan enbart säga något om det mycket begränsade forskningsfält och den data som har samlats in för ändamålet.

Vidare brukas en fenomenografisk metodansats för att bearbeta och sedan analysera insamlade data, som beskrivs av Dahlgren och Johansson (2019). För att kunna använda denna analysmetod har intervjuguiden utformats på ett sådant vis att frågorna som ställts varit av den karaktären att respondenten kunnat svara öppet och spontant. Den intervjuade har fått goda

möjligheter att beskriva sin personliga upplevelse av ett fenomen, i detta fall bland annat religionskunskapsundervisningen i högstadiet, och under intervjuens gång har många utvecklande följdfrågor ställts, som “varför?” och “hur menar du med...?”.

För att möjliggöra en kvalitativ analys har intervjuerna spelats in och sedan transkriberas i sin helhet för att kunna läsas och bearbetas enskilt. Efter individuell genomläsning har en gemensam analys genomförts utifrån det bearbetade materialet.

Fenomenografisk analysmodell som tillämpats vid genomförd analys, beskrivs i sju steg av Dahlgren och Johansson (2019):

1. *Bekanta sig med materialet.* Läs flera gånger och noggrant, anteckna och stryka under var för sig.
2. *Kondensering.* Klippa ut passager som anses vara viktiga och relevanta för studien. Relevanta passager är de citat där respondenten ger uttryck för någon slags essens i sin uppfattning av religionsämnet och den undervisning hen bedriver.
3. *Jämförelse.* Försöka hitta likheter och skillnader mellan de utklippta passagerna och mellan respondenterna.
4. *Gruppering.* Samla identifierade utklippta likheter och skillnader.
5. *Artikulera kategorierna.* Med likheter i fokus och med syfte att enbart ha ett fåtal kategorier kvar vid avslutad artikulering. Här har Mikael Bergs (2014) kategorisering av historielärares ämnesförståelser spelat en stor roll, därav den deduktiva ansatsen. Med den kategorisering av ämnesförståelser som gjorts utifrån respondenternas svar har det varit möjligt att analysera dem och dra slutsatser huruvida dessa påverkar lärarnas val av examinationsförfarande.
6. *Namnge kategorierna.* Detta för att få det mest signifikanta att framgå i materialet.
7. *Kontrastiv fas.* Jämför och kontrollera att de olika passagerna inte passar in i flera kategorier. Syftet är att en kategori ska vara exklusiv det vill säga uttömmande.

Undersökningens frågeställningar har sedan ställts till det empiriska materialet. Vilket i sin tur har inneburit att analysen slutligen konstaterat fyra olika utfallsrum, med varierande antal kategorier.

Tidigare forskning och teoribildning kan enligt Dahlgren och Johansson (2019) ge en förklaring till det utfallsrum som analyserats fram. I vissa studier redovisas analysen utan att en deskription av tidigare forskning eller teori (tidigare forskning och teoribildning återfinns i stället

i diskussionsdelen), i andra studier framläggs analysen i relation till tidigare forskning och te-
oribildning.

Vid redovisning av undersökningens analys väljs att efter kategorisering direkt analysera
utfallsrummet i relation till tidigare forskning i allmänhet och Bergs (2014) kategorisering i
synnerhet samt vidareutveckla ett resonemang kring skillnader, dissonans och likheter i dis-
kussionsdelen.

3.6 Avgränsningar, urval och tillvägagångsätt

Intentionen innan genomförandet av denna undersökning var att intervjua ett tiotal högstadie-
lärare undervisande i religionskunskap i årskurserna 7–9. Under arbetets gång blev det dock
tidigt uppenbart att det allmänna intresset för deltagande i undersökningen var mycket lågt och
deltagarantalet halverades till att omfatta fem respondenter. Antalet respondenter diskuterades
med handledare som framhöll vikten av kvalitet i intervjuerna i stället för kvantitet.

Lärare som kontaktades svarade ofta att de ansåg undersökningens syfte vara mycket intressant
och relevant men att de tyvärr av olika anledningar inte kunde delta, eller som de ofta uttryckte
det, inte hade möjlighet *att avsätta tid* för att delta.

Kontakt med undersökningens respondenter skapades på olika sätt. Via en tidigare LLU (lokal
lärarutbildare) fick vi tillgång till kontaktuppgifter till flertalet undervisande SO-lärare. Trots
att dessa lärare gett samtycke till att bli kontaktade för eventuellt deltagande i undersökningen
var det bara ett fåtal som svarade och hade möjlighet att delta. Detta trots upprepade
påminnelsemejl med en ödmjuk vädjan om deltagande, framhållandet av vikten av lärarnas
ovärderliga insats och kunskap inom området. Även undersökningens betydelse för såväl det
individuella examensarbetet, för kommande yrkesutövning hos oss som framtida kollegor, som
ett forskningsbidrag inom ämnesdidaktiken och vid kollegiala diskussioner lyftes i de mejl som
gick ut till de möjliga deltagarna i studien. Två respondenter återfanns via detta forum, vilket
inte var tillräckligt för undersökningen.

För att komma i kontakt med fler respondenter användes alternativa kanaler för kontakt-
skapande. Vilket i denna undersökning blev en Facebook-grupp för religionslärare med ett
medlemsantal på 4400 personer. I ett inlägg på Facebookgruppens sida beskrevs undersökning-
ens syfte, dess avgränsningar, vad som förväntades av deltagarna och hur undersökningen
skulle genomföras i relation till god forskningssed. Inlägget raderades sedan för att inte röja
respondenternas identitet.

Vid sökandet av deltagare i detta forum gjordes ytterligare en avgränsning där förfrågan om deltagande riktades främst till respondenter som identifierar sig som män. Detta för att samtliga tidigare deltagare i studien var kvinnor. Genom detta forum återfanns två respondenter, en kvinna och en man. Även i detta forum var intresset för deltagande mycket lågt och flera lärare uppgav att de inte hade tid att avsätta.

Till den femte och den sista respondenten skapades slutligen kontakt via en kurskamrat.

Alvehus (2013) menar att det finns fördelar och nackdelar med alla urval och detta bör man fundera över innan sammansättningen av en fokusgrupp. I denna undersökning önskades i planeringsstadiet en heterogen fokusgrupp, men under arbetets gång och med anledning av omfattande svårigheter att finna respondenter, blev fokusgruppens sammansättning sekundärt och att finna ett relevant antal deltagare (oavsett kön, ålder eller tid som undervisande lärare) primärt.

Syftet med att till en början försöka skapa en heterogen respondentgrupp var att möjliggöra bredare insikt i det fenomen som studeras, synliggöra fler perspektiv och uppnå högre grad av nyansrikedom bland svaren hos deltagarna.

Om respondenterna i stället varit en homogen grupp (avseende ålder, kön, antal år som lärare, tidigare yrkeslivserfarenhet et cetera) hade mer direkta jämförelser mellan de olika respondenterna möjliggjorts enligt Alvehus (2013).

Undersökningen tillämpar ett visst strategiskt urval. Detta innebär i aktuell undersökning att urvalet avgränsades till att rikta sig till enbart lärare som vid undersökningens genomförande undervisade i religionskunskap på högstadiet. I övrigt tillämpades inte avgränsningar avseende exempelvis skolor, kommunala eller friskolor, geografisk placering, antal år som lärare, lärarlegitimation eller dylikt.

Detta urval som Alvehus (2013) benämner som strategiskt urval, tillämpades för att relevant information skulle framkomma under intervjuerna. Respondenterna behöver undervisa i religionskunskap för att kunna beskriva sin ämnesförståelse och vad som påverkar denna. De behöver dessutom vara aktiva lärare för att kunna bidra med några examinationsuppgifter för analys.

Det finns dock alltid en risk med att använda sig av ett strategiskt urval och det är att man blir för strategisk vilket kan påverka resultatet i någon riktning och inte ge en representativ bild av det som avses undersökas. Ett vanligt förekommande problem vid tillämpandet av strategiskt

urval är att man använder sig av tidigare respondenter för att få tag på ytterligare och då riskerar ett snöbollsurval att uppstå. Snöbollsurval innebär att man fastnar i ett visst nätverk av människor som redan känner varandra och av denna anledning har en samsyn på vissa fenomen och frågeställningar, vilket i slutändan inte ger en nyanserad resultatbild.

Om samtliga respondenter som deltog i undersökningen kommit från den kontaktlista som till en början användes hade risken för snöbollsurval varit påtaglig, men då deltagandet var lågt och respondenter återfanns i andra forum och med stor geografisk spridning bedöms risken för denna ”snöbollseffekt” inte föreligga.

Lärarnas upplevda ämnesförståelse avgränsades till att innebära *vad* de utvalda religionslärarna beskrev och framhöll som det övergripande syftet med religionsämnet. Det är således lärarnas utsagor och upplevda ämnesförståelse. Huruvida denna ämnesförståelse återspeglas i genomförd undervisning undersöks inte. Ämnesförståelsen hos de intervjuade religionslärarna kategoriseras utifrån Bergs (2014) kategorisering av ämnesförståelse: *kritisk orientering, identitetsorientering, bildningsorientering, färdighetsorientering* och *objektiv orientering* vilket beskrivs ytterligare under tidigare forskning.

3.7 Examinationsuppgifter och bedömningsunderlag

Enligt Nordgren och Odenstad (2021) synliggörs lärares ämnesförståelse i deras utformande av bedömningsuppgifter och prov. Eleverna kan genom prov och provfrågor avgöra vad lärare anser vara relevant kunskap och vad de vill att eleverna kan efter de avslutat ett arbetsmoment eller område. Det som här benämns som lärarnas prov och examinationsuppgifter är de uppgifter som de deltagande lärarna valt att tillhandahålla för analys.

Syftet med att analysera dessa prov, bedömningsunderlag och examinationsuppgifter är att pröva Nordgren och Odenstads tes om att lärares ämnesförståelse synliggörs i lärares prov och examinationer.

Nordgren och Odenstad (2017) menar att prov kan användas för fyra sorters bedömningar: *diagnostiskt* för att ge en nulägesbild över elevernas kunskaper, *formativt* för att utforma kommande undervisning och stötta elevens inläring, *summativt* för att placera in elevens kunskaper i en betygsskala samt *evaluerande* för att ge lärarna och organisationen en uppfattning om vilket resultat undervisningen ger. Det finns ingen motsättning mellan dessa fyra bedömningssyften, utan prov och andra examinationsuppgifter kan fylla en eller flera funktioner samtidigt.

Enligt författarna kan ett prov eller en examinationsuppgift vara utformad på ett stort antal sätt och den praktiska utformningen är mindre väsentlig än uppgiftens innehåll. Prov kan vara konventionella, alltså skriftliga och utföras på en utsatt tid och plats där eleverna testas på kunskaper de fått träna på innan, eller okonventionella, där eleverna till exempel i grupp får dramatisera en historisk händelse – och de kan vara lika *bra*. Ett bra prov definieras av Nordgren och Odenstad (2017) som ett prov som har hög validitet, uppgiften testar de kunskaper och förmågor som avses att testas och eleverna har en god möjlighet att visa dem.

De frågor som ställs av läraren till eleverna kan ha antingen fasta eller fria svarsalternativ. De fasta alternativen är slutna frågor där eleven kan svara till exempel ja eller nej, sant eller falskt eller pricka för rätt svarsalternativ. De har sin styrka i att de är snabba att både besvara och rätta och bedömningens reliabilitet blir hög tack vare att det bara finns ett eller ett fåtal korrekta svar. De fasta svarsalternativens nackdel är att de bara tillåter läraren att testa lösryckt fakta som eleven inte kan visa några djupare kunskaper om. Motsatsen, frågor med fria svarsalternativ, är öppna frågor där eleven kan föra resonemang och visa mer komplexa kunskaper. Dessa frågor är däremot mer tidskrävande att rätta och bedömningen löper högre risk att bli subjektiv. Nordgren och Odenstad (2017) uppger att styrdokumentet aldrig efterfrågar lösa faktakunskaper vilket gör att frågor med fasta svarsalternativ eller flervalsfrågor blir ovidkommande när läraren ska göra en bedömning för att sätta ett betyg. Däremot är de bra för formativ bedömning eller där läraren vill testa till exempel begreppskunskaper eller läsförståelse.

I den här undersökningen används begreppen *examinationsuppgift*, *prov* och *kunskapsavstämning* för att beskriva och hänvisa till samtliga uppgifter som de deltagande lärarna låter sina elever göra och leder till någon av de fyra bedömningarna som uppges ovan.

Innan varje intervju har det säkerställts med respondenten att vi efter genomförd intervju får ta del av dessa uppgifter för ett moment eller arbetsområde. Respondenten har själv fått välja arbetsområde och även fått beskriva varför hen valt aktuell provutformning. Detta material har analyserats och sedan kategoriserats men kommer inte att redovisas som bilaga i denna undersökning då detta inte bedöms relevant för undersökningens syfte.

3.8 Etiska ställningstaganden

All forskning som bedrivs, oavsett område, förväntas följa de etiska regler och riktlinjer som råder. Denna undersökning är inget undantag och relevanta ställningstaganden har gjorts.

Vetenskapsrådet (2017) framhåller och uttrycker att det vid genomförandet av god forskning med ett viktigt syfte bör göras en avvägning mellan *forskningskravet* (det är etiskt motiverat

att bedriva forskning för att förbättra för människor och samhället) och *individsskyddskravet* (de som deltar i undersökningen ska skyddas från kränkning och skada).

Kvale och Brinkmann (2014) identifierar fyra osäkerhetsområden som diskuteras i etiska riktlinjer för forskare. Dessa fyra områden är: informerat samtycke (informera undersökningspersonerna om undersökningens allmänna syfte), konfidentialitet (överenskommelser om hur de data som produceras ska hanteras och att privata data inte ska avslöjas), konsekvenser (bedömning av konsekvenser eller den skada som deltagare kan lida viktat mot de vetenskapliga fördelar som undersökningen kan innebära) och forskarens roll (ansvaret för de etiska beslut som fattas under undersökningens gång). Gentemot detta har ett etiskt förhållningssätt vidtagits och samtliga områden har diskuterats innan, under och efter genomförd undersökning.

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver en spänning som återfinns i kvalitativ forskning mellan stor etisk omsorg och en önskan att producera kunskap. Å ena sidan ska en kvalitativ intervju vara djuplodande och uttömmande vilket riskerar att respondenten känner ett obehag och i värsta fall blir kränkt, men å andra sidan kan intervjun inte vara för ytlig eftersom det skulle leda till en tunn empiri och skada arbetets analytiska möjligheter. Denna spänning och motsättning är dock direkt avhängigt det fenomen som studeras och vilka perspektiv som angrips.

Denna undersökning anses följa rådande forskningsetiska regler och riktlinjer genom att respondenterna innan deltagande informerats om undersökningens syfte, att deltagandet sker frivilligt och att respondenterna när som helst under intervjun och arbetets gång kunde välja att avbryta sitt deltagande. Deltagarna har gett sitt samtycke till att intervjuerna spelas in och lagras ansvarsfullt till dess att arbetet är avslutat och har godkänt att det tillhandahållna examinationsmaterialet analyseras men ej publiceras i sin helhet. Efter avslutat arbete med denna undersökning förstörs allt integritetskänsligt material.

Respondenternas integritet har skyddats genom att deras namn anonymiserats. Vid redovisning av undersökningens resultat och tillhörande analys används fingerade namn som tilldelats respondenterna. Ytterligare åtgärder som vidtagits för att förhindra att respondenternas identitet avslöjas är att deras geografiska placering och deras arbetsplatser, det vill säga de skolor där de undervisar, valts bort vid redovisningen av resultatet. Dessa uppgifter anses heller inte vara relevanta för analysen i denna undersökning utan kan vara något som kan undersökas i framtida forskning där deltagarantalet är så pass stort att geografisk hemvist inte är integritetskänsligt.

3.9 Redovisning av resultat

I resultatdelen kommer inledningsvis respondenterna att beskrivas avseende ålder, antal år som undervisande lärare, eventuell behörighet eller ej, om de arbetar på fristående eller kommunal skola samt hur länge de arbetat på denna arbetsplats och eventuell tidigare arbetslivserfarenhet. Denna information återfinns under rubriken "Presentation". Syftet med detta är att skapa en beskrivande bild av respondenten och synliggöra respondenternas olikheter och likheter.

Sedan redovisas lärarens ämnesförståelse i en underrubrik med namnet "Ämnesförståelse" och de passager från de transkriberade intervjuerna som synliggör ämnesförståelse redovisas i form av direkta citat från respondenterna.

Under nästa underrubrik "Att mäta och bedöma kunskaper i religionsämnet" redovisas respektive respondents examinationsuppgifter, både den eller de som blivit tillhandahållna för analys och de som endast presenteras muntligt under intervjun. Här beskrivs vilken typ av uppgifter det är, antalet frågor, frågornas karaktär (flervalsfrågor, öppna eller slutna, analys eller diskussionsfrågor) samt om de är av klassisk provkaraktär eller annan examinationsform.

Slutligen, under den sista underrubriken "Faktorer som påverkar undervisningen och examinationerna" beskrivs anledningar som lärarna angivit som avgörande för hur de utformar sin undervisning och examination och direkta citat avseende faktorer som påverkar undervisningen återges.

3.10 Källkritik

Att avgöra huruvida de deltagande respondenternas utsagor är normativa eller representativa för stora delar av landets religionslärare är omöjligt och ansatsen att försöka implementera dessa utvalda lärares tankar på en hel lärarkår vore dumdrigt och naivt.

Hur ska fem lärares tankar kring ämnesförståelse, vad som påverkar deras genomförande i klassrummet och hur de examinerar i ämnet religion på högstadiet kunna vara en uttömmande beskrivning av fenomenet ämnesförståelse eller representera landets alla lärare? Omöjligt!

Vidare är man i rollen som tolkare av kvalitativa intervjusvar medveten om problematiken kring tolkningsföreträde och genomskinandet av egna värderingar och ståndpunkter. Att vara två personer som transkriberar, genomläser och analyserar intervjusvaren bedöms därför vara mycket gynnsamt för att förhindra att felaktigheter uppstår och detta förväntas öka undersökningens reliabilitet.

Syftet med undersökningen är i enlighet med Alvehus (2013) inte att uttolkaren ska skapa en individuell hög grad av förståelse utan att skapa en större övergripande förståelse för ett generellt fenomen eller begrepp. I denna undersökning avses detta religionslärares ämnesförståelse.

Respondenterna är människor som talar om sig själva, utifrån sin tolkning av den egna undervisningen och sin ämnesförståelse. Det kan således förekomma en dissonans mellan hur lärarna förstår och ser på sitt ämne, det stoff som förmedlas, vilka kunskaper eleverna utvecklar och vad lärarna examinerar. Vilket också anses vara det intressanta med denna undersökning.

Resultatet av undersökningens intervjuer bör tas för vad de är - individuella samtal med ett antal utvalda lärare kring hur de ser på ämnet religion i grundskolans senare år och hur de undervisar och examinerar, inte som några allmängiltiga sanningar eller något mer högtravande. Däremot kan undersökningens resultat ligga till grund för vidareutveckling och en mer omfattande undersökning av religionslärares ämnesförståelse, vad den påverkas av och hur denna förståelse sedan avspeglas i klassrum och vid examinationer. Om inte för vidare forskning så som underlag för kollegiala diskussioner kring ämnets syfte, utformandet av undervisningen i klassrummet och hur man får syn på elevernas kunskaper.

Det källor som använts vid genomförandet av denna undersökning, de kvalitativa semi-strukturerade intervjuerna och respondenternas tillhandahållna bedömningsunderlag, bedöms vara relevanta och trovärdiga. Men med detta i åtanke finns en medvetenhet kring att ett större och bredare urval eventuellt skulle möjliggöra djupare och mer allmännyttiga analyser.

4. Bakgrund till studien

Kapitlet ger en kort historisk överblick kring religionsämnet utveckling i den svenska skolan.

4.1 Religionsämnet och religionsundervisningens utveckling

Skolans religionsundervisning och dess utformning har länge varit föremål för en pågående debatt och dess roll i skolan har förändrats över tid. Religionsämnet har gått från att ha en central ställning i utbildningssystemet till att över tid förändras och utformas i relation till samhällsförändringar, demokratins framväxt, ökad sekularisering och förändrade kunskapsbehov i samhället.

Hartman (2011) beskriver hur religionsämnet historisk sett främst var ett traditionsförmedlande ämne där memorering av urkunder och utantillkunskap var framträdande. Med detta menar Hartman (2011) att ämnet förvandlats från att främst utgöra kunskap om kristendom med syfte

att stärka nationen till att bli ett religionsämne med syfte att främja den demokratiska utvecklingen i relation till de samhällsförändringar som kom att ske, exempelvis behovet av läskunnig arbetskraft, framväxten av folkrörelser, arbetskraftsinvandring och flyktingströmmar.

Hartman (2011) framhåller att den demokratiska samhällsutvecklingen även inneburit att konflikter kring ämnets innehåll och utövande i skolan ökat. Den demokratiska utvecklingen under början av 1900-talet innebar att undervisningen och utformningen av denna skulle göras ur barnets perspektiv och den didaktiska frågan ”för vem?” kom att ta plats i debatten kring religionsämnets utformning. Efter andra världskriget skedde en modernisering av skolväsendet och läroplansutvecklingen innebar i korta drag att religionsundervisningen fick en minskad konfessionell prägel och en ökande grad av pluralitet.

Några viktiga vändpunkter i förändringsprocessen av ämnets utformning lyfts fram av Hartman (2011). Bland annat framhålls skolplikten år 1842 vilken innebar att ansvaret för undervisningen flyttades från hemmet till skolan och undervisande lärare. Undervisningsplanen från år 1919 innebar att religionsundervisningen inte längre skulle vara konfessionellt bunden till Svenska kyrkan och Luthers lilla katekes försvann ur undervisningen. Internationella lagar stiftades vilka gav föräldrar rätt att ge sina barn den fostran och den religionsundervisning de önskade. Utvecklingen till ett mångkulturellt samhälle med flertalet religioner representerade i klassrummet har inneburit en konflikt med skolan i Sverige och påverkat utformandet av skolundervisningen.

Vidare hävdar Hartman (2011) att flertalet undersökningar i skolan under senare delen av 1900-talet visat att intresset för religionsundervisningen i skolan varit lågt hos elever trots att de är mycket intresserade av livsfrågor och ämnet har haft en tendens att försvinna och glömmas bort i de lägre stadierna.

Hartman (2011) beskriver att det generellt skett en ökning av stoffområdet, vilket innebär att religionsämnets innehåll kommit att öka markant. I modern tid har ämnet kommit att omfatta mer än bara kristendom och den lutherska läran till att beröra olika religioners värld och de stora livsåskådningstraditionerna, etiska ställningstaganden och förståelse för olikheter.

4.2 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr22

I aktuell läroplan (Lgr22) utgör religion ett av de fyra samhällsorienterade ämnena. Med samhällsorienterade ämne avses geografi, historia, samhällskunskap och religion.

I timplanen för grundskolan framgår att elever i den svenska skolan under mellanstadiet ska garanteras 70 timmars undervisning i respektive samhällsorienterande ämne och ytterligare 53 timmar får fördelas fritt mellan dessa fyra ämnen. Under högstadiet garanteras eleverna 75 timmar undervisning i respektive ämne och ytterligare 52 timmar får fördelas fritt mellan dessa fyra ämnen. (Skolverket 2022).

Timplanerna ses nu över av Regeringskansliet efter ett nytt förslag från Skolverket. Förslaget, vilket tidigast antas höstterminen år 2024, innebär att samhällsorienterade ämnena tilldelas ytterligare tid. Idag garanteras eleverna i svenska skolan 885 timmar undervisning i SO och det nya förslaget innebär en ökning till 980 timmar.

För religionsämnet specifikt innebär förslaget enbart en ökning om 5 timmar för respektive stadiet dvs 75 timmars undervisning på mellanstadiet och 80 timmars undervisning på högstadiet.

4.3 Styrdokument

Den svenska skolan och skolundervisningens utformning regleras av skollagen (2010:800) och aktuella styrdokument, exempelvis läroplan (Lgr22), kursplaner, föreskrifter och allmänna råd från Skolverket.

I skollagen (2010:800) regleras hur utbildning ska utformas och anordnas. I det första kapitlet framgår inledande bestämmelser.

I 1 kap, 4 § beskrivs syftet med utbildningen inom skolväsendet:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för mänskliga rättigheter och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Skollagen (2010:800) 1 kap 4 §

Vidare beskrivs hur utbildningen ska utformas för att eleverna ska utveckla demokratiska värderingar och förståelse för de mänskliga rättigheterna.

I 1 kap, 8§ tydliggörs att alla elever ska ha lika tillgång till utbildning oavsett geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden. I 1 kap 9§ fastställs att utbildningen ska vara likvärdig inom varje skolform.

Utbildningen utformas således i relation till skollagen och föreskrifter för utformandet av denna undervisning framgår i aktuella läroplaner.

Utbildning och dess innehåll menar Lundgren (2017) påverkas av samhällets ekonomiska, kulturella och sociala struktur. Utbildning styrs inte bara av ideologiska dokument som anger utbildningens syfte utan även av vad det omgivande samhället definierar som vetande. Läroplaner utformas i relation till de behov som identifieras av makthavare och utifrån samhällets behov.

Läroplanen som tillämpas är *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr22*. I läroplanen synliggörs skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer som alla som arbetar i skolan ska förhålla sig till, förskoleklassens syfte, fritidshemmets syfte och aktuella kursplaner för respektive skolämne.

I kursplanen för Religionskunskap definieras ämnets syfte. Detta kan ur ett didaktiskt perspektiv tolkas som vad religionsundervisningen som bedrivs ska syfta till.

Enligt Lgr22 ska undervisningen i religion ska ge eleverna förutsättningar att utveckla:

- Kunskaper om religioner och andra livsåskådningar samt olika tolkningar och varierande praktiker inom dessa.
- Förmåga att kritiskt granska frågor som rör relationen mellan religion och samhälle.
- Förmåga att resonera om etik, moraliska frågor och livsfrågor utifrån olika perspektiv.

Sedan följer i kursplanen en beskrivning av det centrala innehåll som religionsundervisningen ska behandla under respektive årskurs, fördelat på årskurs 1–3, årskurs 4–6, årskurs 7–9.

Slutligen avslutas kursplanen i religion med en beskrivning av kriterier för bedömning av kunskaper och betygsriterier för årskurs 6 respektive 9.

Undervisande lärare ska i enlighet med skollagen och rådande styrdokument utforma en undervisning med syfte att eleverna når aktuella mål och utvecklar förväntade förmågor. Didaktiska överväganden kring *vad och varför* måste vara förenligt med ämnets framskrivna syfte, *hur* undervisningen utformas beror bland annat på lärarens beprövade erfarenhet, organisatoriska förutsättningar på aktuell skola, styrning och ledning från rektor och huvudman, ramfaktorer och för vilka undervisningen ska ges.

4.4 Likvärdig skola

Skollagen (2010:800) fastslår i 1 kap 9§ att undervisningen som ges i den svenska skolan ska vara likvärdig, vilket även Skolverket (2022) framhåller. Skolan ska agera kompensatoriskt för att alla elever ska utvecklas så långt som möjligt utifrån sina individuella förutsättningar. Alla barn ska ges anpassningar och stöd för att lyckas med sin kunskapsinhämtning och dessa anpassningar och stödåtgärder ska vara individuellt utformade utifrån individuella behov.

Skolverket (2022) framhåller att likvärdigheten i skolan och att stärka denna likvärdighet är något som skolutvecklare, huvudmän och rektorer bör och ska arbeta aktivt med. Genom systematiskt kvalitetsarbete kan huvudmän och rektorer uppmärksamma brister i likvärdigheten, identifiera orsakerna till detta och vidta relevanta åtgärder för att uppnå en ökad likvärdighet. Skolverket möjliggör för skolor att söka statsbidrag för att öka likvärdigheten i skolan då detta anses vara ett viktigt och prioriterat skolutvecklingsområde inom svenska skolor.

I en sammanställning av myndighetsrapporter från 2017–2021 utgiven av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) beskrivs utmaningar på vägen mot en likvärdig utbildning. Här framgår tre utvecklingsområden och dessa är organisation, anpassningar och särskilt stöd samt elevhälsoarbete. Sammanställningen visade att det var ovanligt att rektorer bedrev ett systematiskt kvalitetsarbete för att synliggöra resultatskillnader mellan klasser och identifiera eventuella anledningar till dessa skillnader. Genom att analysera skillnader i elevernas aggregerade resultat skulle eventuellt framgångsfaktorer för att stärka likvärdigheten kunna identifieras.

SPSM framhåller att för att likvärdigheten ska stärkas krävs en samverkan. Samverkan bör dels ske interprofessionellt inom skolans verksamhet, dels externt med andra institutioner, professioner, hemmet och vårdnadshavare.

4.5 Ämnesförståelse

Med ämnesförståelse avses i denna studie hur läraren uppfattar det övergripande syftet med det ämne de undervisar i. Vilket innebär *vad* lärarna anser vara syftet med ämnet och *varför* detta är det övergripande syftet.

Några avgörande faktorer som formar en lärares ämnesförståelse menar Berg (2014) är lärarens uppväxt och värderingar, intresset för ämnet, politiska värderingar, omgivande samhällskontext samt lärarens ämneskunskaper. Ytterligare faktorer som Berg (2014) framhåller som viktiga för utformandet av lärarens ämnesförståelse är den skolkultur i vilken lärarna befinner sig och omgivande kollegors yrkesutövning och ämnesförståelse.

Vilka faktorer som fött denna förståelse studeras inte i denna undersökning, däremot bör det tas i beaktande att utformningen av en lärares ämnesförståelse är en komplex process som kan förändras över tid.

5. Tidigare forskning och teoretiskt ramverk

Kapitlet beskriver den tidigare forskning som tagits i beaktande inför undersökningens genomförande och det teoretiska ramverk som undersökningens empiri sätts i relation till.

Bergs kategorisering av historielärares ämnesförståelse

Den tidigare forskning och det teoretiska ramverk som denna undersökning tar spjörn mot är i synnerhet Mikael Bergs (2014) doktorsavhandling där han genom semistrukturerade intervjuer och enkäter undersökte och kategoriserade utvalda historielärares ämnesförståelse. Berg framhöll i sin avhandling att det finns flertalet faktorer som påverkar lärares didaktiska val, utformande av undervisning och deras ämnesförståelse. Undersökningen visade att lärarnas ämnesförståelse i kombination med deras individuella livsberättelser styrde lärarnas didaktiska val. Utifrån sitt empiriska material utformade han en kategorisering av lärarnas ämnesförståelse.

Bergs kategorisering av ämnesförståelse är femdelad. De olika kategorierna benämner han som; *kritisk orientering*, *identitetsorientering*, *bildningsorientering*, *färdighetsorientering* och *objektiv orientering*. I sin forskning fann Berg att de två senare kategorierna var mindre vanligt förekommande än de tre förstnämnda.

Kritisk orientering innebär att lärare anser att historieämnets syfte är att ”kritiskt granska samhällets och historiens strukturer och sammanhang” (Berg, 2014, s. 181). Denna ämnesförståelse var den näst vanligaste i Bergs undersökning.

Identitetsorienterad ämnesförståelse innebär att lärarna uppfattar historieämnets syfte som ”identitetsskapande genom att synliggöra den egna, andra individers och grupperns historia”. (Berg, 2014, s. 183). Denna ämnesförståelse var den tredje vanligaste i Bergs undersökning och denna grupp lärare mindre till antal än kritisk orientering och bildningsorienteringen. Den undervisning som lärarna med denna ämnesförståelse beskrev syftade till att synliggöra hur individen påverkats av historien. Utgångspunkt är att förstå den egna platsen i historien och hur omgivande kontexter påverkar såväl i nutid som historiskt sett.

Bildningsorienterad ämnesförståelse hos lärare kännetecknas av att ämnets syfte är att ”ge orientering och kunskap om samhällets historia och kulturarv”. (Berg, 2014, s. 180) Detta var

den vanligast förekommande ämnesförståelsen och dessa lärare framhöll ämnets syfte till att skapa bildning och kunskap.

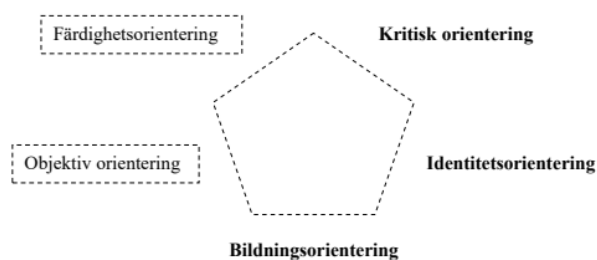
Färdighetsorienterad ämnesförståelse innebär att undervisande lärare tolkar ämnets syfte utifrån att ”undervisningen handlar om att utveckla färdigheter för att kunna göra egna analyser och skapa egna sammanhang utifrån egna historiska frågor” (Berg, 2014, s. 185). Denna ämnesförståelse var inte vanligt förekommande i Bergs undersökning men Berg valde ändå att kategorisera denna förståelse som en grundpositionering av ämnesförståelse hos lärare.

Objektiv ämnesförståelse kännetecknas av att lärare skapar en undervisning med syftet att skapa ”en idealt objektiv historia med inriktning mot kronologier och det moderna demokratiska samhällets framväxt” (Berg, 2014, s. 185). Ämnesförståelsen var inte vanligt förekommande i Bergs undersökning men utgör ändå en grundpositionering i dennes kategorisering.

Berg (2014) visade även att många lärare har en tendens att röra sig mellan dessa olika kategorier av ämnesförståelse och att denna positionering inte på något sätt är statisk.

Däremot menar Berg (2014) att det är lärarens huvudsakliga ämnesförståelse som styr deras didaktiska val och undervisningens utformande.

Figur 1: Grundpositionering i lärares ämnesförståelse



Källa: Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse – centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. s. 180

Shulmans PCK-teori

Ytterligare beaktad forskning avseende ämnesförståelse och lärares utformning av undervisning är genomförd av Lee S. Shulman (1986, 1990), vilken utvecklat PCK-teorin (Pedagogical

Content Knowledge). Den innebär att lärarens kunskap om sitt ämne och sin pedagogiska kompetens är avgörande för att bedriva effektiv och kvalitativ undervisning.

Shulman konstaterar att det föreligger en komplexitet i utformandet av lärarens ämnesförståelse och de didaktiska val lärare gör. Shulman (1986, 1990) framhåller att lärare förstår sitt ämne på ett annat sätt än andra specialister inom ämnet, att lärarens utbildning och ämneskompetens påverkar dennes didaktiska urval och ämnesförståelse.

Enligt Shulman (1986, 1990) finns det olika faktorer som påverkar lärarens ämnesförståelse och dennes utformande av undervisning. Dessa faktorer menar han är; lärarens ämneskunskaper, pedagogiska kunskaper, kursplansförståelse (styrdokument), didaktiska förhållnings-sätt/metoder, kunskap om elever och deras inlärning, förståelse för ramfaktorer, samt lärarens svar på den didaktiska frågan "varför?".

Ovanstående faktorer delas sedan upp av Shulman i tre olika kategorier vilka definieras; "innehållskunskap/ämneskunskap", "pedagogisk kunskap" och "läroplanskunskap". Enligt Shulman (1986, 1990) är dessa tre samspelande kompetensområden viktiga egenskaper för att en lärare ska lyckas med undervisningsuppdraget.

Knutas studie av svensklärares ämnesförståelse

Ytterligare ett forskningsbidrag avseende lärarens ämnesförståelse är forskning av Edmund Knutas (2008) som i sin doktorsavhandling studerat fyra svensklärares undervisning, deras ämnesförståelse och didaktiska val. I denna studie finner han att de fyra olika lärarna som han studerat uppfattar syftet med svenskämnet på olika sätt. Såväl ämnets syfte som genomförandet av lektioner varierar stort mellan de olika lärarna. Knutas (2008) identifierar inre och yttre ramfaktorer som avgörande för utformandet av både lärarens ämnesförståelse och det faktiska genomförandet i klassrummet. Till skillnad från Berg (2014) så observerar Knutas lärarna i sin faktiska undervisning och kompletterar sin studie med djuplodande intervjuer. Knutas (2008) fann exempelvis att nyexaminerade lärare var mer benägna till samhällsrelevant undervisning där de talade om dagsaktuella händelser och de valde områden med hög samtidskontext till skillnad från lärare som undervisat längre. Å andra sidan var dessa nyexaminerade lärare mer läroboksbundna och tenderade att följa lärobokens upplägg i utformandet av sin undervisning till skillnad från lärare med mer yrkeserfarenhet som kunde välja bort delar i läroboken som de inte bedömdes relevanta eller som undervisningen berörde vid andra aktiviteter eller uppgifter.

Enligt Knutas (2008) kan Shulmans PCK-teori inte appliceras på nyexaminerade lärare för att de inte har identifierat en egen ämnesförståelse ännu utan de förlitar sig på mer erfarna kollegors beprövade erfarenhet. Han menar att ämnesdidaktiska kunskaper är en förmåga som inte finns från början utan utvecklas över tiden. Nyexaminerade lärare finner sin ämnesförståelse först efter en tids undervisning, ökad kunskap om styrdokument, utövat praktiskt tillvägagångssätt och när den pedagogiska kunskapen utvecklats.

Delaktighet och elevinflytande är något som Knutas (2008) berör i sin studie. Han menar att i den svenska skol- och undervisningskontexten stimuleras elevernas inflytande och delaktighet, vilket kan skapa en dissonans mellan vad lärare vill lära ut och vad som faktiskt lärs in och examineras.

Evans forskning om historielärares ämnesförståelse

Forskning avseende historielärares ämnesförståelse och didaktisk utformning av undervisning har även presenterats av Ronald W. Evans (1994), vilken menar att lärares ämnesförståelse till viss del redan är förutbestämd och påverkas av individuella behov, värderingar, övertygelser och känslor. Detta är förutbestämt redan innan lärarutbildning och/eller aktiv yrkesutövning påbörjas. Evans menar också att lärarens ämnesförståelse till stor del påverkar ämnesdidaktiska val och lärarens utformning av undervisningen. Han har kategoriserat grundpositioner av ämnesförståelse; *samhällsvetenskaplig orientering*, *narrativ orientering* och *relativistisk orientering*. Däremot är lärares ämnesförståelse och utformande av undervisning inget som är bundet till en viss grundposition utan lärare kan i den didaktiska utformningen röra sig mellan dessa grundpositioner.

Nordgren och Odenstad om examinationsuppgifter

Kenneth Nordgren och Christina Odenstad (2017) hävdar att examinationer eller prov påverkar elevers syn på lärandet och återspeglar den kunskapssyn som värderas i skolan. De provformer som tillämpas påverkar till stor del elevernas lärstrategier då dessa utformas för att motsvara den kunskap som proven efterfrågar.

Vidare framhåller Nordgren och Odenstad att lärares ämnesförståelse och den kunskap som värderas framgår tydligt i de prov och examinationsuppgifter som eleverna förväntas genomföra. ”Ett prov visar, svart på vitt, på lärares ämnes- och kunskapssyn” (Nordgren & Odenstad, 2017, s. 76). Utifrån detta påpekar de att det är ytterst viktigt att proven harmoniserar med den undervisning eleverna givits och styrdokumentens intentioner.

Lundgren och Dahllöfs utveckling av ramfaktorteorin

Lundgren (2017) beskriver ramfaktorteorin formulerad av Dahllöf (1967, 1971) och hur denna kan appliceras i undervisningsforskning. Ramfaktorteorin synliggjorde att olika differentierade klasser i realskola, enhetsskola och folkskola behövde olika mycket tid för att nå samma resultat i matematik. Alltså kunde man se att det fanns ett samband mellan resurstilldelning och elevernas förkunskaper och detta kallades för en ramfaktor som de undervisande lärarna behövde förhålla sig till. Ramfaktorteorin kom att bli ett viktigt verktyg för att kunna koppla ihop politiska beslut som nya läroplaner och skollagar med de faktiska undervisningsresultaten. Lundgren (2017) beskriver fortsatt hur han själv utvecklade teorin ytterligare 1972 när han i sin forskning kunde synliggöra att det sociala samspelet mellan lärare och elever i klassrummet påverkades av förkunskaper och kunskapsnivå. Han kunde även konstatera att högpresterande elever tenderade att oftare få ordet tilldelat än de som vanligtvis presterade lägre. Utifrån sin och Dahllöfs forskning formulerade Lundgren en modell där han synliggjorde att ramfaktorer som tid och elevernas förkunskaper samspelade med politiska ramar som läroplaner och lagar för att skapa lärarnas pedagogiska kod som innefattar lärarnas ämnesuppfattning, urval och didaktiska metod.

Osbecks tematiska strukturering av det svenska religionsdidaktiska forskningsfältet

Christina Osbeck (2011) gör en ansats att beskriva det svenska religionsdidaktiska forskningsfältet och tillämpar en tematisk strukturering i tre dimensioner. Dessa dimensioner benämns; forskning som rör det sammanhang eller den kontext som undersökningarna gäller, forskning som fokuserar på tidssekvenser (före respektive efter en tänkt lärprocess), forskning som berör särskilda komponenter exempelvis innehåll, syfte, metoder och aktörer.

Utifrån denna tematisering skulle den här studien placeras i de två senare forskningsfälten. I forskningsfältet som fokuserar på tidssekvenser med anledning av att undersökningen syftar till att undersöka lärarnas ämnesförståelse och huruvida denna återfinns i lärarnas examinationer. Samt i forskningsfältet som berör särskilda komponenter för att det är ett speciellt område som studeras, ämnesförståelsen hos lärare och vilka faktorer lärarna uppper påverkar ämnesförståelsen.

Religionslärares ämnesförståelse och huruvida denna ämnesförståelse återspeglas i de examinationsuppgifter som lärarna använder sig av är forskning som inte påträffats vid sökning i databaser innan genomförandet av denna undersökning och därför anses denna undersökning

vara relevant och ett bidrag till den ämnesdidaktiska forskningen avseende religionsämnet som tidigare genomförts.

6. Resultat

I detta avsnitt redovisas resultatet av genomförda semistrukturerade intervjuer med de respektive respondenterna.

6.1 Respondent 1 - Alva

Presentation

Alva är 40 år och har arbetat som lärare i 15 år. Hon har en ämneslärarexamen för årkurserna 7–9 i ämnena historia och biologi sedan 2013. När hon intervjuades undervisade hon alla fyra SO-ämnena (religionskunskap, samhällskunskap, historia och geografi) i tre klasser samt biologi i sex klasser. Hon har undervisat i religionskunskap sedan 2020. Hennes nuvarande arbetsplats är en kommunal skola där hon arbetat 13 år. Innan hon började på lärarutbildningen, ett år efter avslutade gymnasiestudier, jobbade hon som vikarie på olika skolor.

Ämnesförståelse

Alva framhåller att religionskunskap är ett viktigt ämne eftersom det förekommer många olika religioner och kulturer i Sverige. Genom religionsundervisning i skolan kan eleverna få en förståelse för andra personers religioner och hon tycker det är särskilt viktigt att undervisa om vilken påverkan olika religioner har på samhället. Som ett exempel på sådant undervisningsinnehåll lyfter hon fram ett moment som handlar om kvinnors ställning i bland annat kristendomen.

Jag tycker det är viktigt att religionskunskap finns för olika människors religion och kultur, kanske på grund av att vi har mycket religioner i Sverige. Jag tycker ändå att en förståelse för olika personers religioner är viktig i grundskolan. [...] Det är viktigt att förstå hur religion påverkar samhället, men för att kunna kolla på de sakerna behöver man ju kunskaper om religionerna också så man får väva in det. Men jag har ganska stort fokus på religionernas påverkan på samhället.

Hon upplever själv att det urval hon gör präglas mycket av att hon är legitimerad i historia och inte religion, vilket gör att stort fokus tenderar att hamna på just religionshistoria. Det är just denna del som hon skulle välja att prioritera ner om hon tvingas planera om sin tänkta undervisning med kort varsel, inte för att hon upplever den mindre viktig utan för att den redan har

en övervikt i hennes undervisning. SO-ämnet säger hon är väldigt faktatungt och hon försöker att begränsa den rena faktaundervisningen med hänvisning till att viss kunskap borde eleverna redan ha med sig från låg- och mellanstadiet.

Det läromedel som Alva använder sig av har hon själv sett till att skolan köpte in när hon började undervisa i religionskunskap för tre år sedan. Dessförinnan fanns inget aktuellt läromedel på skolan. På frågan om hon känner sig beroende av läromedlet för att göra ett urval svarar hon "Religion är nog det ämnet där jag följer läromedlet mest, det måste jag vara ärlig med. Jag följer det väldigt noga faktiskt."

Alva försöker att löpande lyfta in samtida händelser i sin religionsundervisning om det passar det moment som hon jobbar med då. Men hon poängterar att det kan vara en utmaning eftersom de samhällsorienterande ämnena ändras snabbt vilket kan göra det svårt att hitta bra läromaterial som fungerar bra för gruppen.

Att mäta och bedöma kunskaper i religionsämnet

Alvas föredragna sätt att examinera sina elever är ett traditionellt prov och under de tre år hon undervisat i religion så är det den enda formen hon använt. Hon upplever att det är väldigt bra att eleverna känner igen provstrukturen och använder samma typ av prov i samtliga fem ämnen hon nu undervisar i.

Jag kör jättemycket prov. Jag har ju så många klasser i så många ämnen så det fungerar bäst med prov. Sen anpassar jag ju mig såklart efter elevgruppen med olika typer av prov, men i religion har jag bara kört prov.

Förutom att eleverna känner sig trygga med vilken typ av examination de kommer möta berättar Alva att det dessutom är bra att själva undervisningen också följer samma struktur.

Det är år av experiment av olika typer och prov och kollegor som lett till att jag arbetar som jag gör. Vi kör ju samma typ av prov även i biologi och jag tycker jag får många elever godkända. Det är många års erfarenheter som bestämt det, men det är inte så att jag inte utvärderar eller använder samma prov år efter år!

Den goda måluppfyllelsen ser Alva speciellt när hennes prov har en karaktär av rena faktaprov men hon berättar att hon utöver faktafrågorna även har med uppgifter där eleverna kan visa djupare kunskaper. Alva har valt att dela med sig två prov för denna undersökning.

Det första provet som har betraktas handlar om kristendomen och inleds med åtta frågor under rubriken ”faktafrågor”. Bland annat återfinns två frågor som handlar om årtal (flervalsfrågor), en fråga som söker ”de tre inriktningarna inom kristendomen” och en fråga låter eleven nämna den katolska kyrkans sju sakrament vid namn. Därutöver kan eleven nämna två centrala tankegångar inom kristendomen, återge treenighetens och bibelns beståndsdelar, ”berätta lite om Jesus” samt förklara ”på vilket sätt dopet och konfirmationen hör ihop”. Provets andra del går ut på att eleven ska para ihop olika religiösa företeelser eller påståenden med den katolska, ortodoxa eller protestantiska kyrkan.

Det andra provet som har delats för undersökningen har rubriken ”Religion och samhället”. Detta prov inleds med sexton flervalsfrågor som handlar om bland annat begrepp, årtal, geografiska platser, symboler och heliga byggnader. Provets andra del har en något annorlunda karaktär där eleven först ska läsa en kortare text om Malala Yousafzai och hennes gärningar. Därpå följer åtta påståenden där fyra ska markeras som de ”mest rimliga” påföljderna av att flickor inte får möjlighet att utbilda sig. Provets tredje och sista del handlar också den om kvinnor i religion där eleven ska ”kortfattat förklara hur kvinnors liv kan påverkas av” kärleksrelationer, abort och klädsel inom valfri religion.

Alva varierar sig mellan stora och små prov och eleverna har möjlighet att genomföra dem muntligt om de önskar. Inspirationen till proven hämtar hon bland annat från de nationella proven. Hon poängterar att proven hon gör inte är det enda betygsunderlag hon använder sig av utan lägger även vikt vid muntliga diskussioner som sker i klassrummet.

Faktorer som påverkar undervisningen och examinationerna

När Alva reflekterar över vad som påverkar det urval hon gör i sin religionsundervisning framgår det att hennes läromedel spelar en avgörande roll. Sättet hon undervisar på påverkas inte bara av beprövad erfarenhet utan hon poängterar återkommande att tid är en stor bristvara för henne, i kombination med att hon undervisar så många klasser (totalt nio). Detta gör att hon undviker att arbeta med större projekt eller redovisningar och det är också en stor bidragande faktor till att hon har valt prov som sin stående examinationsform – just för att hon upplever att räkningsbördan blir mer hanterbar för henne tack vare dem.

Om jag bara haft en klass att bedöma då hade jag nog kunnat göra andra saker, som redovisningar och grupparbeten och sådana saker, absolut. Jag önskar att jag hade den tiden, men som min tjänst ser ut nu så har jag inte riktigt den tiden att göra några större projekt.

6.2 Respondent 2 - Matilda

Presentation

Matilda är 54 år och arbetar på en kommunal högstadieskola sedan knappt två år tillbaka. Hon undervisar i samtliga fyra SO-ämnena i totalt fem klasser och hennes lärarlegitimation omfattar SO-ämnena i årskurserna 7–9 samt religion, samhällskunskap och musik för gymnasiet. Innan hon började på hennes nuvarande arbetsplats har hon bland annat arbetat cirka 14 år på andra högstadieskolor och gymnasium samt knappt 10 år för Svenska kyrkan som stiftspedagog.

Ämnesförståelse

Enligt Matilda är religionskunskap ett viktigt ämne i skolan för att vi lever i en värld där olika kulturer och religioner möts allt mer. Trots att Sverige ses som ett sekulariserat land uppger många att man tror på ”något” och att ”livsfrågor klingar som en existentiell grund för oss”.

Jag tänker att det är dels viktigt att ge ungdomarna det språket och den möjligheten att reflektera över livsfrågor även om man lever i en sekulariserad miljö, dels utifrån FN:s barnkonvention där man har rätt till att möta religion och livsfrågor. Jag tror att man kan behöva det språket genom livet oavsett om man tror på något eller inget eller en gud eller vad vi tror på, så behöver vi tillgång till reflektionen.

Matilda säger att en förståelse för olika personers religiösa språk och referensramar skapar en ödmjukhet i ett mångkulturellt samhälle. Hon reflekterar över sin roll som religionslärare genom att minnas en situation som uppstod år 2001 när världen skakades av terrordådet i New York:

Då kände jag att min kunskap verkligen behövdes, då under början av 2000-talet. Jag blev en väldigt viktig person för de muslimska eleverna, att jag var någon som förstod både religion och en sekularisering inom den muslimska världen. Jag kunde hjälpa dem litegrann att kunna vara deras försvarare och förklarare ibland också.

I Matildas klassrum finns det läromedel som hon själv genusetgranskat för att se till att de motsvarar hennes krav, men hon uppger att hon inte använder dem i någon större utsträckning. I stället erbjuds böckerna till eleverna som ett verktyg för fördjupning eller för att ge en enkel överblick på ett ämne. Det material och uppgifter hon använder skapar hon hellre själv för att de ska vara relevanta för såväl stunden som för gruppen hon står inför.

När Matilda gjort sitt urval men ställs inför akut tidsbrist i undervisningen löser hon det genom att kraftigt förenkla sina lektioner för att hinna med allt.

Jag brukar tänka att jag ska få med det essentiella av varje del åtminstone. Jag är inte rädd för att förenkla, jag kan förenkla jättemycket. Och säger det drastiskt till eleverna också, att nu nästan ljuger jag. Så här enkelt är det egentligen inte, men jag ska ge er en hint liksom. Jag använder ganska ofta spel, dramatiserar och hittar på grejer omkring, för det viktiga tycker jag är att man väcker ett intresse, en känsla för vad det handlar om. Jag skippar väldigt många detaljer.

Hon poängterar dessutom vinsten i att undervisa i alla fyra SO-ämnena eftersom hon tack vare det har möjlighet att examinera vissa delar av religionskunskapen i andra ämnen och exemplifierar genom att nämna etiska dilemman när man pratar om hållbarhet och klimaträttvisa i geografien.

Att mäta och bedöma kunskaper i religionsämnet

Matilda beskriver sitt sätt att examinera sina elever som löpande och mer eller mindre konstant, men är noga med att påpeka att hon aldrig skulle säga till sina elever att hon bedömer allt de gör. Hon genomför sällan traditionella prov, men när hon gör det har hon ofta flervalsfrågor som testar till exempel begrepp och förmågan att se samband tillsammans med en eller ett par essäfrågor. I stället för prov som huvudsaklig examinationsform använder sig Matilda av uppgifter där eleven uppmanas att fundera och reflektera.

Inför grupparbeten ställer sig Matilda tudelad, å ena sidan uppmuntrar hon arbete i grupp men å andra sidan skulle hon aldrig tvinga eleverna att visa sina ämneskunskaper i grupp utan erbjuder dem alltid att få berätta vad de kan individuellt. Inte heller kan hon tänka sig att tvinga eleverna att hålla examinerande redovisningar inför klassen. Eftersom hon konstant spanar efter elevernas kunskaper behöver de aldrig tvingas till att göra ett omprov om de varit sjuka eller inte klarat det. Däremot tillåts de göra det om de tränat inför det och vill visa vad de kan. Matilda arbetar gärna med spel hon själv utformat för att testa särskilt de svagare elevernas kunskaper, vilka inte alltid behöver göra de prov som resten av klassen gör:

Rätt ofta med elever med svårigheter, då sätter jag mig så spelar vi spelet ihop och då frågar jag 'varför valde du det där?', 'hur tänkte du nu?', 'varför vart inte det där svaret rätt nu?', och då kan jag oftast ha grund för åtminstone ett E utan att de vet om det. Ju svårare en elev har för sig desto mer måste jag spana, på allt de gör, säger, uttrycker och visar. Även om de gör provet brukar jag kunna säga att 'jag vet redan att du har ett E, jag har redan sett det. Gör provet ändå för att öva dig på att göra prov, men du är redan godkänd.'

När Matilda utformar de uppgifter hon ger eleverna där de ska visa vad de kan om ett ämne tar hon mycket stöd mot kursplanen i ämnets syfte och kunskapskrav för att se att hon examinerar rätt saker.

[...] det är det viktigaste för mig, då kan jag ofta känna mig ganska lugn. Om jag bara utgår från vad som står i läroboken blir det för mycket detaljer, och sen har jag väl jobbat så länge att jag känner mig ganska trygg med vad som är det grundläggande, det avgörande, det nödvändiga.

Matilda har valt att dela tre uppgifter hon använt sig av som del av betygsunderlaget för sina elever i religionskunskap. Den första uppgiften handlar om grooming och inför den har eleverna fått se ett avsnitt ur programmet ”Osynliga sår”. De ska besvara tre öppna frågor och resonera med hjälp av etiska modeller, argument samt elevens egna tankar om innebörden av begreppet mod.

Den andra uppgiften kretsar kring hatbrott och inför den har eleverna sett ett avsnitt av programmet ”Justitia”. I denna uppgift ska eleverna resonera kring gott/ont och rätt/fel med hjälp av olika etiska modeller och elevernas egna tankar och åsikter. Det finns dessutom frågor som handlar om skuld och förlåtelse där eleven bland annat får ta ställning till om det finns något eller några tillfällen det är svårt eller omöjligt att förlåta en annan människa.

I den tredje uppgiften som Matilda delat med sig av ska eleverna dela med sig av sina tankar och resonemang om innebörden av begreppen frihet, rättvisa och solidaritet. Det sista begreppet, solidaritet, är ett exempel på Matildas ämnesövergripande undervisning där etiska modeller ska appliceras på en situation där människan bör eller inte bör vara solidarisk med naturen för att skydda artbestånden.

Matilda lägger till att det inte enbart är de skriftliga svaren på uppgifterna som bedöms utan hon lyssnar in allt som sägs under tiden de ser filmerna, vad eleverna pratar om under tiden de jobbar med sina svar och vilka frågor de ställer till henne under arbetets gång.

Faktorer som påverkar undervisningen och examinationerna

Matilda jämför sin nuvarande arbetsplats med sin gamla och ser att hon tidigare hade större möjlighet att bedriva den undervisning hon önskade. Detta tror hon beror på att hon tidigare arbetade i ett tvåläraresystem, ett system där två lärare undervisar tillsammans i klassrummet, på en skola som i samband med Skolverket gjorde stora satsningar på att undervisningen skulle bli mer individanpassad med mycket större möjlighet till differentieringar inom klasserna. Hon

upplevde också att den undervisningen var mer flexibel och lekfull. När hon fick frågan om hon känner sig begränsad på sin nuvarande arbetsplats på grund av att hon inte längre verkar i ett tvålärareskap svarar hon:

Det kunde absolut ha varit bättre men jag känner mig inte begränsad, mer att det är en tystnad. Att det inte ges utrymme eller att det inte finns någon dialog. Det känner jag också på den skolan där jag jobbade förut att vi jobbade mycket mer med öppna klassrumsdörrar och mycket mer tillsammans. Vi bytte material med varandra och då fanns det ju ett helt annat växande hela tiden och en ömsesidighet, en dialog och en kreativitet. Och det saknar jag här, man blir lite ensam med sina egna tankar och funderingar.

När Matilda spekulerar i varför det kan se så olika ut på olika skolor och varför lärare kan ges så olika förutsättningar lyfter hon bland annat rektorns roll och verksamhetens ideologiska syn på lärande och elever.

Det handlar om skolutvecklingen, medvetenhet och litegrann om ideologi. Hur man ser på elever, lärande, sitt uppdrag och, kanske lite hemskt, vad man nöjer sig med ibland.

Matilda berör faktumet att eleverna i högstadiet är pubertala vilket kan stå i vägen för att väcka ett intresse för religionskunskap. Det lyfter hon fram som en orsak till att hon försöker göra ämnet mindre faktatungt och mer lättillgängligt. Hon har elevernas känslor och upplevelser i åtanke även när hon väljer bort prov som kan upplevas ha *high stakes*, alltså kännas avgörande för elevens betyg och om hen kommer lyckas eller misslyckas med kursen eller momentet beroende på provets resultat, eftersom dessa kan skapa onödig stress och ångest hos ungdomarna.

Hennes provsnåla undervisning stöds också av hennes tro på lärarens kompetens att se och bedöma kunskaper.

Jag tar ibland med mig en dansk pedagog och utvecklingspsykolog, som säger 'lita på'. I Sverige finns det en sådan övertro på att du måste ha allt på bevis, att du måste ha det på papper att de kan saker och ting, men lita på det du ser och det du upptäcker. Våga lita på det. För det är ofta den sanna kunskapen du får se då. Inte bara skriftligt.

6.3 Respondent 3 - Jasmina

Presentation

Jasmina är 30 år och arbetar tredje året på en kommunal högstadieskola. Hon är legitimerad i religionskunskap samt idrott och hälsa (IdH) för arbete i gymnasieskolan och undervisar idag i samtliga fyra SO-ämnena och IdH. Hon undervisar en årskurs 8 i SO och är ansvarig SO-lärare i en mindre blandgrupp som består av elever i behov av särskilt stöd samt särskoleelever. Jasminas tidigare arbetslivserfarenhet är arbete på förskola och säsongarbete som skidlärare.

Ämnesförståelse

Jasmina berättar att hon tycker att religionskunskap är ett viktigt ämne i grundskolan eftersom flera flyktingkriser har lett till att klasserna har blivit mer mångkulturella så eleverna möter fler personer från olika religioner. Med religionskunskaper kan eleverna förstå sin omvärld bättre och se samband i nutiden, till exempel förstå vad olika konflikter grundar sig i.

Jasmina lägger stor vikt vid att det eleverna främst måste få med sig från hennes undervisning är de stora skillnaderna som finns inom religionerna.

Det jag tycker är viktigt att förmedla till eleverna är att det finns väldigt många olika tolkningar, oavsett vilken religion man säger att man tillhör eller 'är'. Jag brukar säga lika många tolkningar som utövande människor. Så det tycker jag är viktigt.

I Jasminas undervisning används läromedel på två olika sätt. Å ena sidan kan eleverna använda det för att lära sig fakta om exempelvis världsreligionerna, men å andra sidan kan materialet läsas som en övning i källkritik.

Om jag är transparent med eleverna att vi läser med kritiska ögon och att man faktiskt också är källkritisk mot sitt läromedel så tycker jag att man kan använda det. Ibland kan man använda det som diskussionsunderlag.

Det källkritiska förhållningssättet återkommer i undervisningen när Jasmina ber eleverna att vara uppmärksamma på vad hon säger till dem och vad de säger till varandra för att ingen ska uttrycka sig för generaliserande om en religion och ge en statisk bild av den.

Jasminas urval görs med stort stöd av ämnets centrala innehåll och betygskriterier, men även med hjälp av inspiration från de nationella proven. Hon reflekterar över sin roll som ny lärare och tror själv att hennes urval och metod kommer att utvecklas mer med åren när hon är tryggare i sin yrkesutövning. Hon kopplar gärna in nutidsrelevanta händelser i sin undervisning

genom att exempelvis se på och diskutera nyheter med eleverna men säger att det avsnitt i kursplanen som berör religionen i samhället inte är ett fokusområde för henne.

Hela avsnittet om religion och samhälle, även om man kommer in på det oavsett vad man pratar om, är det inte något fokusområde. Hos oss blir det ofta att vi tänker att man ska gå igenom de fem världsreligionerna och sen etik och livsfrågor. Sen får det andra liksom bakas in men det får oftast bli våra topics under våra tre år som vi har eleverna. [...] Det kommer alltid in oavsett vad du pratar om inom religion och att man drar paralleller till det som händer idag eller, ja, man behöver inte ens gå något år, oftast så har det ju hänt något just den veckan som man håller på som man kan prata om.

Att mäta och bedöma kunskaper i religionsämnet

Jasmina berättar att hon i stor utsträckning försöker undvika traditionella prov med sina elever i religionskunskap.

I religion är det ju det där att man inte vill bli för statisk och att man fortfarande vill föra fram i en examinationsuppgift att det är inte bara på det här sättet. Det är därför man inte vill ha kryssfrågor i religionskunskap, speciellt då om man pratar om livsåskådningar och religioner, att det inte bara är på 'det här sättet'. Sen är det ju som, pliktetik, ja men då kan man ju fråga vad som är typiskt för pliktetik och då finns det ett rätt svar men allra helst vill man ju komma ifrån den formen så att de själva får liksom reflektera, diskutera och fundera tillsammans.

I stället så försöker hon variera sina examinationsformer och berättar att hon bland annat låtit sina elever skriva brev, spela in filmer eller på annat sätt förkroppsliga sina kunskaper.

Jag undervisar i alla SO-ämnena under ett år med en klass, så har jag försökt att ha olika examinationsformer i varje ämne. Så jag försöker verkligen, eller – vi, försöker verkligen variera oss.

Jasmina har delat två uppgifter som hon har använt som en del i betygsunderlaget för sina elever. Den första uppgiften handlar om judendomen där eleven först får läsa ett brev (skrivet av läraren) och sedan besvara det. Brevet ska föreställa komma från en vän till eleven som jobbar som au pair i en judisk familj utomlands men vännen har inga kunskaper om judendomen och ställer en mängd olika frågor som eleven behöver besvara. Bland annat beskriver vännen hur den judiska familjen går till en synagoga och läser i Toran, följer kosher, äter en

fin middag varje fredag och väntar på Messias men inte förstår vad allt det innebär. Eleven ska också i sitt svarsbrev förklara vad det innebär att vara jude och hur man ska leva som människa samt förklara vad antisemitism är för något och hur det hänger ihop med att pappan i den judiska familjen blivit trakasserad utanför en synagoga nyligen.

Den andra uppgiften handlar om författaren och den före detta buddhistmunken Björn Natthiko Lindeblad som 2018 diagnostiserades med ALS och valde i januari 2022 att avsluta sitt liv genom aktiv dödshjälp. Eleverna ska med hjälp av bakgrund om vad den svenska lagen säger om dödshjälp motivera och fundera enskilt och sedan i grupp om människan själv ska kunna få bestämma när hon ska dö samt när eller om andra kan bestämma att hon ska dö.

Faktorer som påverkar undervisningen och examinationerna

Jasmina beskriver att tiden är en stor bidragande faktor till varför hon inte riktigt kan göra det urval hon önskar.

Men det är tiden, det är ju det konstanta. Jag tror faktiskt att det är lite mer så i SO än i de andra ämnena, för man hinner inte med. Så känns det. Vissa saker vill man stanna vid men man känner att vi måste gå vidare, och vissa saker vill man stanna vid lite längre och då kanske det är något annat som får lite mindre tid. Så, det är ju tid, absolut.

När hon jämför den tid hon har till förfogande i SO med timplanen för IdH upplever hon en stor skillnad där hon inte på samma sätt behöver kompromissa med undervisningsinnehållet på idrottslektionerna. Hon passar på att lyfta att situationen i hennes andraämne blivit bättre sedan idrott och hälsa tilldelades mer tid i timplanen. Hon tror att tidsbristen i religionsämnet till viss del beror på att ämnet delar sin tid med tre andra ämnen som också de är stofftäta, där hon upplever att historia får mest plats men religion minst.

Tiden påverkar även Jasminas examinationsmetoder och hon berättar hur hon gärna hade arbetat mer med muntliga diskussioner i grupper.

Pratar man etik och livsfrågor så är det mycket bättre med diskussioner, dilemman, situationer. Vi pratade om att vår dröm för den examinationsuppgiften skulle vara att sitta och diskutera i mindre grupper under några lektioner, men att vi inte känner att vi har tiden till det, därför att det blir tidskrävande också vad man ska göra med de eleverna som man inte har i det där rummet som man själv sitter och diskuterar med. [...] Och det är klart att det går att lösa men om man verkligen vill ha ut något av diskussionen så måste det få ta lite tid.

Utöver tidsfaktorn tar Jasmina hänsyn till såväl gruppens önskemål som sammansättning. I hennes mindre elevgrupp, där eleverna har olika behov av särskilt stöd, använder hon sig aldrig av några prov utan finner tid och möjlighet till individuella löpande kunskapsavstämningar. Till exempel kan hon låta eleverna se korta filmer som de sedan får återberätta eller beskriva vad de ser på en bild. I den större klassen hon undervisar ser hon att grupparbeten underlättar, både gällande tidsaspekten och hur hon själv upplever sitt yrke.

Om jag har en gruppuppgift, då blir ju jag rörlig under den lektionen och kan ge feedback under den tiden. De kan också ställa frågor 'vänta hur var det med det här?' och man kan diskutera med dem, då känner man ju också av mycket lättare. Så att egentligen är det ju mycket roligare för mig, om man tänker rent jobbmässigt, så är det mycket bättre med gruppuppgifter och...alltså andra former än prov, verkligen. [...] Jag tror att de upplever själva att det är slappare om de inte har ett traditionellt prov i slutet, men jag tror att de lär sig mer under momentets gång om de har mer som gruppuppgifter eller som de här filmerna som vi gjort några gånger.

Utöver att hon tror att eleverna lär sig mer genom att arbeta med andra examinationsformer än traditionella prov upplever hon att hennes elever får en lägre stressnivå och tycker att lektionerna blir roligare att gå till.

Jag tror absolut att de tycker det är softare för att det inte behöver läsa hemma inför provet och sådant där. Om jag pratar med eleverna i skolan och frågar 'men hur känns det?' så kan de svara 'ååh men vi är så stressade', så var det förra veckan när vi hade ett prov i historia. Så är det inte när jag har andra examinationsuppgifter, alltså gruppuppgifter, då ser de ju fram emot lektionen och tar med sig grejer och säger 'åh, vad roligt?'

6.4 Respondent 4 - Sebastian

Presentation

Sebastian är 35 år och är legitimerad lärare sedan sex år tillbaka i religionskunskap, historia och svenska som andraspråk (SvA). I dagsläget arbetar han på en kommunal skola och undervisar i alla SO-ämnen samt SvA i årskurserna 6–9. Innan han började på sin nuvarande arbetsplats för fyra år sedan har han arbetat med en mängd olika saker, bland annat har han undervisat

i SFI, jobbat som vårdbiträde, verksamhetsledare och varit aktiv i olika feministiska organisationer.

Ämnesförståelse

Sebastian tycker att religionskunskap är ett viktigt ämne av flera anledningar. Dels tycker han att det är ett ämne som blir mer och mer viktigt eftersom människor migrerar vilket leder till ett mångkulturellt samhälle, dels ser han att många konflikter idag baseras på okunskap kring vad religion är för något och vad det innebär att vara religiös. Han lyfter dessutom sina elevers framtida roller som ledare i samhället:

Det är viktigt om ska man leda ett samhälle som är mångkulturellt, ska man förstå varför vissa människor agerar som de gör, man förstår varför folk blir upprörda över koranbränning, varför man det finns hindunationalism i Indien. För att förstå sådana typer av saker måste man också förstå vad religion är för någonting och varför det är viktigt för folk.

Sebastian reflekterar över vilken kunskap eleverna behöver få med sig och konstaterar att han ser att de till viss del har svårt att förstå att Sverige, som ett jämförelsevis extremt sekulärt land, inte är normen om man ser till hela världen.

Jag har ju en niondeklass där det är väldigt få som självidentifierar som religiös eller har någon typ av tro, och de har ju därför väldigt svårt att förstå att Sverige är ett väldigt extremt land när det kommer till trosuppfattning och behovet av ett community. Vi är ju ju extrema där, i princip alla andra länder i världen som man åker till ses man ju som fattig om man inte har någon tro eller har några ritualer eller så, och det har de väldigt svårt att förstå. Och därför tycker jag att religionskunskap är så himla viktigt.

Genom Sebastians undervisning hoppas han att hans elever får förståelse för andra människors sätt att vara och leva, bland annat genom att diskutera och svara på frågor om varför vissa människor inte äter en viss typ av mat, har en speciell sorts kläder på sig eller firar en särskild högtid.

Sebastians urval upplever han skiljer sig mycket från sina kollegors och tror att det kan bero på flera saker, bland annat ålder, uppväxtmiljö och personlig ideologi och värderingar. Till exempel så ser Sebastian att han är den enda SO-läraren på sin skola som har ett normkritiskt perspektiv och pratar om HBTQ-frågor och antirasism.

Jag tror att om man inte kan se att det finns maktstrukturer i samhället, om man inte kan se att det finns en könsmaktsordning, om man inte kan se att det finns rasism, om man inte kan se att vissa grupper i samhället gynnas och andra inte gör det, då tror jag att det blir väldigt svårt att undervisa i SO. Är det så att man fortfarande följer en läroplan där det bara handlar om att korvstoppa fakta, då är det jättejättebra att inte ha en undervisning som inte bygger på normer eller någonting, men det ju inte varit fallet sen lgr11.

Undervisningsupplägget tycker han också skiljer sig från sina kollegors i och med att han fokuserar mycket på i vilket livsstadium eleverna befinner sig i.

I sjuan här så förväntas man köra 'andra kristna inriktningar', men då kör jag mycket identitet. Så att i sjuans kurs är det mycket fokus på identitetsutveckling och identitetsfrågor hos eleverna, så jag jobbar nästan inte någonting med de specifika religionerna då. Jag tycker att det är väldigt skönt, just för att när man kommer upp i sjuan så har de allra flesta börjat komma upp i puberteten och min erfarenhet är ju att när de är 13–14 år, det är då mycket av de här frågorna kommer: 'vem i hela friden är jag?'. Också tillbaka till ämnets syfte, har de inte koll på sig själva, har de ingen idé om vilka de själva är, så är det också jävligt svårt att förstå varför andra är som de är.

Sebastian förklarar att han gärna skulle vilja bedriva mer samtidsrelevant undervisning där han kopplar in omvärlden mer.

Jag skulle vilja jobba mer med att koppla in omvärlden. Men jag upplever inte att det är så lätt, men vi tittar på nyheter och sånt, det gör vi ju. De bygger sin bas innan vi kan liksom flytta fokus. I den nian som jag undervisar i har de varit så pass svaga, eller så lite studiemotiverade snarare, att där har det varit svårt. Där har jag behövt bygga basen hos dem, så det är först nu på vårterminen i nian som jag känner att jag kan gå utanför böckerna och göra annat, och inte följa böckerna 100%.

Läromedlen blir en stor hjälp för Sebastian i hans undervisning. Han beskriver att många av hans elever har svårt att ta till sig fakta från böcker på grund av bristande läsförståelse men att han arbetar ihärdigt med att träna upp den förmågan hos dem.

När de började här i sexan så kunde hälften av dem inte söka och läsa i en bok. Om jag sa till dem att 'nu ska ni läsa om riter i judendomen', så kunde inte hitta underrubriken 'riter' i sin bok, trots att judendomen bara var tre sidor. Så att vi har ju verkligen behövt

träna på grundläggande läsförståelse och de lektionerna de jobbar själv, alltså där det varit självständigt arbete, har det gått ut på att 'läs ett stycke, svara på frågorna. Läs ett stycke, svara på frågorna.'

Att mäta och bedöma kunskaper i religionsämnet

Sebastian använder sig i stor utsträckning av den färdiga lärarhandledningen i sitt läromedel när han ska examinera sina elever. De fördelar han ser med det är att det bland annat sparar honom tid och energi att inte behöva utforma helt egna uppgifter, att en färdig matris gör det enklare att bedöma och att författarna redan har angett vilka kunskapskrav som testas för varje uppgift. Tack vare det kan Sebastian enkelt föra anteckningar för varje elev och löpande pricka av vilka kunskapskrav som testats och hur många gånger han sett varje förmåga hos respektive elev.

Jag har tagit inspiration från de kapitelprov som finns i mitt läromedel och där är ofta den första frågan 'kryssa i rätt svar'. På baksidan så är det resonemangsfrågor där man kan kryssa i eller välja rätt alternativ. Jag säger ofta till eleverna att 'Är det E du är ute efter, vill du bara visa att du har koll på den här religionen, det här ämnet, satsa på kryssfrågorna'. För det jag ser på kryssfrågorna är att det här är en elev som har grundläggande koll, den vet vad det handlar om. Och vill man visa på en högre nivå, så gör man resonemangsfrågorna också.

Ju äldre hans elever blir desto mer delaktiga gör han dem i valet av examinationsform vilket gör att han då kan behöva utforma egna uppgifter. Han söker då inspiration från de nationella proven och ser där vilka uppgifter som används och vilka kunskapskrav som kan testas. Däremot framhåller han att han "inte är ett jättestort fan av just skriftliga prov" på grund av att de är tidskrävande att rätta och det är svårt att bedöma med vilken kvalitet eleven har analyserat och resonerat i text.

Men jag har inte riktigt hittat någon examinationsuppgift som är lättare. Jag har förra terminen låtit dem lyssna lite mera på poddar och nu ska niorna få göra sin egen religion för nästa moment som är att jobba med nyandliga rörelser, new age och sådär. Och de har fått göra affischer och projektarbeten som är ämnesövergripande inom SO-ämnet. [...] Men det är ju inte sånt där man kan göra hela tiden, man kan inte hålla på att ha projekt under hela läsåret.

Det exempel på examinationsuppgift som Sebastian har delat för den här undersökningen kommer från det läromedel han använder. Lärarhandledningen anger att det är en analytisk typ av övning som avser att träna elevernas förmåga att *”se utifrån och växla mellan olika perspektiv”*. En tillhörande matris förklarar att övningen testar tre delar av kunskapskraven i religionskunskap: (1) kunskaper om de fem världsreligionerna och förmåga att resonera om likheter och skillnader inom och mellan dem, (2) elevens förmåga att föra resonemang om hur livsfrågor kan skildras i olika sammanhang och hur identitet formas av religioner samt (3) elevens förmåga att söka information om olika religioner.

Till att börja med ska eleven läsa en text om västerländsk buddhism i sin lärobok och därefter besvara två frågor för att slutligen göra en egen undersökning. Den första frågan handlar om en svensk inredningsbutik som säljer statyer föreställande Buddha och eleven ska resonera varför butiken säljer just det och inte något som föreställer exempelvis Jesus. I den andra frågan ska eleven med hjälp av den åttafaldiga vägen förklara sambandet mellan att Buddha ibland avbildas med slutna ögon och den buddhistiska synen på att människan bör koncentrera sig på sitt inre i stället för det världsliga. I den sista uppgiften ska eleven göra en egen kort undersökning om västerländsk buddhism. Med hjälp av en färdig matris ska eleven intervjua två personer som ska svara ja eller nej på fem påståenden om buddhismen, bland annat att buddhismen är en religion som saknar gudar och att buddhismen är en religion som är mer fredlig än andra. Efter genomförd undersökning ska klassen eller en mindre grupp tillsammans jämföra sina resultat med vad som står i läroboken om västerländsk buddhism.

Sebastian berättar att uppgiften skapar intressanta diskussioner om vissa religioner kan anses mer riktiga än andra och vilka statyer som är okej och inte att ha i hemmet om man inte är troende.

Faktorer som påverkar undervisningen och examinationerna

Sebastian kan identifiera flera faktorer som gör att han undervisar och väljer innehåll på det sätt han gör men främst lyfter han elevgruppen, att de elever han möter behöver olika typer av undervisning.

Har jag till exempel elever som har en muslimsk bakgrund eller är uppvuxna i den kulturella sfären upplever jag inte att det är superviktigt, eller ja, viktigt är det ju, men jag behöver inte lägga lika mycket fokus på exempelvis det goda i islam. Ska jag peta lite, kanske provocera de eleverna lite, så pratar jag om muslimsk feminism till exempel eller pratar om att det finns muslimer som dricker alkohol, att liksom provocera för att

väcka lite tankar. Där är det ju snarare så att det är viktigare att de får reda på fakta om till exempel judendomen eftersom det finns så mycket fördomar. Jag tänker Israel-Palestinakonflikten i just den elevgruppen. Där hör de mycket hemma och ser mycket på sociala medier. Medan i en grupp där majoriteten av eleverna är så vita medelklassvennsor uppvuxna i en kristen kulturkontext, där behöver vi prata om varför människor blir provocerade av att Paludan bränner Koranen, vad är det som händer med relationen till Turkiet, vad är det som gör att man bränner flaggor och så vidare.

Sättet Sebastian undervisar på påverkas också i stor utsträckning av sina klassers dagsform och härleder sin flexibilitet till sin kompetens som lärare. Om eleverna är stökiga eller på annat sätt har svårt med koncentrationen en dag väljer han i stället för att till exempel låta eleverna skriva en uppgift att starta en kortare film eller ta en bit av lektionen utomhus. Han beskriver "Jag känner mig så pass trygg i mina ämnen nu så jag kan sätta fingret i vädret och känna efter hur klassen mår idag".

Han ser att klasserna på hans skola ofta har problem med just koncentration och studiero och spekulerar i att det beror på för stora elevgrupper där ett stort antal elever med olika neuropsykiatriska funktionsvariationer (NPF) förväntas fungera enligt en mall som inte passar dem. Han nämner dessutom problem som uppstår i samband med att eleverna har tillgång till digitala verktyg som används på fel sätt i klassrummet och att det finns nyanlända elever på skolan som placerats i en klass utan studiehandledare. Däremot ser han att förbättringar håller på att genomföras i de fysiska klassrummen, bland annat finns det nu tillgång till exempelvis skärmar som kan placeras mellan eleverna för att de inte ska störa varandra och det har tagits fram pausaktiviteter och bildstöd som kan stötta eleverna.

När Sebastian väljer vilken form av examination han ska använda utgår han även här från gruppen han undervisar och hur väl han känner den.

Det är mycket klassammansättningen som styr hur jag examinerar, vilken typ av examination jag tror kommer funka i den klassen. Jag är mån om att det ska vara rättvist. Inte rättvist i form av om vissa elever med exempelvis NPF behöver göra en muntlig examination så måste alla elever få göra muntligt, men jag kan inte säga att 'ni får göra prov och ni får göra podd', utan jag försöker hålla det så rättvist som möjligt. I början när jag lär känna en grupp så kör jag mycket vanliga prov, för att jag inte vet hur jag kan pusha eleverna. Men ju mer jag känner eleverna, desto mer känner jag att jag kan utföra examinationsuppgifter som pushar lite. Jag vill ju inte att en

examinationsuppgift ska vara 'eh, jag behöver inte plugga, jag kan lika gärna gå hem', men jag vill inte att det ska vara jobbigt heller, jag vill att det ska vara lite över komfortzonen. De ska känna att de måste läsa lite för att klara av det, att de måste göra någonting.

6.5 Respondent 5 - Hampus

Presentation

Hampus är 52 år och har arbetat inom skolan i 30 år. Han har ingen lärarlegitimation men har läst ämneslärarkurser i religionskunskap och engelska, vilka är de ämnen han just nu undervisar i tillsammans med de resterade tre SO-ämnena samt matematik vid en fristående 6–9-skola. Där har han arbetat i 2,5 år och dessförinnan har han jobbat som vikarie på andra högstadieskolor, som lärare på gymnasiets individuella program, lärare i svenska för invandrare samt vid ett HVB-hem (hem för vård och boende) för ensamkommande flyktingkillar.

Ämnesförståelse

Hampus anser att religionskunskap är det viktigaste ämnet i grundskolan och berättar att "Allt annat är för att förstå SO-ämnet". Med religionskunskap ser Hampus att eleverna får en förståelse för andra människor och olika konflikter runt om i världen.

Det är inte religionens fel. Man skyller på religionen för alla konflikter i världen, men det är inte sant. Vi som religionslärare måste slå hål på den myten, för det är inte religionens fel att det till exempel är bråk i Nordirland, utan det är ju bara ett maktmedel för att ta makten.

När Hampus reflekterar över vad han ser som det allra viktigaste i de styrdokument han måste förhålla sig till i undervisningen så kommer han fram till att det är att utveckla elevernas förmåga till ett källkritiskt tänkande och förhållningssätt.

Källkritiken genomsyrar hela SO-biten för mig. Den tycker jag är otroligt viktig. Att man kan titta på vad är det folk säger på sociala medier, vad säger folk inom en nyhetssändning och varför säger de det? Vi tar fram olika medier och visar, att man liksom måste belysa så att man inte bara tror på allting vad Rasmus Paludan säger på sin TikTok, för det är livsfarligt om vi bara tror på det. Pernilla Wahlgren eller Bianca Ingresso eller vem det nu kan vara, att säger de en massa saker och så är det sanningar helt plötsligt, den biten är egentligen det jag tycker är viktigast i hela läroplanen.

Hampus förklarar att han tycker att rena faktakunskaper om religionerna är viktiga, till exempel att det finns två huvudgrenar inom islam, men att de kunskaperna ska finnas för att eleverna ska kunna föra resonemang med dem. Han uttrycker att det är viktigt att eleverna får tränas i att tänka självständigt på hans lektioner.

Att mäta och bedöma religionskunskaper

Den examinationsform Hampus helst vill använda sig av är att låta eleverna hålla redovisningar av olika slag. Till exempel genom att göra digitala bildspel eller fysiska planscher. Han gillar flera former av muntlig kunskapsavstämning och nämner seminarium, att skapa poddar och andra typer av diskussioner. Däremot upplever han att han måste genomföra en del skriftliga prov "för att ha ryggen fri" vid betygssättningen.

Hampus beskriver att han försöker formulera sina provfrågor så att eleverna behöver ta ställning till olika saker genom att låtsas tycka och tänka som en religiös, till exempel slöjans vara eller icke vara, men även att han använder sig av ytligare flervalfrågor.

Det är också bra att ha sådana frågor man kryssar i, 'vad heter de olika helgedomarna?', 'vad heter de olika böckerna?', det är väl också jättebra. Men det bror ju på, är det i sexan eller är det i åttan man håller på med det?

Förutom tydliga examinationsuppgifter är Hampus noga med att cirkulera i klassrummet och löpande stämna av vad eleverna kan genom att prata med dem.

Jag älskar det, att gå runt och ha diskussioner med var och en, alltså en och en, tre och tre och så vidare. Jag kanske inte bedömer alla elever alla lektioner, men under en vecka, säg tre fyra lektioner så borde jag ha hunnit med att sett någonting i alla fall av alla elever.

Hampus har valt att dela två uppgifter som han genomfört med sina högstadieelever i religionskunskap. Den första är en diskussionsuppgift med sex frågor om islam där eleverna fått resonera muntligt. Frågorna berör bland annat om kvinnor är förtryckta i islam (varför/varför inte?), vad som gör en muslim till en muslim och på vilket sätt bibeln liknar eller skiljer sig från koranen och hur Jesus liknar eller inte liknar Muhammed.

Den andra uppgiften Hampus har delat beskriver han som ett "läxförhör om syskonreligionerna" kristendom, judendom och islam. Det är ett skriftligt test med tolv uppgifter där eleven kan få som mest 67 poäng. Eleven ska bland annat para ihop begrepp, helgedomar, symboler

och företeelser med rätt religion och kryssa rätt/fel i en tabell med tio påståenden om islam. Samtliga frågor är flervalsfrågor eller slutna frågor (exempelvis ange islams fem pelare) förutom den sista där eleven med egna ord ska förklara fem begrepp. I slutet av testet finns en betygsmatris från E till A där det beskrivs att uppgiften testar dels elevens kunskaper om religionerna och visar det genom att se samband och beskriva centrala tankegångar och religiösa urkunder, dels testar elevens förmåga att föra resonemang om likheter och skillnader mellan och inom olika religioner. Till betygskriterierna finns en lista på hur många poäng som motsvarar respektive betyg, där 30 är E.

Faktorer som påverkar undervisningen och examinationerna

Hampus talar varmt om arbetsplatsen han arbetar på och berättar att han och hans kollegor har givits mycket fria tyglar att bedriva den typ av undervisning som de själva anser är bäst för eleverna. Han lyfter speciellt samarbetet med sina kollegor i det ämnesövergripande arbetet och framhåller hur det hjälper honom att arbeta samhällsnära och nutidsrelevant.

Vi är ju egentligen bara ett spår på den här skolan så det gör att vi är väldigt nära varandra. Det är ganska enkelt att skapa förutsättningar för att göra ämnesövergripande undervisning. Jag kan komma på något här och nu att 'du, nästa vecka skulle jag vilja göra det här', så pratar jag med engelskläraren kanske eller någon annan och så gör vi det och så blir det! Det är fantastiskt kul. Om det är en människa som dör eller det händer något på nyheterna idag så kan vi skapa ett jobb om det på en gång och det tycker jag är en jättevinst att man är bara ett spår.

Den nutidsrelevanta undervisningen tycker Hampus underlättas ytterligare av att samtliga klassrum på hans skola är utrustade med digitala projektorer. Det tillåter honom att på kort varsel hitta material som nyhetsklipp eller fotografier som han kan visa för sina elever och använda som en del av undervisningen.

När Hampus pratar om hur han skulle prioritera sitt urval vid en akut tidsbrist framkommer det att hans eget intresse och kunskaper spelar en viss roll. Han skulle inte ta bort något ur religionsämnet men däremot dra nytta av att han har tre andra ämnen att kompromissa om tiden med.

Tyvärr är det ju de här grejerna som man själv tycker är astråkiga som det kan bli att man trycker bort...[...] geografi, är ju en sån sak. [...] kartgeografin är jag ganska

duktig på, men det är den andra biten i geografin som jag inte är sådär...den är inte lika intressant.

Hans egna kunskaper är också avgörande när det kommer till sättet han väljer att undervisa och examinera. Hampus beskriver att han gärna skulle vilja kunna göra fler anpassningar för att underlätta undervisningen för de elever som behöver särskilt stöd men upplever att han inte besitter rätt kunskap och erfarenhet för det.

Jag har varit lite för blind och kanske att jag kör lite i samma grejs liksom. Så det är, jag vill gärna utveckla mig själv, det är något jag ska bli bättre på.

Han beskriver hur han arbetar tillsammans med sina kollegor för att hitta bra sätt att anpassa undervisningen.

Vi diskuterar det otroligt mycket, speciellt på de här ämneskonferenserna som vi har. Vi pratar också väldigt mycket bredvid lektioner med varandra. Vi tipsar varandra, att 'det här gjorde jag nu med den killen' och 'så här gjorde vi nu med henne' och 'så här har vi provat och det funkar inte'. Men det är svårt ibland när man har en klass på trettio elever och så är det femton olika anpassningar. Då är det tufft att bara få till ett material att jobba med.

7. Analys

7.1 Analys av lärarnas ämnesförståelse

Tidigare forskning i form av Bergs (2014) kategorisering av lärares ämnesförståelse används för att tematisera och kategorisera undersökningens empiriska material. Bergs kategorisering av ämnesförståelse synliggör fem grundpositioner vilka benämns; *kritisk orientering*, *identitetsorientering*, *bildningsorientering*, *färdighetsorientering* och *objektiv orientering*. Berg framhåller dock att lärare ofta har en ämnesförståelse som rör sig mellan dessa positioner och denna ämnesförståelse är inte något statiskt.

Vid genomförda intervjuer beskriver de utvalda lärarna sin syn på religionsämnet och varför de anser att religionsämnet är ett viktigt ämne i skolan. Utifrån lärarnas utsagor och upplevelser av det studerade fenomenet, ämnesförståelse, görs denna kategorisering:

Tabell nr. 1 Kategorisering av lärarnas ämnesförståelse

Lärare	Ämnesförståelse
Alva	Identitetsorienterad
Matilda	Identitetsorienterad
Jasmina	Kritisk orientering
Sebastian	Identitetsorienterad
Hampus	Kritisk orientering

Tre av de fem intervjuade lärarna, Alva, Matilda och Sebastian, visade en identitetsorienterad ämnesförståelse och detta var den största kategorin i genomförd undersökning. Detta skiljer sig från resultatet i Bergs undersökning där identitetsorienterad ämnesförståelse endast var den tredje största kategorin.

Lärare med identitetsorienterad ämnesförståelse framhöll i sina samtal att religionsämnet är viktigt för att öka förståelsen för sig själv och andra människor.

Exempelvis lyfte lärare att religionsundervisningen syftar till att öka förståelsen för individens plats i samhället, för människor från andra kulturer, för det mångkulturella samhället och att barn enligt Barnkonventionen har rätt att möta olika religioner.

En lärare beskrev att det var viktigt att eleverna gavs ett religiöst språk för att förstå varandra och för att kunna reflektera över livsfrågor, en annan lärare menade att elever är framtidens ledare och i den rollen behöver de ha förståelse för andra människor för att vara framgångsrika.

Den andra ämnesförståelsekategorin som återfanns vid analys av det empiriska materialet var *kritisk orientering*. Denna kategori var även den näst största i Bergs undersökning.

Två lärare återfanns inom kategorin kritisk orientering, Jasmina och Hampus. De båda framhöll vikten av att religionsämnet inte kan studeras eller förstås utan källkritiskt angreppssätt.

Jasmina påpekade flera gånger att religion inte är något statiskt, att eleverna måste ifrågasätta om någon säger att en religion är på ett visst specifikt sätt. Hon menade att det finns lika många religioner som utövare och att läromedel måste läsas källkritiskt, vilket kan öppna för intressanta källkritiska diskussioner elever emellan.

Det fanns även skillnader, avseende synsätt, hos lärare inom denna kategori av ämnesförståelse. En lärare menade att elever behöver kunskap för att förstå samhället och de *samhällskonflikter*

som religioner skapar, medan en annan lärare framhöll att *konflikter i samhället beror på okunskap om religion*.

Hampus poängterade att den viktigaste färdigheten som eleverna kan utveckla är att tänka källkritiskt, att förstå varför någon säger på ett visst sätt och vad den personen vill uppnå med det som sägs. Hampus berättade att han i sin undervisning strävade efter att få eleverna att tänka själva och att faktiskt våga tycka något, förmågor som han upplevde att de ofta till en början saknade.

En del uttalanden som Hampus gjort i genomförd intervju visar att hans ämnesförståelse har inslag av identitetsorienterad ämnesförståelse, men han bedöms ändå främst vara av kritisk orientering. Detta bekräftar dock Bergs (2014) påstående att en lärare i sin ämnesförståelse kan röra sig mellan de olika grundpositionerna.

7.2 Analys av faktorer som påverkar lärarnas urval och genomförande

I detta utfallsrum har lärarnas utsagor avseende vad som påverkar deras urval och genomförande analyserats och sedan har faktorerna grupperats och kategoriserats.

Det återfinns tre olika kategorier som påverkar de aktuella lärarna i sin yrkesutövning. Dessa kategorier benämns: *individuella förutsättningar*, *organisatoriska förutsättningar*, *elevförutsättningar*. De individuella förutsättningarna är lärarnas egna ämnes- och pedagogiska kunskaper samt deras egna värderingar, intressen och ideologier. De organisatoriska förutsättningarna innefattar tid, både i religionsämnets timplan och den tid som lärarna behöver lägga på andra administrativa uppgifter, det läromedel lärarna har eller inte har, organisationens syn på lärande samt lärarnas upplevelse av det kollegiala samarbetet. Slutligen definieras elevförutsättningar som klassernas sammansättning, individernas mående och eventuella behov av särskilt stöd.

Nedan redovisas vilka faktorer respektive lärare menar påverkar dennes yrkesutövning samt en kategorisering av dessa faktorer.

Tabell nr. 2: Kategorisering av faktorer som påverkar de respektive lärarnas urval och genomförande

Lärare	Faktorer som påverkar urval och genomförande	Kategorier
Alva	Egna ämneskunskaper Läromedel Tiden	Individuella förutsättningar Organisatoriska förutsättningar
Matilda	Elevernas mognadsnivå, att de är pubertala Rektor, skolans ledning, tvåläraresystem Ideologisk syn på elever och lärande	Elevförutsättningar Organisatoriska förutsättningar
Jasmina	Gruppens önskemål och sammansättning Andra lärares ämnesförståelse och metoder Ämnets stofftäthet Tiden	Elevförutsättningar Organisatoriska förutsättningar
Sebastian	Lärarens egna värderingar, uppväxt, ålder, ideologi Elevgruppens sammansättning Vilket livsstadium eleverna befinner sig i Dagsformen hos klassen som undervisas Bristande läsförståelse hos eleverna Läromedel	Individuella förutsättningar Elevförutsättningar Organisatoriska förutsättningar
Hampus	Tid Egna intressen och ämneskunskaper Behov hos elever som kräver anpassningar Önskan om att eleverna görs delaktiga Kollegor och samarbete med dessa Organisatoriska förutsättningar, en god ledning	Individuella förutsättningar Elevförutsättningar Organisatoriska förutsättningar

Att tre kategorier återfinns efter genomförd analys kan tolkas som att analysen till viss del är yttlig eller bristfälligt genomförd enligt Dahlgren och Johansson (2019) som menar att ett lågt antal kategorier innebär en noggrant genomförd analys.

Att analysen skulle vara yttlig anses inte vara fallet utan resultatet i utfallsrummet tolkas som att det finns ett flertal faktorer som påverkar lärarens urval och genomförande. Samt att det finns en komplexitet i att vara en lärare som strävar efter att genomföra kvalitativ och god undervisning.

Även om organisation och ledning möjliggör kollegialt samarbete och lärarens personliga ämneskompetens och engagemang är stort kan ändå undervisningens kvalitet vara låg på grund

av utmaningar avseende förutsättningar hos elevgruppen, individuella elevbehov och ämnets tidsbrist.

Vidare konstateras vid genomförd analys att olika ramfaktorer påverkar lärare olika mycket.

Hampus framhöll att den goda ledningen och gott samarbete med kollegor tog fram det bästa i hans undervisning, däremot stressades han av att hans egen kunskap om anpassningar inte var tillräckligt god, vilket påverkade hans undervisning och dess kvalitet.

Matilda som arbetat en längre tid och kände sig väldigt trygg både avseende pedagogisk kunskap, ämneskunskap och styrdokumentet menade att det var främst ledningen och deras inställning till lärande hos eleverna i kombination med elevernas mognadsnivå som påverkade hennes val och genomförande.

Alva menade att med anledning av att hon inte är behörig i religionskunskap och saknar en del av ämneskunskaperna påverkar detta hennes urval och det genererar ofta stress och en känsla av att tiden inte räcker till eftersom hon undervisar i ett stort antal klasser.

Jasmina som inte undervisat länge, utan är relativt nyexaminerad, menar att hon inte hittat sin roll som lärare riktigt ännu och hon pratar ofta i ”vi-form” om hur hon och hennes äldre kollega diskuterar upplägg för undervisningen. Hon ger också uttryck för en känsla av att tiden aldrig riktigt räcker till för att ämnet är så stofftätt.

Precis som Dahllöf (1967, 1971) och Lundgren (1972) konstaterade vid utformandet av ramfaktorteorin, finns det även i denna undersökning ett samband mellan ramfaktorer som tid, elevernas förkunskaper och styrdokument när lärarna utformar sin pedagogiska kod som avser deras ämnesuppfattning, urval och didaktiska metod.

7.3 Analys av lärarnas utövande av samtidsrelevant undervisning

Efter genomförd undersökning konstateras att lärarnas benägenhet till samtidsrelevant undervisning är väldigt individuell och det varierar från lärare till lärare.

Vad som påverkar lärarna, vilka faktorer som avgör huruvida de bedriver samtidsrelevant undervisning utgår från lärarnas egna utsagor angående möjligheten/tillämpandet av detta.

Nedan redovisas hur de respektive intervjuade lärarna kategoriserats avseende utövande av samtidsrelevant undervisning.

Tabell nr. 3: Kategorisering av lärarnas ålder, behörighet i religion och benägenhet till samtidsrelevant undervisning

Lärare	Ålder	Behörig i religion	Bedriver samtidsrelevant undervisning
Alva	40 år	Nej	Nej, bara om det passar det moment hon arbetar med
Matilda	54 år	Ja	Ja, det är det ämnet handlar om
Jasmina	30 år	Ja	Ja, ser på nyheterna och talar om det som skett
Sebastian	35 år	Ja	Nej, vill men tvingas följa läroboken
Hampus	54 år	Nej	Ja, det är det ämnet handlar om

Även om Hampus inte är behörig lärare så har han mycket goda ämneskunskaper i religionskunskap tack vare en nästan helt slutförd lärarutbildning, vilket eventuellt kan vara en faktor till att han känner sig trygg med att undervisa om olika ämnen och ofta med hög samtidsrelevans.

I tabellen framgår att äldre lärare som undervisat under en längre tid är mer benägna till samtidsrelevant undervisning än de yngre. Detta framgick även i intervjuerna med dessa lärare. De äldre mer erfarna lärarna ansåg även att samtidsrelevant undervisning var nödvändig för att uppnå ämnets syfte och för att eleverna skulle utveckla förväntade förmågor och kunskaper. Matilda betonade att hennes goda ämneskunskaper och beprövade erfarenhet gör att hon litar på att hon kan hantera känsliga ämnen, att hon törs bjuda in till diskussioner där allas röst får höras och hon menade att ämnet hålls levande genom att läraren är uppdaterad om vad som händer i världen.

Detta skiljer sig helt från den undersökning som Knutas (2008) genomfört där resultatet var det motsatta, de yngre lärarna var i hans studie mer benägna till samtidsrelevant undervisning.

De yngre lärarna som intervjuats i denna undersökning anger flera anledningar till att de inte undervisar om dagsaktuella händelser. Alva menar att hon behöver följa läroboken till stor del för att hon saknar ämneskunskaper, att hon inte hinner med om hon avviker från boken och att hon redan känner en stress kring ämnets stofftätthet och att hinna med.

Sebastian anger att han inte undervisar om dagsaktuella händelser trots att han egentligen vill det. Han vill utmana eleverna till att tänka normkritiskt och få dem att förstå maktstrukturer i samhället och inom religioner, men han anger att det inte går för att eleverna är omotiverade

eller svaga studiemässigt. Sebastian känner sig väldigt trygg i sin ämnesförståelse och till skillnad från Knutas (2008) slutsats, att nyexaminerade lärare förlitar sig på äldre kollegors beprövade erfarenhet, så har Sebastian identifierat en egen pedagogisk kod som han väljer i stället för att göra som äldre kollegor alltid gjort utan hänsyn till samhällsutveckling och maktstrukturer i samhället.

Jasmina bedöms bedriva samtidsrelevant undervisning då hon tittar på nyheterna med klasserna hon undervisar och pratar om det som händer i världen. Hon menar att hon i sitt urval inte lägger fokus på relationen mellan religioner och samhället. Hon skapar inte ett eget arbetsområde om just delen som avser religioner och samhället utan det sker löpande i hela hennes undervisning. Det hon försöker hinna med och prioriterar i sitt urval är de fem världsreligionerna, etik och slutligen livsfrågor. Jasmina reflekterar också över sin roll som nyexaminerad lärare och hon tror att hennes urval kommer förändras när hon får mer erfarenhet och att hon nu uppskattar en äldre kollegas erfarenhet, vilket är i enlighet med vad Knutas (2008) konstaterar i sin forskning.

7.4 Analys av lärarnas examinationsuppgifter och vilken kunskap som efterfrågas i dessa examinationsuppgifter

Den fråga som ställs till det empiriska materialet vid genomförandet av denna analys är: synliggörs den ämnesförståelse som lärarna kategoriserats in i vid tidigare analys (utifrån en kategorisering av Berg (2014) i lärarnas examinationsuppgifter som tillhandahållits undersökningen?

Nordgren och Odenstad (2017) belyser att det är viktigt att examinationsuppgifter och den undervisning eleverna givits harmoniserar med styrdokument. Vidare hävdar de att en lärares ämnesförståelse synliggörs i lärarens prov och är en direkt indikation till eleven vilken kunskap som läraren anser är relevant samt vad eleven förväntas ha lärt in efter genomförda moment och efter att ha deltagit i lärarens undervisning.

Vid analys av examinationer har denna kategorisering enligt Bergs (2014) ämnesförståelsekategorisering vidtagits:

Tabell nr. 4: Vidtagen kategorisering och exemplifiering av frågor inför analys

Karaktär	Exempel
Bildningsorienterande frågor:	Faktafrågor utan resonemang
Identitetsorienterande frågor:	Hur individer eller grupper påverkas av religioner Individens handlande efter etiska modeller/principer
Kritiskt orienterande frågor:	Likheter/skillnader inom/mellan olika religioner Innebörden eller konsekvenser av dessa olikheter/likheter

Utifrån denna kategorisering har de aktuella lärarnas examinationsuppgifter analyserats.

Tabell nr. 5: Tabell över lärarnas identifierade ämnesförståelse och den frågekarakteristik som återfinns i lärarnas examinationsuppgifter.

Lärare:	Ämnesförståelse	Karaktär på kunskap som efterfrågas, vilka frågor ställs?
Alva	Identitetsorienterad	Bildningsorienterande frågor Identitetsorienterade frågor
Matilda	Identitetsorienterad	Identitetsorienterade frågor
Jasmina	Kritisk orientering	Bildningsorienterande frågor Identitetsorienterade frågor
Sebastian	Identitetsorienterad	Bildningsorienterande frågor Kritiskt orienterande frågor
Hampus	Kritisk orientering	Bildningsorienterande frågor Identitetsorienterade frågor Kritiskt orienterande frågor

I de examinationsuppgifter som analyserats framträder frågor av olika karaktär. Endast Matildas uppgifter överensstämmer med den ämnesförståelse som hon uttrycker och de förmågor/kunskaper hon efterfrågar att eleverna redovisar.

Alva har tidigare i analysen kategoriserats som en lärare med en identitetsorienterad ämnesförståelse. Hennes examinationsuppgifter, eller prov som det främst handlar om, är dock till störst del av faktakunskapskaraktär utan resonemang, men med ett litet inslag av resonerande uppgifter. När Alva får frågan om hur hon ser på prov och vilka kunskaper som efterfrågas

menar hon att hon behöver testa faktakunskaper och se till att dessa kunskaper finns hos eleverna för att eleverna i nästa skede ska kunna visa på djupare förståelse och resonemang. Denna åsikt delar även Nordgren och Odenstad (2017). Denna typ av frågor återfinns i allas examinationsuppgifter förutom Matildas.

Alva är kritisk mot sig själv både avseende undervisning och examinationer och menar att hon med anledning av att hon har goda ämneskunskaper i historia har en tendens att fokusera på dessa delar (historiska och faktatunga) i både undervisning och i sina prov. Detta är även synligt i hennes examinationsuppgifter och det förefaller finnas en viss dissonans mellan vad Alva uppfattar som ämnets syfte och vilka kunskaper hon efterfrågar och examinerar.

Jasmina har en kritisk orientering avseende ämnesförståelse men i materialet som delgivits fanns inga uppgifter där eleverna uppmanades att ifrågasätta, se från olika perspektiv eller kritiskt granska påståenden. Trots att hennes examinationsuppgifter är kreativt uppformade uppgifter, inte traditionella prov utan i stället brevskrivning, möjliggör de för eleven att redovisa flertalet faktakunskaper utan något djupare resonemang och det kritiska förhållningssättet blir osynligt.

8. Diskussion

8.1 Resultat och analysdiskussion samt förslag på framtida forskning

Ramfaktorer i förhållande till den likvärdiga skolan och undervisningens urval

Den svenska skolan ska enligt skollagen vara likvärdig inom varje skolform och alla elever ska få en utbildning där de utvecklar såväl demokratiska värden som en förståelse för mänskliga rättigheter. Å ena sidan går det att se en tydlig samstämmighet hos de intervjuade lärarna där alla, oavsett ämnesförståelse, anser att religionsämnet är viktigt för att kunna förstå andra människor – en grundförutsättning för ett demokratiskt förhållningssätt. Å andra sidan framgår det att på grund av lärarnas ämnesförståelse, deras individuella uppfattning om vad religionsämnet ska syfta till, i hög grad påverkar det urval de gör vilket i förlängningen direkt avgör vilka kunskaper eleverna kan lämna grundskolan med.

Att två lärare har konstaterats ha samma ämnesförståelse är ingen garanti för att deras urval blir liknande. Både Hampus och Jasmina har en tydlig kritisk orientering i religionsämnet där de tycker det är viktigt att med källkritiska perspektiv förstå religiösa företeelser. De båda har berört ämnet religiösa konflikter i sina intervjuer men ger olika bilder av dem. Jasmina anser å

ena sidan att religiösa konflikter uppstår på grund av att parterna har olika tro eller missuppfattar varandra. Hampus å andra sidan anser att religiösa konflikter ska förstås som en maktkamp mellan olika grupperingar som i grunden inte har något alls med gudatro att göra. Båda synsätten ryms inom ett kritiskt perspektiv men ger antagligen helt olika typer av undervisning. Detta är ett fenomen som kan studeras närmre genom att analysera den praktiska undervisningssituationen i klassrummet.

Tillsammans med lärarens ämnesförståelse påverkas urvalet dessutom av individuella intressen. Det framgår att Hampus vid behov prioriterar bort saker han själv finner mindre intressant, som geografi till förmån för mer religion eller historia, och Alva anser att hennes religionsundervisning har en för stor tyngd vid religionshistoria på grund av att hon är legitimerad i historia och har ett större intresse av det. Dessutom kan lärares privata värderingar och ideologier lysa igenom vid urvalet vilket kan ses när Sebastian, som i tidigare yrkesliv varit aktiv inom olika feministiska organisationer, uppger att han lägger stor vikt vid ett normkritiskt perspektiv jämfört med sina andra kollegor. Att Sebastians urval styrs av hans underliggande ideologier och värderingar bekräftas av Evans (1994) teori om att ämnesförståelse är något som är förutbestämt redan innan en lärare har valt sin karriär.

En individuell faktor som påverkar undervisningen är lärarnas kompetens. I enighet med Shulmans (1986, 1990) PCK-teori går det att se att olika lärare agerar olika beroende på deras individuella styrkor och svagheter och att dessa tillsammans skapar lärarens ämnesförståelse. Matilda har i förhållande till de andra lärarna en mer gedigen utbildning och hon upplever sig inte överhuvudtaget som läroboksstyrd utan kan med sin stora ämneskompetens göra ett självständigt urval. Detta kan kontrasteras mot Alva som inte är legitimerad i religionskunskap och håller sig väldigt noga till det urval som hennes läromedelsförfattare gjort. Hampus, som olegitimerad lärare, upplever att han saknar (special-)pedagogisk kompetens som hindrar honom från att göra de individuella anpassningar han ser att han behöver göra för sina elever.

Knutas (2008) hävdar att PCK-teorins påverkan på en lärares ämnesförståelse inte kan appliceras på nyexaminerade lärare för att de helt enkelt saknar en egen ämnesförståelse. Deras syn på ämnet kommer, enligt Knutas, från andra mer erfarna kollegor. Detta fenomen går att identifiera hos Jasmina som är en relativt nyexaminerad lärare som arbetat i tre år. Hon formulerar sig anmärkningsvärt ofta i vi-form när hon pratar om den undervisning hon bedriver och det kan antas bero på att hon i hög grad lutar sig mot sina kollegors beprövade erfarenhet.

Knutas (2008) teori stämmer dock inte alls på Sebastian, som också anses vara en relativt ny-examinerad lärare med sina sex år i yrket. Han beskriver tydligt att hans urval och syn på religionsämnets syfte skiljer sig väldigt mycket från sina kollegors, vilka till exempel inte tillämpar ett normkritiskt perspektiv i sin undervisning.

Utöver dessa skillnader som består av individuella ramfaktorer finns organisatoriska ramfaktorer som i stor utsträckning hotar skolans likvärdighet. Tre av de intervjuade lärarna anser att den tilldelade tiden är något som i hög grad påverkar utformandet av deras undervisning och begränsar dem. Till exempel framhåller Alva att hon på grund av sin tjänsts utformning inte kan låta sina elever göra saker som större redovisningar eller grupparbeten på grund av att hon helt enkelt inte hinner. Jasmina uppger att hon inte hinner med allt hon vill undervisa om på grund av ämnets stoftäthet i förhållande till ämnets timplan. Med bakgrund av detta kan det konstateras att Regeringskansliets utredning av en utökad timplan för SO-ämnet i grundskolan är högst relevant eftersom fler undervisningstimmar skulle kunna underlätta lärarnas metoder och urval. Matilda lyfter att det som till viss del begränsar hennes undervisning är organisationens syn på lärande och saknar det tvåläraresystem hon hade på en tidigare arbetsplats. Hon anser att det kollegiala samarbetet är viktigt för att kunna bedriva en kvalitativ undervisning, något hon inte känner förutsatts av den nuvarande arbetsplatsen. Hampus upplever, att hans arbetsplats, i rak motsats till Matildas, i hög grad möjliggör en kvalitativ undervisning genom att stötta det kollegiala samarbetet vilket i förlängningen ger en, enligt honom, bättre och mer engagerande undervisning.

Studiens tredje identifierade ramfaktor, elevförutsättningarna, är även den något som påverkar uppdraget att bedriva en likvärdig undervisning. Både Matilda och Sebastian beskriver att de differentierar i sin bedömning av eleverna, där Matilda gärna låter sina kunskapssvaga elever spela spel och samtidigt muntligt förklara religiösa företeelser som examination och Sebastian uppmuntrar till fokus på en viss typ av frågor för att nå ett E. Hampus å andra sidan berättar att han inte arbetar på det sättet för att han saknar specialpedagogisk kompetens som låter honom göra den här typen av differentieringar. Alltså går det att konstatera att olika elever mäts med olika sorters bedömningar och det är till viss del direkt avhängigt lärarnas organisatoriska och individuella förutsättningar. SPSM slår fast att den svenska skolan ska vara kompensatorisk men med bakgrund av den här studien finns det flera faktorer som omöjliggör det uppdraget i dagsläget.

Ytterligare en faktor som ryms i kategorin för elevförutsättningar är den grad av delaktighet eleverna tilldelas i undervisningen och val av examinationsmetod. Knutas (2008) anger att elevflytande är något som ger upphov till dissonans mellan vad en lärare vill göra i klassrummet och vad som faktiskt görs. Det går att bekräfta i Sebastians intervju där han till stor del låter elevernas dagsform avgöra vilken typ av lektion han ska hålla. Detta exempel på eventuell dissonans bör däremot inte ses som en brist utan förstås som en hög pedagogisk kompetens och flexibilitet.

Man kan konstatera att de intervjuade lärarna uppger en mängd skilda faktorer som mest avgörande för deras undervisning. Samtidigt kan det slås fast att alla lärare har exakt samma timplan att förhålla sig till, men inte alla lärare anger att tiden är det största hindret. Av detta konstateras att olika faktorer väger olika tungt för olika lärare. Samtliga fem intervjuade lärare lyfter någon form av organisatorisk ramfaktor som begränsar deras undervisning, vilket leder fram till slutsatsen att de enskilda verksamheternas ledning i viss mån väger tyngre för skolans likvärdighetsuppdrag än de lagstiftade styrdokumenterna.

I denna begränsade studie konstateras att skolans likvärdighet kan brista på grund av ett flertal ramfaktorer som identifierats, däribland lärarnas egna ämnesförståelser, vilket gör att den här typen av studier blir högst relevanta. En förhoppning är att denna studie inspirerar fler framtida undersökningar på samma område för att utöka det empiriska underlaget. Denna studie kan dessutom ligga till grund för matnyttiga kollegiala diskussioner om just ämnessyn och ramfaktorer vilka eventuellt kan leda till ökad likvärdighet i den svenska skolan.

Ämnesförståelsens påverkan på examinationer

Berg (2014) och Evans (1994) konstaterar att lärares ämnesförståelse inte är statisk och den här undersökningen konstaterar detsamma, att ämnesförståelsen bör ses som ett spektrum där lärarna kan växla mellan olika positioner, dock med en tydlig grundhållning. Det går att se i tabell 5 över lärarnas ämnesförståelse och den förståelse som framkommer i de undersökta examinationsuppgifterna att en viss dissonans råder. Till exempel framstår Alvas ämnesförståelse som tydligt identitetsorienterad i den genomförda intervjun men i de undersökta examinationsuppgifterna återfinns enbart ett bildningsorienterat perspektiv.

Nordgren & Odenstad (2017) slår bestämt fast att ett prov svart på vitt visar en lärares ämnes- och kunskapssyn, men ur ett perspektiv där ämnesförståelsen ska ses som ett spektrum kan det inte råda någon dissonans mellan en lärares ämnesförståelse och hans examinationsuppgifter. Då kan man konstatera att Alva, i det här fallet, rör sig mellan både en identitetsorienterad

position och en bildningsorienterad. Dissonansen som kan finnas kan däremot vara mellan vilka kunskaper läraren *tror sig* värdesätta och vilka hen faktiskt *söker i examinationsuppgifter*. För att kunna konstatera om det finns en sådan dissonans i en lärares praktik behöver en större studie göras där ett betydligt större examinationsunderlag analyseras. Nordgren & Odenstad (2017) framhåller dessutom vikten av att lärares undervisning och lärares examinationer måste harmonisera, något som inte går att avgöra i denna undersökning eftersom den faktiska undervisningen i klassrummet ej har studerats.

8.2 Metoddiskussion och förslag på framtida forskning

Den kvalitativa metoden har tjänat undersökningen väl tack vare de djuplodade svar som kunnat ges i de semistrukturerade intervjuerna. Den fenomenografiska metoden och analysen har även den varit effektiv, särskilt i kombination med den deduktiva ansatsen där ett antal teoretiska hypoteser söktes bevisats eller motbevisats. I den fenomenografiska metoden ligger styrkan såväl som svagheten i att det som undersökts endast är respondentens personliga upplevelse av ett fenomen. Tack vare den metoden kan undersökningen i resultatet presentera de individuella lärarnas uppfattning kring religionsämnets essens. Men på grund av samma metod är det inte möjligt att göra några generella slutsatser som kan gälla för en större grupp människor. Därför gör denna studie inget anspråk på att tala för en hel lärarkår utan resultatet gäller enbart de undersökta lärarna.

I framtida studier bör ett större antal lärare intervjuas. Förhoppningen för denna studie var till en början att tala med cirka 10 aktiva ämneslärare, men på grund av olika anledningar, beskrivna i metodkapitlet, intervjuades fem. Utöver ett större urval föreslås framtida forskning på detta område befinna sig i didaktikforskningens första dimension som beskriven av Osbeck (2011). Där denna studie har gjort undersökningar i den andra och tredje dimensionen (före och efter en tänkt läroprocess samt undersökningar av enskilda komponenter) bör den första dimensionen, forskning i undervisningssammanhanget bedrivas. Genom att studera frågor om ämnesförståelse, ramfaktorer, samtidsrelevant forskning samt examinationer i en klassrumssituation går det att se samband och/eller dissonans mellan vad läraren *tror sig* förmedla för kunskaper och vilka kunskaper hen *faktiskt* förmedlar i ett klassrum. Framtida forskning på ämnet skulle dessutom kunna involvera ett elevperspektiv för att synliggöra vad som faktiskt lärs in.

Ett större underlag skulle även gynna de slutsatser som kan dras angående de examinationsuppgifter som genomförs. För denna studie gavs en förhållandevis lös definition på examinationsuppgift till de intervjuade lärarna vilket kan vara en anledning till att de uppgifter som mottogs för analys var väldigt olika varandra. Att undersöka samtliga uppgifter som en lärare gör under en termin eller ett läsår skulle ge en mer rättvis bild av den ämnesförståelse som framkommer i examinationsuppgifterna jämfört med de stickprov som gjorts i denna studie. Det är viktigt att poängtera att denna undersökning aldrig har syftat till att bedöma lärarnas prov och examinationer för att fastställa om de är bra eller inte utan bara analyserats för att synliggöra ämnesförståelsen.

Intervjuguiden som har använts har i ett tidigt skede omarbetats efter genomförd pilotstudie och den bilaga (2) som bifogats är den som använts i studien. Där återfinns en del frågor om exempelvis de nationella proven i SO – frågor som gav mycket intressanta svar ur ett större perspektiv men som inte togs med i undersökningens resultat eftersom de inte passade studiens syfte.

Referenslista

- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Liber.
- Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse – centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. DiVA Portal.
<http://du.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A745862&dswid=-4049>
- Dahlgren, L. & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Fejes, & R. Thornberg, (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (3 uppl., s.179–192). Liber
- Evans, R. W. (1994). Educational ideologies and the teaching of history. I G. Leinhardt, I. Beck & C. Stainton (Red.), *Teaching and learning in history*. (s. 171-208). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hartman, S. (2011). Perspektiv på skolans religionsundervisning. I M. Löfstedt (Red.), *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. (s.19–32). Studentlitteratur.
- Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA Portal.
<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A142173&dswid=2776>
- Lundgren, P. U. (2017). Läroplansteori och didaktik. I P. U. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg, (Red.), *Lärande, skola, bildning*. (4 uppl., s.265–351). Natur & Kultur.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022) Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Nordengren, K., & Odenstad, C. (2017). Prov och provfrågor. I K. Nordgren, K. C. Odenstad, & J. Samuelsson (Red.), *Betyg i teori och praktik: ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. (3 uppl., s.59–73). Gleerups.
- Osbeck, C. (2011). Religionsdidaktik som kunskap och forskningsfält. I M. Löfstedt (Red.), *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. (s.35–51). Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>

Shulman, L. S. (1990). *Research in teaching and learning: a project of the American Educational Research Association. Vol. 1, Paradigms and programs*). Macmillan Pub Co.

Skolverket. (29 november 2022). *Timplan för grundskolan*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan>

Skolverket. (14 april 2023). *Statsbidrag för likvärdig skola*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/statsbidrag-for-likvardig-skola-2022>

Skolverket. (u.å.). *Religionskunskap*.

[https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRREL01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f)

[996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRREL01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRREL01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f)

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2022). *Barn och unga med funktionsnedsättning i fokus: utmaningar på vägen mot en likvärdig utbildning: en sammanställning av myndighetsrapporter mellan 2017–2021*. Specialpedagogiska skolmyndigheten

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-
rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html](https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html)

Bilaga 1 – Missivbrev

Hej kära SO-lärare!

Stort tack för att vi fått komma i kontakt med Dig gällande vårt examensarbete.

Vi är två ambitiösa, snart färdigexaminerade, lärarstudenter med ingångsämne religionskunskap som nu genomför det sista examensarbetet. Syftet med vårt arbete är att undersöka lärares ämnessyn och vilka examinationsformer som används för att få syn på och bedöma elevernas kunskaper. Detta innebär att vi vill undersöka vilken typ av examinationsuppgifter som används, om vissa former av uppgifter är mer framträdande än andra och om det finns något samband mellan ämnessyn och examinationsformer.

Vårt arbete grundar sig på kvalitativa intervjuer samt analyser av tillhandahållet bedömningsunderlag som examinationer och andra uppgifter som kan ha använts i formativt syfte.

Vi skulle väldigt gärna få möjligheten att vid en intervju få ta del av dina ovärderliga tankar, material och erfarenheter av att undervisa i religionsämnet på högstadiet. I vårt urval finns såväl legitimerade som olegitimerade religionslärare.

Intervjun förväntas ta cirka 1,5h och efter genomförd intervju önskar vi få ta del av de examinationsuppgifter som du använt dig av vid ett valfritt moment i religionsundervisningen. Självklart följer och tillämpar vi rådande forskningsetik. Detta innebär att vi dels behöver ditt godkännande att spela in intervjun som genomförs, dels att ditt deltagande i vår undersökning är helt anonymiserat och att dina svar inte på något sätt kan härledas till dig eller kan komma att användas i annat syfte än för vårt examensarbete. Du kan också när som helst välja att avbryta ditt deltagande i studien.

Om du är intresserad av att delta i undersökningen eller veta mer så är du varmt välkommen att svara i vändande mail. Intervjuerna kan genomföras såväl fysiskt som digitalt.

Ditt deltagande är ovärderligt för oss i arbetet med vår allra sista uppgift innan vi ser fram emot att vara en framtida kollega till Dig!

Vänligen

Kristin "Kicki" Bjellman & Malin Uygur

Ämneslärarprogrammet, Högskolan Gävle ingångsämne religionskunskap

Bilaga 2 – Intervjuguide

Intervjuunderlag

Innan intervjun inleds säkerställ med respondenten:

- Att inspelning godkänns.
- Att intervjuaren får ta del av lärarens aktuella examinationsuppgifter/bedömningsunderlag efter genomförd intervju.

Presentation/Inledning

1. Hur gammal är du?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Är du legitimerad?
Om ja – i vilka ämnen och på vilket stadie (1–6, 7–9, Gy)?
4. Vilka ämnen undervisar du i?
5. Hur många olika klasser undervisar du?
6. Hur länge har du arbetat på den aktuella arbetsplatsen?
7. Arbetar du på en kommunal eller fristående skola?
8. Tidigare arbetslivserfarenhet

Ämnesförståelse

1. **Tycker du att religionskunskap är ett viktigt ämne i skolan?**
2. **Har din förståelse för ämnets syfte förändrats under din tid som lärare?**
(Varför?)
3. **Tycker du att du ges möjlighet att bedriva den undervisning du önskar i dina klasser?**
(Om inte – vad beror det på? Vad skulle möjliggöra detta?)
4. **Hur ser du på möjligheten att föra in samtida händelser eller populärkulturella uttryck i undervisningen?**
(Vad möjliggör? Vad begränsar? Kan det utvecklas?)
5. **Finns det någon del av kursplanen som väger tyngre än någon annan för dig?**

(Någon specifik förmåga eller kunskapsområde?)

* Vilken del av kursplanen skulle du prioritera högst/lägst vid akut tidsbrist?

* Finns det någon åtgärd du skulle vidta för att undvika att prioritera bort något?)

Att mäta kunskap och bedöma religionskunskaper

1. **Finns det någon examinationsform som du använder dig mer eller mindre av?**
(Varför?)
2. **Hur ser du på de nationella proven i religionskunskap?**
(Bra/dåligt, stressfaktor, inspiration)
3. **Använder du dig av olika examinationsformer för olika förmågor/områden?**
(Varför?)
4. **Vad påverkar utformandet/valet av examinationsuppgifter?**
(Varför? Hur?)