



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för kultur-, religions- och utbildningsvetenskap

Religionsundervisningen i den åländska skolan

Dess problematik, bakgrund och möjliga lösningar

Anette Fagerlund

2013

Uppsats, Grundnivå (kandidatexamen), 15 hp
Religionsvetenskap
Religionsvetenskap med inriktning mot kultur och identitet

Handledare: Juan Carlos Gumucio
Examinator: Olov Dahlin

Abstract

<u>Titel:</u>	Religionsundervisningen i den åländska skolan – dess problematik, bakgrund och möjliga lösningar
<u>Nivå:</u>	C- uppsats
<u>Författare:</u>	Anette Fagerlund
<u>Handledare:</u>	Juan Carlos Gumucio
<u>Datum:</u>	2013-03
<u>Syfte:</u>	Syftet med uppsatsen är att undersöka hur dagens religionsundervisning kunde förändras för att bättre passa in i dagens skola och nutida samhälle.
<u>Metod:</u>	Uppsatsens vetenskapssyn är hermeneutisk, metoden är kvalitativ och har en induktiv ansats. Uppsatsen bygger på läsning av både tidigare och aktuell forskning om inläring, ur såväl pedagogisk, psykologisk som neurologisk synvinkel, samt diskussion på området.
<u>Resultat och slutsats:</u>	Många forskare har oberoende av varandra kommit fram till att inläring sker bäst när elever får använda sig av både kropp och intellekt. Om vi kunde träna eleverna i varandet med varandra, genom musik, estetik och rörelse, kunde vi kanske också väcka deras känsla för andliga aspekter.
<u>Nyckelord:</u>	Religionsundervisning, inläring, empati, fantasi, gestaltning, musik, andlighet

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	s. 4
1.1 Syfte och frågeställning.....	s. 5
1.2 Teori och metod.....	s. 5
1.3 Disposition.....	s. 12
2. Bakgrund.....	s. 12
3. Ramen.....	s. 14
3.1 Från fakta mot något mer.....	s. 14
3.2 Socialisering och empati.....	s. 15
3.3 Fantasi och handling.....	s. 18
4. Vägar inåt	s. 22
5. Skolan och övrig inläring.....	s. 27
6. Diskussion och tolkning	s. 31
7. Slutsats.....	s. 35
Käll- och litteraturförteckning.....	s. 37

1. Inledning

När moder Teresa tog sig från de fattigaste av de fattiga i indiska Calcutta till Sverige i samband med Nobels fredspris 1979 konstaterade hon kort men kärnfullt att "detta är ett fattigt land". Inte om man räknar antalet Volvo, vovvar och villor, inte om man räknar antalet gräsklippare och snöskotrar, men om man räknar i termer av andliga värden. (Skytte, SvD, 13.3.10)

I min B-uppsats undersökte jag några åländska lärares syn på sin religionsundervisning, hur väl den appellerar på vardagen och hur den förhåller sig till värdegrundsfrågorna som finns uppställda i de styrdokument som skollagen och läroplanen utgör. Under arbetets gång märkte jag att också eleverna borde ha lyfts fram mer, det är trots allt deras vardag och det är för dem man undervisar.

Skolans verksamhet är av varierande slag. Skolan skall förmedla allmänbildning men också stå för fostran och stödja hemmen i deras uppfostran, alltså vara en länk mellan två ibland väldigt olika kontexter. Det innebär att arbetet med värderingar, normer och attityder är viktigt. Men skolan skall också ha nyttoperspektivet framför ögonen, undervisningen och uppfostran skall bli till nytta för både individ och samhälle. Den sociala fostran skolan står för skall alltså lära eleverna hur de skall förhålla sig till varandra och till sin omvärld.

Som lågstadielärare märker jag att de flesta av barnen i dagens skola inte verkar intresserade av religion. Eleverna har svårt att relatera till abstrakta begrepp som heligt och andligt, de har ingen relation till tro och de är fjärrade från den av kristendomen färgade verklighet vi lever i. Religionsundervisningen faller i ett tomrum.

I den här uppsatsen vill jag gå vidare och undersöka hur man genom att vidga perspektivet, bortom en traditionell västeuropeisk och kristendomsinspirerad horisont, kunde förändra och förnya religionsämnet.

1.1 Syfte och frågeställning

Utifrån konstaterandet att dagens elever känner sig föga engagerade i skolans religionsundervisning, vill jag i denna uppsats visa hur man kunde revitalisera undervisningen genom att tydligare fokusera på andra världsbilder eller livsåskådningar.

Genom att bortse från uppfattningen att endast den traditionella västerländska kulturen, etiken, livsåskådningen och människosynen kan ge eleverna trygghet och kunskaper inför framtiden, vill jag visa att en förnyad religionsundervisning borde kunna inkludera insikter om människan och hennes livsvillkor också hämtade från andra traditioner.

Min frågeställning är:

- På vilka sätt/Hur kan man förnya religionsundervisningen så att den passar nutiden?

1.2 Metod och teorier

I min uppsats utgår jag ifrån att det är någonting som är fel med dagens religionsundervisning, att den är för faktabetonad och för upplevelsefattig. Jag närmar mig alltså forskningen subjektivt, med en viss förhandsuppfattning och har därför valt en kvalitativ metod. För att vidga min förståelse och mina teoretiska kunskaper, och för att kunna göra en tolkning har jag valt att studera teorier om inläring i såväl äldre som aktuell forskning, samt följa diskussioner om dem både i forskning och i press. Mitt förhållningssätt är så till vida värderande att jag lyfter de teorier som i vårt kunskapssamhälle inte är så väl ansedda. Vetenskapssynen för den här uppsatsen är hermeneutisk med en induktiv ansats, eftersom jag genom tolkning av teorier och tankar försöker finna förståelse. (Patel, 2011, s. 29 och Patel & Tebelius, 1987, s. 47)

Fördelarna med att analysera teorier och tankar om inläring är att man hela tiden stöter på fler och fler forskare som tangerar och underbygger varandra, uppsatsen växer och utvecklas hela tiden. Nackdelarna är de samma, någonstans måste man dra en gräns. Genom att jag

drog gränser blev ibland hänvisningar och källor inte primära utan sekundära, och för min uppsats var det inte optimalt.

Inlärningsteorierna som jag läst får tillsammans med neurovetenskapliga upptäckter och teorier bilda en ram där socialisering och olika typer av gestaltning; så som rörelse, musik och annan estetik lyfts fram. Inom den ramen hoppas jag sedan finna svar på mina frågor och kanske kunna teckna ett nytt motiv.

Mitt eget verksamhetsområde är den åländska skolan. Det är den jag har som grund och som mål att nå bättre insikt om, för att den så småningom ska kunna förbättras. I min uppsats både jämför och hänvisar jag dock till skolfrågor, läroplaner och undersökningar från både Sverige och Finland eftersom den åländska skolan i mångt och mycket tar intryck därifrån.

Människors uppfattningar om och forskares teorier om kunskap och inlärning är många, men de sammanfaller oftast. Den vanligaste uppfattningen är att inlärning ses som kunskapsökning, alltså kunskap läggs till kunskap. Med inlärning kan man också avse memorering, då inlärningen kan ses som en process med två poler. Den ena polen är perception, där eleven läser det som står i boken eller tar in det som läraren säger. Den andra polen är produktion där eleven ger ett svar och visar att hon eller han lärt sig. Det finns också uppfattningar som talar om att inlärning är inhämtning av arbetsätt och fakta som man kan använda i praktiken. Här kommer en värdeaspekt in i inlärningsprocessen. Det är värdefullt att lära sig eftersom man kan ha nytta av kunskapen eller färdigheten i livet, i motsats till memoreringen som bara är en reproduktion. Inlärning kan också ses som en tolkningsprocess vars mål är verklighetsförståelse, och det är främst den teorin som jag kommer att visa olika forskares syn på. (Imsen, 2000, s.54ff)

Piaget och den kognitiva konstruktivismen menade att inlärning är en individuell angelägenhet. Den enskilda individen interagerar med sin omvärld och skapar mening i tillvaron genom att all stimulering tolkas genom tidigare föreställningar och redan inhämtad kunskap. Enligt Piaget spelar språket en underordnad roll i den intellektuella utvecklingen, vilket vi kommer att se att han är ganska ensam om. Piaget talade om assimilation och ackommodation i inlärningsprocessen. Med assimilation menas att nya fenomen och okända

situationer prövas och tolkas med hjälp av den kunskap vi redan har, de anpassas till gamla scheman. Den andra delprocessen är ackommodation. När de gamla schemana inte är tillräckliga, när tolkningen inte är tillfredsställande, måste schemana omorganiseras och utvidgas. De kognitiva strukturerna förändras så att de kan ta in nya erfarenheter. (Imsen, 2000, s.103ff) Eftersom jag i den här uppsatsen hävdar att Piagets assimilations- och ackommodationsscheman inte fungerar på grund av att elever i dagens skola inte har en relation till religion i allmänhet och till andlighet i synnerhet, behöver vi söka vidare bland andra teorier.

Mot Piaget och hans teori kan man ställa Lev Vygotskij som hörde till den sociala konstruktivismen, en skola där man däremot betonade den sociala aktiviteten, kulturen och språket. Vi kommer att möta Vygotskij i avsnittet om olika typer av gestaltning.

När man studerar inlärningsprocessen kommer man förr eller senare in på minnet. Det har funnits många teorier om glömska och minne, och de revideras ständigt, men gemensamt för dem kunde ändå vara att information organiseras i scheman som är påverkade av individens kunskapsmässiga och kulturella bakgrund, och att återgivningen sker så att det som vi inte minns rekonstrueras. Minnet är alltså inte reproduktion utan rekonstruktion. (Imsen, 2000, s.132ff)

Vårt långtidsminne kan enligt Endel Tulving delas upp i två avdelningar, färdighetsminnet och det kognitiva minnet. Det kognitiva minnet i sin tur delas upp i två delsystem; det episodiska och det semantiska minnet. Mycket av det som skolan förmedlar förutsätter semantisk inläring eftersom det semantiska minnet tar hand om organiserad kunskap som inte behöver vara kopplad till en person eller händelse. För den här uppsatsen är emellertid det episodiska minnet av intresse. Också Allan Paivio hör till dem som har teorier om att vi har två slags minnen, ett för lagring av abstrakt kunskap och ett för föreställningar. Paivio har kommit fram till att det finns ett samband mellan föreställningar och språk, kanske språk faktiskt är beroende av föreställningar. Minnesexperiment har visat att *visuella* substantiv som *kopp* och *bord* är lättare att minnas än abstrakta substantiv som *lycka* och *sanning*. Man kan säga att kodning först sker visuellt och sedan verbalt. (Imsen, 2000, s.155)

Det neurovetenskapliga perspektivet har fått Howard Gardner att identifiera något han kallar de sju intelligenserna. Hans avsikt var från början att vidga intelligensbegreppet, sätta nytt ljus på vårt inskränkta sätt att se på intellektet, som han menar är folkligt förankrat i vår statiska västerländska kultur. Genom att ifrågasätta den klassiska synen på intelligens, så som den psykologiska och pedagogiska facklitteraturen definierar den, och genom att vidga den kognitiva psykologins och utvecklingspsykologins arbetsfält vill Gardner utvärdera hur multiintelligensteorin kan påverka synen på pedagogiken. Om vi kan anlägga olika perspektiv på kognition och se till både biologiska som kulturella faktorer, menar Gardner att vi kan vinna insikter i hur människor har olika förmågor att tillgodogöra sig undervisning. Med ett sådant perspektiv på religionsundervisningen, genom att anpassa den till olika elevers inlärningssätt, skulle undervisningen också bli mer varierande.

För att ämnet religionskunskap inte endast skall bli ett faktaspäckat ämne utan mer fokusera på etik och livsfrågor och kännas angeläget, menar Carl E. Olivestam att ett medvetet didaktiskt förhållningssätt är väldigt viktigt. Inom didaktiken befattar man sig med de tre grundläggande frågorna: *vad*, *hur* och *varför*. *Vad* undervisningen ska innehålla, *hur* den ska genomföras och *varför* man som lärare väljer att lösa de här frågorna som man gör. Detta borde vara vardagsmat för varje lärare. Men didaktiken är en disciplin som förändras i takt med nya teorier och insikter, och också diskussioner om skolans mål borde ingå. Undersökningar visar dock att religionsämnet tyvärr inte behandlas som det viktiga och angelägna ämne det kunde vara.¹

För att kunna göra genomtänkta didaktiska val prövar Olivestam den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirces idéer om att människan i sin tankeprocess vill komma fram till ett säkert tillstånd, och att hon gör detta genom att belysa verkligheten på olika sätt. Pierce utgår från uttrycken deduktion och induktion, och introducerar sedan ett tredje alternativ som han kallar abduktion. En deduktiv utgångspunkt, som är ganska vanlig inom religionsundervisningen, skulle vara att då man till exempel studerar islam utgår man ifrån

¹ <http://www.skolverket.se/kursplaner-och-betyg/2.2454/2.2702/2.3212/perspektiv-pa-religionskunskapen-1.21170>

de fem pelarna. Eleverna lär sig dessa och att skilja dem åt, men allt som eleverna senare kommer att lära sig om islam och om muslimers beteenden kommer att förklaras utifrån de fem pelarna. Om man utgår ifrån en induktiv utgångspunkt och skall studera samma religion, kan man tänka sig att elever under en lärares ledning följer en religiös människa i dennes vardag och ser när hon/han tar pauser vid olika tidpunkter under dagen och praktiserar riter. Utifrån iakttagelser kan eleverna sedan bilda sig en uppfattning om vad islam kan innebära för en muslim. Varken den deduktiva eller den induktiva utgångspunkten lämnar dock någon förklaring till islam som religion, hur och varför den utövas, en heltäckande bild av religionen i fråga uppstår aldrig.

Det är här den abduktiva utgångspunkten kommer in. Genom den ifrågasätter man om det ens är möjligt att ge en bild av islam som religion. Lärares uppgift är här att tillsammans med eleverna komma fram till att det kan tänkas finnas flera tolkningar. Det ideala lärandet sker genom en växelverkan mellan induktion och deduktion, som sedan i sin tur leder fram till abduktion. (Olivestam, 2006, s.36ff)

Hand i hand med didaktiken går vad Olivestam kallar perspektiven. Det är oerhört viktigt att göra medvetna perspektivval. Därigenom blir det mindre problematiskt att leva sig in i och vara delaktig i de miljöer där religion, etik och livsfrågor verkar. (Olivestam, 2006, s. 39) Den svenska läroplanen stipulerar att undervisningen skall ges bland annat historiskt, internationellt, etiskt och miljöperspektiv. Förutom dessa perspektiv som fokuserar mer på innehåll än på lärande, tar Olivestam upp ett neurovetenskapligt perspektiv. I takt med att nya rön kring hjärnan och dess funktioner har gjorts har ett neurovetenskapligt perspektiv vuxit fram. Forskare har funnit samband mellan lärande och emotion samt mellan lärande och motion. Inom religionskunskapen har man studerat hur både känslorörelse och kroppsrörelse, alltså att bli emotionellt berörd eller att få delta i en rit, ökar motivationen för lärande. Detta kommer vi att möta hos Victoria Rue.

En forskare som intresserar sig för handling och levande bilder i läroprocesser är Kirsten Drotner. Hon utförde i slutet av åttiotalet ett forskningsprojekt om ungdomar och estetik där hon frågade sig varför det är bilder, musik och kropp som står i centrum för unga människors fritid. En gång var estetik lika med konst, och konst var i princip det högsta en människa kunde och skulle uppleva. Konst var också en del av pedagogiken. I dag ser det annorlunda

ut. Drotner fokuserar på den estetiska processen och tar psykoanalytikern D.W. Winnicotts teorier om barnets vilja att skapa symboler, till hjälp. Barn lever till en början i en sorts symbios med modern. Barnet kan inte skilja på subjekt och objekt och så länge det får tillräcklig omsorg, lever det i illusionen att det själv uppfyller sina behov, att det är allsmäktigt. Så småningom erfar barnet att behoven inte alltid blir tillfredsställda, och det blir frustrerat. I den fasen knyter barnet till sig övergångsfenomen, till exempel en kudde, en snuttefilt eller fantasiord som barnet tar till tröst. Dessa övergångsfenomen byts senare ut till "riktiga" övergångsobjekt som till exempel mjukisdjur. Övergångsfenomenen är bokstavligen symboler för att barnet är på väg från känslan av inre allmakt till att erkänna den yttre världens begränsningar. Symbolerna är viktiga för genom dem upptäcker barnet skillnaden mellan sig själv och andra, subjekt och objekt. Winnicot menar att med hjälp av övergångsfenomenen skapar barnet ett neutralt upplevelsefält där det kan röra sig mellan inre och yttre verklighet, barnet behöver inte avgöra vad som är verkligt och vad som inte är det. Enligt Winnicot bevarar vi detta upplevelsefält och använder det senare i livet när vi upplever någonting intensivt, när vi skapar fritt, upplever konst och religion eller arbetar med kreativt vetenskapligt arbete. (Drotner, 1995, s.75)

I inledningen tar jag upp uttrycket *heligt* eller *det heliga* eftersom det är ett abstrakt begrepp för de flesta av dagens barn, men också för vuxna i vårt moderna samhälle. Begreppet är svårt att göra till något betydelsefullt för dagens elever, men är centralt för religionsundervisningen och behöver definieras.

Helig, kommer från fornsvenskans *helagher* och betyder 'okränkbar', 'oantastlig'.

om Gud: som äger sådant väsen o. sådana egenskaper att de göra honom väsensskild från det onda o. orena o. upphöjd över världen; äv. i överförd anv. om hednisk gudomlighet (SAOB)

I vardagligt tal tänker vi oss någonting som är avgränsat från det profana, något som står i förbindelse med det gudomliga. Det heliga betecknar i alla religioner en "annorlunda verklighet" som människan ställs inför. Rudolf Otto påpekade att det heliga har en tvetydig karaktär, det är både något som avskräcker och lockar. (Ewald, 1990, s. 182) I dagens samhälle betraktar vi vissa föremål eller platser som heliga, dock i mycket försvagad

bemärkelse. I uppsatsen kommer jag att försöka hitta svar på hur skolan kan utveckla en känslighet för begreppet.

I nära anknytning till det heliga finner vi andlighet. Forskare hävdar att barns oförmåga att hantera symboler har att göra med deras bristande religionsmognad. Både svensken Hartman och britten Hay frågar sig om det inte snarare kan ha att göra med frånvaron av religiös erfarenhet och religiösa referensramar. De visar också på studier där barns vanligaste och mest vardagliga livsfrågor till exempel rädsla, ensamhet, gemenskap och glädje, inte alls kopplades samman med gudsföreställningar. Den religiösa symbolvärlden kan inte knytas till den egna erfarenheten, och det religiösa språket kan till och med upplevas som meningslöst. (Hartman, 1992, s.78)

David Hay har ägnat stor del av sin forskning åt hypotesen att religiös och andlig medvetenhet är biologiskt naturlig för oss människor, på grund av att den har överlevnadsvärde. Teorin innebär att alla människor, även de som inte har en religiös tro, har ett andligt liv. På grund av att vår kultur mer eller mindre lär oss att dölja vår andlighet, hittar barn och unga människor aldrig ett socialt sammanhang där andliga och etiska impulser får blomma. Detta har enligt Hay två orsaker. I vår västerländska värld är andlighetens språk övervägande kristet och barnen kopplar då ihop andlighet med religion. Det andra är att populärkulturen med dess inriktning på konsumism och individualism förvränger natur- och miljövärden som gror ur andlig medvetenhet. (Sandberg, 2002)

Ett annat begrepp som kräver en definition är gestaltning. Gestalta betyder forma eller framställa. Ulla Wiklund hör till dem som anser att man kan nå verklighetsförståelse och fördjupning genom lärande. Hon använder uttrycket lärande som en motpol till memorering. Lärande skulle i motsats till memoreringen ha tre poler; perception, produktion och reflektion. I lärprocessen vet man inte vilket av skeendena som kommer först, den liknar nästan en spiral. Vi reflekterar ofta utan att tänka på det, tittar ut genom fönstret eller stannar upp i läsningen. Att reflektera kan vara: att tänka på, överväga, återkasta eller återspegla. Ett mer avancerat sätt att reflektera är gestaltning. Att gestalta innebär att bearbeta sina erfarenheter, att ställa frågor till sin upplevelse, till känslan. Det kan vara att förklara något med andra ord, det kan vara att bygga en modell eller att agera i ett rollspel.

Att gestalta är enligt Wiklund en estetisk lärprocess som bringar lite reda i kaos. Men lärprocesser är en utmaning för skolan. Lektionerna är 45 minuter långa och lärprocesser har längre perspektiv. När eleven får knyta samman känslor, upplevelser, kunskaper, erfarenheter och analys till en helhet gynnar det kunskapsutvecklingen. Att få använda alla språk, talspråket, skriftspråket och de estetiska språken för att gestalta sitt lärande borde enligt Wiklund vara självklart. (Wiklund, 2009, s. 19f) I min uppsats kommer jag att använda gestaltning när det gäller de estetiska språken; rörelse, drama, dans och musik.

Begreppet socialisering avser både den målinriktade och den icke målinriktade påverkan som samhället har på individen. Fostran kommer i den här uppsatsen att användas i samma betydelse som socialisering, även om begreppet i professionella sammanhang täcker ett mer medvetet och värdebetingat formande av en människas personlighet och beteendemönster. (Imsen, 2000, s.416)

1.3 Disposition

Den här uppsatsen kommer efter de inledande delarna om syfte, teori och metod att innehålla fyra delar. Efter en kort bakgrund tar jag i det tredje kapitlet upp det jag kallar ramen. Vi börjar i faktafabriken skolan och genom de olika perspektiven socialisering och empati går vi mot fantasi och gestaltning. I det fjärde kapitlet tar jag upp musik och andlighet och i det femte skolan och övrig inläring. Därefter följer kapitel sex där en diskussion och tolkning förs. I det sista kapitlet kommer jag att försöka komma med några slutsatser.

2. Bakgrund

Religionsämnet är det av skolans ämnen som har förändrats mest och varit mest ifrågasatt, och ämnet har utvecklats olika i de nordiska länderna. I Sverige blev ämnet från att ha varit en kyrklig angelägenhet och konfessionellt bestämt, värdegrundsbärande, när kyrkan och staten skildes åt. När samhället sekulariserades och befolkningen fick en mer och mer mångfacetterad bakgrund, började kristendomens ställning som värdegrund ifrågasättas.

Men så länge som skolan ansågs ha en samhällsstabiliserande och kulturbärande funktion, var opinionen stark, och religionsämnet förändrades inte så mycket. Under 70-talet var skolan, påverkad av näringslivet, nyttoinriktad och värdediffus, men efter det sattes återigen åtgärder in. Nu var det inte bara ett ämne som skulle vara värdegrundande och kulturbärande, utan hela skolans vardag skulle präglas av den etik som ”förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism”. (Olivestam, 2006, s.12f)

Också i den åländska läroplanen finns skrivningen om att elever ges trygghet genom att inlemmas ”i det nordiska rättssamfundets samhällsbild och den kultur, etik, livsåskådning och människosyn som det västerländska samhället av tradition är baserat på”. (LpÅ, s. 5) Problemet är att skolans styrdokument implicerar att eleverna har en relation till religionen och kyrkan, medan verkligheten ser annorlunda ut. Det är inte längre en självklarhet att religionsundervisningen kan bedrivas som man tidigare gjort eller att det är möjligt att kombinera målsättningar som kultur, etik och livsåskådning med en konfessionellt färgad religionsundervisning.

När Skolverket för några år sedan gjorde en studie över gymnasister och deras religiösa föreställningar redovisades ett brett spektrum av trosföreställningar. Få elever kopplade sin trosuppfattning till något specifikt religiöst samfund, men de var intresserade av livsfrågor och att utforma en privatbaserad livstro. (Olivestam, 2006, s. 34)

Finlands dåvarande undervisningsminister Henna Virkkunen föreslog för drygt tre år sedan att man också i Finland skulle lämna den konfessionella undervisningen och införa gemensam religionsundervisning. Att kunskapen om olika religioner aldrig har varit så viktig som nu, är både pedagoger och kyrkan överens om, men när debatten startade blev diskussionen ändå affekterad och väldigt lite har hänt sedan dess. (Hbl, 2010, s. 5) Förutom att undervisningsministeriet föreslagit att livsåskådningsundervisningen, dit religionsundervisningen hör, skall minskas med 1-2 årsveckotimmar år 2016. (Hbl, 2012, s.6)

3. Ramen

För att själv komma till rätta med den här uppsatsen har jag behövt se den som en bild. De "verktyg" som kunde förändra undervisningen, vilka jag har hittat i litteraturen har fått bilda det jag kallar ramen. Ramen håller bilden rent fysiskt på plats, men en stilig ram lyfter också motivet mot nya höjder.

3.1 Från fakta mot något mer

Inom lärarutbildningen i Sverige och följaktligen inom den svenska och åländska skolan dominerar en faktabaserad undervisning. (Olivestam, 2006, s.36) Eftersom mitt syfte är att visa på okonventionella sätt att utforma religionsundervisningen, kommer jag nu att presentera forskning som på olika sätt visar på något nytt.

Olivestam har läst religionsfilosofen Martin Bubers *Jag och du* från 1923, och refererar till ett möjligt förhållningssätt till religionsundervisningen. Buber anser att det finns två sätt att skapa relationer. Det ena bygger på ett jag som möter ett det och det andra på att jaget möter ett du. Jag – det - relationen uppstår om läraren uppfattar innehållet i religionskursen som en massa fakta som skall studeras. Den relationen är alltför vanlig i dagens skola där stoffet inom religionsämnet är lika stort som det varit i decennier, medan undervisningstiden har minskat. Läraren hinner kanske med kursen men lämnar efter sig elever som bara memorerat, och snart har glömt det mesta. I jag – du - relationen är det meningen att eleven skall få en personlig relation till det som ryms i ämnet. Här handlar det inte om ytbehandling utan om fördjupning med omdöme och sakkunskap som kan leda fram till ett personligt ställningstagande. (Olivestam, 2006, s.56)

Vi vet i dag att hjärnans resurser är enorma, men enligt hjärnforskare Matti Bergström är de ändå bara av tre olika slag, åtminstone om vi definierar dem på fysiologisk grund. Han kallar dem kraften, kunskapen och värdet.

Den första resursen, kraften eller viljan, ligger koncentrerad i hjärnans stamdelar och visar sig i musklerna som deras energi. Stammen kan karaktäriseras som oordnad, och dess

aktivitet är varandet, existensen och tron, den inre miljön. När hjärnstammen skickar impulser mot hjärnans högra sida och mot hjärnbarken aktiveras också medvetandet. Eftersom hjärnbarken ännu inte är mogen hos barn, är denna kapacitet *oordnad* och *kaotisk* och tar sig uttryck i rörelseenergi och medvetandeintensitet. (Bergström, 1991, s.12f)

Den andra resursen, kunskapen eller informationen, kan lokaliseras till hjärnbarken där vi hittar den datamässiga, ordnade informationskapaciteten. För människans beteende behövs en samverkan av dessa båda resurser: medvetandekraften och kunskapen.

Kunskapsresursen mognar relativt sent hos barnet och därför är lekåldern med stimulans från flera olika källor enligt Bergström väldigt viktig. Hjärnbarken kan inte utnyttja kunskapsresursen utan aktivitet från hjärnstammen: vetande är alltså inte möjligt utan medvetande. (Bergström, 1991, s.14f)

Fakta, kunskaper utan förankring kan vara svårmemorerade, lättglömda och blir i förlängningen meningslösa. All kunskap måste innehålla en viss mängd fakta, men för att undervisningen inte skall bli ren instrumentell memorering krävs något mer. Buber tydliggör den personliga relationen och fördjupningens betydelse för inläring och Bergström hävdar att för att kunna tillgodogöra sig faktakunskaper krävs olika typer av fysisk aktivitet. När vi nu går vidare kommer vi att möta både socialiseringens och kroppens betydelse.

3.2 Socialisering och empati

Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att eleverna ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. (---) Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (Lgr11, s.7)

Grundskolan skall ge allmänbildande kunskaper och färdigheter. Med allmänbildning avses en allsidig kunskap som rör och förklarar människan, samhället och naturen. (---) Till allmänbildning hör även *etisk och estetisk lyhörighet*, ett *utvecklat känsloliv* och förmåga att *åskådliggöra olika företeelser* och *granska frågor* ur olika synvinklar. (Lp Åland, s.6)

De mänskliga rättigheterna, alla människors lika värde, demokrati, en vilja att bevara naturens mångfald och omgivningens livskraft samt tolerans och vilja att slå vakt om den kulturella mångfalden är de värden som den grundläggande utbildningen skall gestalta och förmedla. Den skall också främja social gemenskap, ansvarskänsla och respekt för individens friheter och rättigheter. (Lp Finland, s.12)

I såväl den svenska, finska som i den åländska läroplanen kan vi se att skolan har en viktig uppgift när det gäller att ge och förmedla de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Alltför ofta märker man emellertid att läroplaner, skolregler och klassregler presenteras för elever med ett deduktivt förhållningssätt till de etiska reglernas tillämpning. Om man utgick ifrån en induktiv utgångspunkt skulle varje vardagsetisk händelse ge upphov till bearbetning, och i realiteten skulle den etiken bli alldeles för situationsbetingad och sällan leda fram till något välmotiverat och respekterat förhållningssätt. Också här anser Olivestam, borde man välja en abduktiv process, det vill säga skolans etiska profil skulle vara förtjänt av att vara i ständig utveckling och förändring, påverkad av vardagen men kanske också av religionsundervisningen. Då kunde också en förankring ske. (Olivestam, 2006, s.40)

Matti Bergström har genom sin forskning kring hjärnans utveckling kommit in på barns fostran och uppfostran, alltså det som skolan till stor del har som sitt uppdrag. Han menar att orsaken till att det finns så många teorier om uppfostran beror på att vi inte vet vad barn skall uppfostras till, vi vet helt enkelt inte vilka krav framtiden ställer på våra barn. Skollagar i de flesta länder uttrycker en önskan om att medborgarna skall bli fredsälskande, empatiska och kreativa, men det finns inga egentliga metoder angivna för hur skolan skall nå dit. Hjärnan, menar Bergström, är neutral mark, därför att det är den som uppfostras och som uppfostrar. Om vi förstår hur hjärnan fungerar kan vi utveckla dess resurser maximalt, och barn som fått använda sin hjärna på detta sätt har de bästa möjligheterna att klara sig i livet. Det limbiska systemet är förmedlare mellan hjärnstam och stora hjärnans bark, och har att göra med funktioner som speglar våra emotionella tillstånd. Bergström kallar det också för hjärnans neurofysiologiska Jag. Det är alltså värdet eller känslan som är den tredje resursen i Bergströms uppdelning av hjärnan, och på grund av att vi lever i ett kunskapscentrerat informationsamhälle glöms denna resurs oftast bort.

Om vi ska lokalisera resursen någonstans i hjärnan, har den med den högra hjärnhalvan att göra (även om fysiologisk empirisk grund enligt Bergström saknas). Den högra hjärnhalvan har kontakt med det estetiska och emotionella, och kan behandla kunskap simultant, i bildform och som helheter. För att kunna göra urval, alltså överväga och värdera måste man kunna se just helheten. Med hjälp av denna urvalsresurs väljer vi vilken kunskap och hur mycket kunskap vi behöver. Men eftersom värderingsförmågan inte är kunskap kan den inte läras in, utan måste tränas. Det som krävs för att värdekapaciteten ska kunna tränas och

växa är ett starkt och välutvecklat Jag. Kamp och konflikt uppstår i Jaget när egna värden och nya idéer bildas under barndomen. Kampen handlar om allt material som finns i Jaget, men främst om det som förts in utifrån och det som uppstått där på kreativ väg. Lösning på kampen och konflikten är möjlig menar Bergström om undervisningen i skolan var emotionellt betonad. Ett starkt medvetande skulle utveckla helhetssynen och värderingsförmågan, som i sin tur kunde få konflikten att utvecklas och lösas. (Bergström, 1995, s.78) Värderingsförmågan mognar sist av de tre resurserna, först efter puberteten. Bergström menar att vi i vårt informationsamhälle värderar kunskap på bekostnad av värdekapaciteten. Vi uppfostrar vad han kallar "värdeinvalid", individer som vet mycket men som inte har förmåga att använda sin kunskap och energi på ett klokt sätt. (Bergström, 1991, s.25)

Daniel Goleman, doktor i psykologi och vetenskaplig journalist har granskat de senaste upptäckterna inom den sociala neurovetenskapen och lyfter fram uttrycket *emotionell intelligens*. Emotionell intelligens är enligt Goleman avgörande för hur vi lyckas med relationer, arbete och till och med hur vi mår fysiskt. Emotionell intelligens, känslans intelligens, är egenskaper som medkänsla, självkontroll, social skicklighet, tålamod och förmåga till självmotivation, och de är egenskaper som inte är biologiska utan kan läras in. Sedan Goleman skrev *Känslans intelligens*, som tog upp vad han själv kallar enpersonpsykologin, har det gjorts nya rön inom den sociala neurovetenskapen och forskarna kan allt tydligare se att vi människor helt enkelt är skapta till att ha kontakt. Mänsklig interaktion har alltid en emotionell undertext, och tillsammans med allt annat vi gör kan vi få varandra att må bättre eller till och med mycket bättre. (Goleman, 2007, s.22) Den sociala förmågan är beroende av något som forskarna kallar spegelneuronen. Genom att imitera och härma präglar vi in i våra hjärnor en samling känslor och beteenden och lär oss på så sätt hur världen fungerar. Empati - att kunna uppfatta en annan människas känslor - ser enligt forskningen ut att vara lika mycket en fysiologisk som en psykisk process som bygger på att man i sin egen kropp kan känna detsamma som den andra personen. Den som känner empati upplever alltså samma fysiologiska tillstånd som den människa hon eller han samspelar med och forskarna kan utläsa en allmän princip; ju mer lika det fysiologiska tillståndet hos två människor är, desto lättare kan de uppfatta varandras känslor. (Goleman, 2007, s.37)

När det gäller socialisering och emotionell intelligens ser vi att både Bergström och Goleman poängterar samma sak, det är förmågor som måste tränas. Träningen sker genom interaktion människor emellan, och Bergström lyfter också estetikens viktiga roll. När vi har kommit såhär långt i uppsatsen kan vi se att inläring av faktakunskaper behöver stimuleras på olika sätt, och att barn behöver tränas i att värdera sin kunskap och sin omvärld i gemenskap med andra, men också med hjälp av fantasi och estetik. Vi kommer nu att gå vidare till olika typer av gestaltning.

3.3 Fantasi och handling

I skolan behöver lärare ha kunskap om hur elever möter den yttre, materiella och sociala världen. Men skolan och lärare måste också ha en föreställning om vad som sker i elevers huvuden när de läser, skriver, minns och fantiserar. Förståelse för de inre kognitiva processerna är av stor vikt.

Lev Vygotskij hade idéer om att vi skapar våra föreställningar genom tolkning och gestaltning. Kunskapsprocessen är enligt Vygotskij ett förhållande mellan hjärnans reproducerande aktivitet och den kreativa, eller kombinatoriska. Den kombinatoriska aktiviteten kallas inom psykologin för fantasi eller föreställning. Barnets lekar är till stor del ett återskapande, ett eko av vad de sett och hört från vuxna, men Vygotskij och Bergström menar att vissa element i leken aldrig reproduceras. Leken är inte en enkel hågkomst, utan en kreativ bearbetning av det upplevda, som skapar en ny verklighet som passar barnet. När ordning och kaos möts i människans Jag, när kunskap och fantasi, myter, sagor och drömmar genom lek förs in i Jaget, föds kreativt beteende. Vygotskij hävdar att fantasin inte är en festlig intellektuell förströelse utan mening och sammanhang, snarare en livsviktig funktion. Det beror på att alla skapelser av fantasi är uppbyggda av element hämtade ur verkligheten, och som ingår i människans tidigare erfarenheter. Ju rikare människans erfarenheter är desto mer material har hennes fantasi till sitt förfogande. Ett barns fantasi är betydligt torftigare än en vuxens på grund av att dess erfarenhet är mindre, men att vi uppfattar att barn har bättre fantasi, beror enligt Vygotskij på att ett barn tror mer på produkterna av sin fantasi och kontrollerar dem mindre. En pedagogisk slutsats menar Vygotskij är att det är

nödvändigt att vidga barnens erfarenhet. Ju mer de har hört, sett och upplevt, ju mer de vet och har tillägnat sig, desto produktivare blir deras fantasi och deras skapande verksamhet. Fantasin har också en viktig funktion i människans utveckling och beteende. Den gör att hon kan vidga sina erfarenheter. Eftersom hon kan föreställa sig det hon inte har sett och göra sig föreställningar utifrån andras beskrivningar och berättelser, kan hon gå långt utanför den egna, trånga erfarenhetens sfär och tillägna sig en helt annan social eller historisk erfarenhet. Ett ömsesidigt beroende mellan fantasi och erfarenhet uppstår. Också mellan fantasi och emotioner råder ett dubbelt förhållande. Varje känsla tar sig ett yttre, kroppsligt uttryck till exempel blekhet, darrningar och hjärtklappning vid en skräckupplevelse, men också ett inre uttryck bestående av tankar, bilder och intryck. Känslan väljer ut element ur verkligheten och kombinerar dem till ett samband som betingas inifrån. Intryck eller bilder som har en liknande emotionell inverkan på oss har en tendens att förenas även om det till synes inte finns något som förenar dem. Ett barn som kommer in i ett skumt rum uppfattar en klänning som hänger där som en främmande människa, eller en tjuv. Bilden av tjuven är inte verklig utan skapad av fantasin, men skräcken är en verklig upplevelse. Ett annat yttre uttryck, till exempel ett musikstycke kan framkalla en hel värld av upplevelser och känslor hos en människa. (Vygotskij, 1995, s.17ff)

Fantasiprocessen består alltså av yttre och inre förnimmelser som bildar vår erfarenhet. Sen påbörjas en process där dissociation och association tar vid. Dissociationen består i att den komplicerade helhet som intrycken utgör skall styckas upp i bitar, en del får företräde, vissa bevaras och några glöms bort. Detta är nödvändigt för att fantasins verksamhet skall kunna fortgå. Intrycken från verkligheten förstoras eller förminskas, barn har till exempel en förkärlek för överdrifter. Nästa moment är associationen där förändrade och dissocierade element förenas. Det sista och avslutande momentet i fantasins förberedande arbete kommer när de kombinerande bilderna införs i ett system och skapar en sammansatt bild. Den skapande fantasins cirkel sluts sedan först när fantasin gestaltas eller kristalliseras i yttre bilder.

Skapandet grundar sig alltid på en bristande anpassning, ur vilken det uppstår ett behov, en strävan eller en önskan. (Vygotskij, 1995, s.35) Som vi har sett har Bergström samma teori om att kunskapsprocessen måste vara en kombination av fakta och kreativitet, och att inget

nytt eller kreativt uppstår i en välorganiserad, ordnad tillvaro. Också Kuhn är inne på samma spår när han diskuterar vetenskapliga revolutioner. (Kuhn, 1997, s.79) Som vi såg i det föregående avsnittet menade Bergström att för att kunna förstå och ta hänsyn till sina medmänniskor och sin omgivning måste man kunna värdera fulländat, alltså se helheter och alternativ, och detta fungerar bara om vi har kvar vår förmåga att fantisera fritt. (Bergström, 1991, s.64)

Fantasins verksamhet är beroende av erfarenheter och behov, men den viktigaste faktorn är trots allt den omgivande miljön. Fantasi är lika lite som empati något som en del har mer än andra, och har ingenting med begåvning att göra. Som vi har sett är den skapande fantasin en psykologisk process som vuxna i barnets närhet kan påverka genom att ge barnen verktyg för dess utveckling. Vygotskij menar också att barnets fantasier inte stannar inom drömmeriernas område, som de vuxnas gör, utan barnet vill förverkliga sina fantasier och intryck i levande bilder och handlingar. (Vygotskij, 1995, s.81)

Också Victoria Rue poängterar gestaltningens betydelse för lärandet. Rue har under många år undervisat i teater både som pjäsförfattare och regissör, men också arbetat med teaterövningar och pjäser under sina kurser i religion och teologi vid Graduate Theological Union i Kalifornien. Hon använder sig av de fyra principerna kropp, erfarenhet, relationer och samhälle, och de fungerar som byggstenar när Rue beskriver hur teater fungerar som pedagogiskt verktyg. Eftersom religioner är mer än idéer och religiösa begrepp, och eftersom religioner levs, utförs och utspelas på olika sätt, behöver vi mer än bara en kognitiv förståelse av dem. Barn och ungdomar behöver rent fysiskt få möta religiös tro, seder, upplevelser och religiösa föreställningar och det kan man göra genom att som Rue, använda teater i undervisningen. Hon menar att alla konstarter är verktyg för att kommunicera på den globala arenan, men de fungerar också som modeller för hur vi kan lära oss samarbeta, bilda gemenskaper och samhällen. Drama och religion är egentligen gamla bekanta. Dramat utvecklades i kyrkor och tempel, men flyttade ut på torgen och skildes från religionen, dramats historia kan sägas vara sekulariseringens historia. Men trots den utvecklingen har en av dramats underliggande principer alltid varit: att upptäcka sig själv i berättelsen om någon annan. Denna självklarhet menar Rue, är teaterns länk till religionen.

The knowledge of our connectedness to one another through empathy with another's feelings is simultaneously the experience of theatre and yet the experience of love and forgiveness. (Rue, 2005, s.8)

Rue har också låtit sig inspireras av Bubers Jag-Du relation. Att ha relationer innebär att acceptera och förstå någon annans identitet, att inse att vi är olika och att förstå att olikheterna är berikande. Teaterprocessen handlar om relationer. Skådespelare gör karaktärer som står i relation till varandra och till omvärlden. Men samhället som är vi alla, olika till kropp och erfarenhet, samhället som håller oss ihop, trotsar oss också. Människor slits i politiska konflikter grundade på religiösa, kulturella, etniska och ekonomiska skillnader. Här menar Rue att klassrummet kunde vara platsen där vi lär oss att leva med våra likheter och olikheter, stället där vi kan öva oss i hur vi vill leva tillsammans.

The experience of building community in the classroom must begin the first day of classes. We take off our shoes, gather in a circle. What do we hold in common? What will hold our differences? (---) The use of theatre - embodied imagination, chaos, creativity - will illuminate our commonalities and differences and hold them in trust. Thus community is what is hoped for, the end result of a semester of using theatre. Community is the "not yet", becoming. (Rue, 2005, s.21)

Vi har sett Drotner, genom sin forskning om ungdomar och estetik, visa att inom estetiken använder sig barnen av både huvud, kropp och känslor. Känsla och förnuft hänger samman. Genom att producera får barnen använda och analysera alla de symboler de själva ser i tv, video och reklam, och de upptäcker att den kultur de själva skapar hänger samman med den kultur andra skapar. Här kan vi göra en återkoppling både till Tulvings teorier om det episodiska minnet som återknyter till personliga händelser och angelägenheter, och Paivios idéer om att ett "visuellt språk" kunde hjälpa eleverna i deras inlärningsprocesser. Med hjälp av fantasi och konsten att bilda föreställningar, som vi sett hos Vygotskij och Rue stimuleras och förbättras inläringen. Det behöver inte alltid vara målet som är det viktiga, utan själva resan, processen är minst lika viktig. Under resan skapar man kanske sig själv, nya erfarenheter och nya minnen, tillsammans med andra.

När vi har kommit så här långt i uppsatsen kan vi konstatera att ramen är byggd. Många forskare har oberoende av varandra, men tillsammans kunnat ge oss en bild av att kropp, rörelse, samarbete och engagemang gör inläring till någonting helt annat än vad den kan

synas vara. Vi skall nu gå vidare från teorier till två mer praktiska avsnitt. Vad görs på annat håll, och vad kan vi göra i skolan?

4. Vägar inåt

Att synkronisera rörelser kan vara en ren fysisk njutning, och ju större gruppen är desto bättre. Glädjen i att dansa eller röra sig tillsammans i takt är universell och kommer till estetiskt uttryck i en grupps harmoniska rörelsemönster. (---) Det tycks som om denna förmåga till samordning är inbyggd i människans nervsystem: till och med foster synkroniserar sina rörelser med rytmen i människors tal, fast inte till andra ljud. (---) Synkroniseringen mellan ett litet barn och dess mor eller mellan två främlingar som möts för första gången sänder budskapet "jag förstår vad du säger" - ett uttalat "var snäll och fortsätt". (Goleman, 2007, s.45)

Så som världen ser ut i dag med Internet och trådlöst bredband, översköljs vi av information och fakta. För att kunna förstå och hitta det vi har nytta av behöver vi reflektera, sortera och analysera. Vi har inga färdiga program för det här utan måste många gånger lära oss på nytt. Reflekterar gör vi i ord och i siffror. Vi bildar koder som är nödvändiga för tanken och tankeutbytet, och koderna bildar språk. På det här sättet kan vi få lite ordning i kaos. Men vi reflekterar också i bildspråk, i formspråk, i dans och i musik. Till exempel när vi lyssnar till musik som slår an något inom oss. (Cox, 2009, s.14)

Musik är en del av oss människor, och musik i någon form förekommer i alla kända mänskliga kulturer. Vi nynnar, sjunger och ramsar för våra barn. Vid dop, bröllop och begravningar har vi musik, och vi sjunger vid skolavslutningar, födelsedagar och fester. Det betyder att alla människor, vare sig man har fått musikalisk träning eller inte, har förmåga att tillgodogöra sig, att njuta av musik på något sätt. Alla mänskliga hjärnor har en musikalisk förmåga. (Fagius, 2001, s.31)

Neurologin och moderna mät- och avbildningsmetoder som datortomografi och magnetresonanstomografi har gett oss information om hur musik påverkar oss och om hur vi kanske kan använda oss av musik som ett verktyg i undervisningen. Om vi tänker oss musik som ett träd, kan man säga att trädet har många grenar. En gren kan vara att lyssna, alltså höra, en annan att beröras, då emotioner är inkopplade. En tredje gren kan vara att läsa

noter, då man behöver kunna se och tolka symboler. Den fjärde grenen består av sång och till det behöver man kunna ljuda, ha ett språk. Att spela kan vara en femte gren, och behovet av motorisk aktivitet, av händer eller mun är av avgörande betydelse. En sista gren kunde vara komposition, där man behöver kunna skriva, notera och abstrahera. För den här uppsatsens del är några av de här grenarna av betydelse.

Vi vet att storhjärnan styr de kroppsliga och mentala funktionerna. Storhjärnans halvor, de båda hemisfärerna har egendomligt nog hand om motsatta sidor av kroppen. Den högra hemisfären styr i huvudsak vänsterkroppshalvas kroppsfunktioner, och vice versa. De båda hemisfärernas yttersta lager är hjärnbarken vars ansvarsområden är väletablerade; muskelrörelse, känsel och sinnesintryck så som syn och hörsel. Ansvarsområdena kallas de primära centra, och de stora barkområden som inte utgör primära centra kallas associationsområden. Invid varje primärt centrum finns det alltså ett associationsområde som hör ihop med den funktionen, till exempel finns det intill primära hörselcentrumet sekundära associationscentra för hörselintryck. De nyanlända hörselintrycken bearbetas där och jämförs med minnesmaterial som lagrats tidigare, och hanteras därefter vidare i andra delar av hjärnan så att andra minnen och funderingar kan väckas. (Fagius, 2001, s.42)

När musik engagerar oss, är det initiala engagemanget känslomässigt. Det är rytmen, en av musikens grundläggande komponenter som bidrar till den emotionella kraften, och det är troligtvis just den sprängkraften som är grundorsaken till musikens betydelse för människan. Motsatsparet glädje- sorg utgör de känslor som musik lättast kan förmedla, och det beror på musikens tempo- snabbt och långsamt, samt tonalitet- dur och moll. Känslor låter sig inte mätas och är definitionsmässigt subjektiva, och måste då de undersöks formuleras i ord. Vi vet att det limbiska systemet är säte för känslolivet, och vi vet också att det limbiska systemet har stor betydelse för inlärning och minne. (Fagius, 2001, s.106f)

I långtidsminnet finns inte minnesbilderna lagrade som färdiga "fotografier" (---) detaljerna i minnesbilden är utspridda i stora delar av hjärnhemisfärernas associationsområden och att varje sinnescentrum därmed har sin del av minnesbilden i sin närhet. Denna fördelning av minnesdetaljerna förklarar sannolikt också varför vi så snabbt kan associera åt vitt skilda håll då ett visst sinnesintryck når oss. (Fagius, 2001, s.52)

Musikupplevelser färgas av lyssnarens personlighet, erfarenhet, uppfostran, skolning och miljö vilket gör upplevelsen unik. Undersökningar har också visat att starka lyssnarupplevelser kan ge fenomen som *rysningar* eller *kalla kårar*, så kallade synestesier. Det innebär att man får ett sinnesintryck från ett annat sinne än det som har stimulerats. Då är det autonoma nervsystemet inkopplat, och systemet är mycket känsligt för emotionella reaktioner. (Fagius, 2001, s.117f)

Att spela, lyssna eller röra sig till musik tränar många förmågor samtidigt. Lyssnande, empati, fantasi och samarbete behövs samtidigt som musiken prövar identitet och självkänsla. Men musik lockar också som vi sett fram känslor och förstärker dem vi har. Dessutom stärker musik kropps- och självkänndomen och därmed självförtroendet.

En musikaliskt stimulerande miljö ger många möjligheter till utveckling och lärande för daghemsbarn, skriver PeM Johanna Still i sin doktorsavhandling. Små barn strävar alltid efter att skapa mening och förståelse och både påverkar och påverkas av de sammanhang de ingår i. Eftersom musiken är ett av de största och viktigaste intressena i människors liv är det viktigt att barn får ta del av och utveckla sin musikaliska ådra. (Läraren, 13.10.11 s.10)

All musik förhåller sig till begreppet puls, på samma sätt som vi människor har en puls. Redan i moderlivet är livet rytmiskt, och för små barn är musik och rörelse lika oskiljaktiga som lek och rörelse är det. Barnet utforskar sin omvärld med hjälp av alla sina sinnen och genom lek, hon kryper, känner, luktar, vaggar och jollrar. Barnet använder också kroppen för att uttrycka glädje, ilska, trötthet och frustration. Sambandet mellan kropp och känsla märks tydligt. (Gottberg, 2009, s.31)

I Victoria Rues idéer om drama som ett fantastiskt verktyg i undervisning, är kroppen en av de viktigaste komponenterna. Liksom andra forskare, har Rue märkt att elever som använder kroppen i undervisningen engagerar sig bättre i materialet, och teater handlar om kroppen. När vi ser en pjäs, ser vi kroppar som rör sig i tid och rum. Om vi är deltagare i en scen eller en improvisation måste vi använda vår kropp för att uttrycka i vilket tillstånd vår karaktär befinner sig. Vi måste använda ljud, rytm, rörelser och gester för att kommunicera. Religioner har historiskt ofta sett kroppen som *det andra*, någonting som måste tyglas och

kontrolleras, men tack vare ett kvinnoperspektiv eller genom att studera de kristna mystikerna, kan man se att kroppen är en boning för det heliga.

The body is the text upon which everyday experience is written. Bodies are living texts in their brokenness and joy. (Rue, 2005, s.10)

En kultur i vilken musik, rörelse och kropp spelar en avgörande roll är voodoo. När voodoo uppstod på Haiti svarade den mot de behov som de afrikanska slavarna hade. De hade sålts av sitt eget folk, rest under hemska förhållanden, givits nya namn och blandats med andra etniska grupper, allt för att bryta ner den afrikanska kulturen och för att göra slavarna enkla att styra. Men i den nya världen blandades afrikansk tro och riter med katolska inslag, eftersom slavarna måste vara döpta, och nya religiösa uttryck såg dagens ljus. Voodoo gav slavarna en identitet och den blev ett botemedel mot ondska, en tillfredsställare av behov och gav dem hopp om att överleva. Centralt för voodoo är *loa (lwa)* övernaturliga väsen, andar som kan gå in i en människokropp, men som också finns i naturen; i träd, berg, vatten och eld. *Loa* fungerar som en medlare mellan Gud och människor, den säkrar kontinuiteten mellan levande och döda, mellan gott och ont, mellan gynnsamma och ogynnsamma händelser, allt får en mening genom dessa väsen. *Loa* kommer till människorna genom musik, främst trummor, och dans. Dansen är en rituell akt från vilken det utgår en kraft som gör intryck på andarna, trummans rytmer och dansen attraherar *loa*. Musik och dans är så tätt invävda i kulten att man kan tala om en *dansad religion*. (Métraux, 1959, s. 188) Det finns ingen bestämd liturgi i riterna, en voodoceremoni är som en pjäs där betraktaren också är deltagare. Ritualerna är komplexa, variationsrika och sällan lik några tidigare, som om fantasin inte känner några gränser. (Hurbon, 1993, s.60)

I syfte att bemästra tillvaron skapar människan, språk, konst och myter. Hon behöver detta för att uttrycka sin livserfarenhet och sina upplevelser. Men det är bara vissa känsloupplevelser som går att benämna, till exempel glädje, hat, kärlek och rädsla. De andra företeelserna som inte har någon benämning kallar vi människans inre liv. Inom psykoanalytisk teori menar man att människans jag finns i det medvetna. Det medvetna kan utvidgas genom att gestalta, dansa, måla eller spela. Då kan man upptäcka och uppleva nya saker om sig själv. (Wiklund, s.62f, 2009) För att få en förändring i religionsundervisningen

behöver vi använda oss av något vi känner till, kanske närma oss det på nya sätt och sedan släppa in några nya element.

Till vår hjälp har vi Victoria Rue som menar att lära ut religion endast som en intellektuell sysselsättning, är att missa upplevelsen av det heliga i allt levande. Teater i undervisningen avslöjar att vi alla är gudomliga varelser, och genom metoden kan vi få en glimt av det heliga i gester, kroppar i rörelse och av vår egen röst. (Rue, 2005, s. 47) Enkla fysiska övningar som används inom teatern för att *värma upp* kan användas för att visa att kroppen är en vägvisare till det heliga. Att medvetet andas djupt in och ut kan vara en början till meditation, att gunga fram och tillbaka kan ge känslan av att be eller sörja kanske nå ett extatiskt tillstånd. Att spegla någons handling kan bli en tyst välsignelse. (Rue, 2005, s.12)

When you create some of these exercises in your classroom, I know you may feel you are stepping out onto a windy cliff. But the fresh air from your first flight will be exhilarating and inspire you to do more! (Rue, 2005, s. 47)

Ljudande är en lek med rösten, som Rue också ger inspiration till. Den ger en rent fysisk upplevelse av skönheten och styrkan i dels den individuella rösten men också av gruppens gemensamma ton. Deltagarna står i en ring med ögonen slutna. Ledaren tar ett djupt andetag och andas ut med en ton. Tonen bör vara godtagbar för gruppen. Gruppens deltagare kommer med i tonen. Det är väldigt individuellt hur länge man kan andas ut på tonen, men för ett ögonblick finns ingenting annat i världen än tonen, och du kan känna dess kraft! (Rue, 2005, s. 41)

Takt, rytm, puls och synkronisering, allt detta gör någonting med människan som är svårt att undersöka och beskriva. Bit i ett äpple. Lyssna, känn och smaka. Tugga långsamt och medvetet. I det här ögonblicket är du här och nu, du står i relation till ett fysiskt objekt och du är uppmärksam. Praktiska övningar som är långt ifrån religiösa tränar oss i andlig sensitivitet och medvetenhet. I det här avsnittet har vi sett hur olika estetiska uttryck kan skapa en grund för känsla, tro och kanske något mer. Men vi har också blivit medvetna om att varken fantasi, empati eller andlighet är någonting man bara har, de är förmågor som behöver tränas i ett inspirerande, uppmuntrande, närande och tillåtande sammanhang.

5. Skolan och övrig inläring

I styrdokumentet kan man läsa att skolans uppgift är att ge eleverna kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för individen, samhället och miljön. Många olika kunskapsformer samt både individuellt såsom socialt arbete skall främja den allmänbildande eller grundläggande utbildningen. Trots detta har vi stött på forskning som visat att fastän styrdokumentet förespråkar diskussioner kring egna personliga livsfrågor, fortsätter undervisningen med tyngdpunkt på fakta. Detta menar Olivestam beror på att universitetstraditionen är så stark och på att den faktatyngda undervisningen underlättar för läraren att sätta betyg. (Olivestam, s.19)

Det är också av tradition den akademiska religionsframställningen som är tongivande, vilket resulterar i att läromedlen framställer elitens, den ideala, strukturerade, teoretiska och officiella religionen. Elitens religion svarar på frågor av teologisk art, alltings ursprung, syfte och mål. Som vi sett i exemplet om voodoo handlar folkets inofficiella religion mer om de vardagliga frågorna, de existensnära livsfrågorna som meningen med liv och död, upplevelser av rätt och orätt. (Olivestam, 2006, s.65f)

Forskning visar att vår västerländska kultur inte inbjuder till andlighet, snarare blandar ihop andlighet med kristendom. När man talar om barn och deras livsfrågor strandar ofta diskussionerna på att barns psykologiska förutsättningar och de pedagogiska förutsättningarna anses svåra att förena. Det beror troligtvis på att man direkt eller indirekt jämför barn med vuxna. Man betonar barnets kognitiva och sociala brister i stället för att lyfta den unika kompetens som finns i barns tänkande. Intellectuella processer vägs tyngre än emotionell mognad och förmåga till empati. Man skall vara noga med att inte blanda ihop barns förmåga att känna, uppleva och reflektera med deras förmåga att formulera och uttrycka sina känslor och upplevelser. (Hartman, 1992, s.15ff)

I det sammanhanget kan till exempel Bibeltexter vara minerat område. Skolan försöker med hjälp av gamla sagor ge moraliska pekpinor, och barnen förstår ingenting. Om texterna i stället förklarades som myter, eller bearbetades estetiskt kunde en typ av förståelse uppstå.

Den svenska läroplanen poängterar att kulturaktiviteter och estetisk verksamhet är en väsentlig del i lärandet, i den åländska står det att etisk och estetisk lyhördhet hör till allmänbildningen och att de estetiska uttrycksformerna skall ha hög prioritet i grundskolan, och den finländska läroplanen betonar en mångsidig pedagogisk miljö. Vi vet när vi har kommit så här långt i uppsatsen att estetiska lärprocesser är ett sätt att arbeta i skolan som gynnar kunskapsutvecklingen eftersom eleven får knyta samman känslor, upplevelser, kunskaper, erfarenheter och analys till en helhet.

Men också när det gäller de estetiska ämnena finns det problem. Estetik handlar så mycket om att göra, enbart de estetiska ämnenas praktiska delar lyfts fram och inom ämnena är endast färdighetsmålen viktiga att uppnå. Praktik har ställts mot teori, och teori är som vi vet högt värderat i vårt kunskapssamhälle. Men de estetiska ämnena handlar om så mycket mer, man kan lära sig *om*, *genom*, *med* och *i* dem. Inom skolan hamnar vi så ofta in i det färdiga, det redan sagda, det redan skrivna, i stället för att skapa själv och därigenom skapa sig själv. En annan orsak kan alltså vara att det finns ytterst lite forskning om estetiska lärprocesser än så länge.

I skolan står de så kallade kunskapsämnena fysik, kemi, matematik och språk, enligt Bergström, högre i kurs än *värdeämnen* som musik, bild, religion, modersmål, historia och slöjd. Bergström tycker sig också märka att värdeämnena t.ex. historia och religion alltmer används som kunskapsinbringande ämnen och att deras ursprungliga syfte, att hjälpa värderingsförmågan att utvecklas, har gått förlorad. (Bergström, 1991, s. 44)

Men vissa noggrant definierade värdekategorier tillåts och t o m uppmuntras till ett maximum: ägarens, d.v.s. samhällets värden såsom lydnad, arbetsvillighet, plikttrogenhet, ensidig tro på kunskap och vetenskap. Dessutom väcker uppfostran misstro mot "sjäsliga" värden såsom bl. a. religiösa läror, folketro etc. (Bergström, 1991, s.48)

På samma sätt som de estetiska ämnena lätt blir teoretiserade och färdigheterna mätta, menar Bergström att det är med de yngre barnens möjligheter till sagolyssnande och lek. Det sker för det mesta inom strikta rums- och tidsramar, och oftast med en klar inriktning på det kommande skolarbetet. I interaktionen mellan lärare och elever borde det finnas en

dubbelstridig ström av värdering, fantasi, kaos, idéer, estetiskt innehåll och tro jämsides med information. (Bergström, 1995, s. 156)

I Bergströms egen idé, kallad *neuropedagogik* borde den nuvarande skolan slopas, och ersättas av ett system som motsvarar det verkliga livet. Den nutida lärartypen skulle ersättas av en *värde lärare* som inte stoppar i barnen kunskap, utan som tillsammans med eleverna övar sig i att använda kunskapen så att den gagnar mänskligheten. Här får man anta att Bergström med kunskapsstoppning avser det som jag i den här uppsatsen har kallat faktatyngd undervisning, alltså att lägga kunskap till kunskap utan vidare reflektion. Bergström menar också att vi vuxna fortfarande befinner oss i informationsamhället medan barnen redan är på väg att bilda ett nytt, värdesamhället. Den vilda, kaotiska livskraften som finns i barns medvetande ska vi inte städa bort, utan i stället lära dem att ge utlopp för. (Bergström, 1991, s. 58ff)

Men det finns också goda och lyckade exempel i skolans värld. I Sverige har det funnits ett projekt kallat *Tonspråk*, ett flerårigt samarbete mellan skola och kulturliv. Inom projektet har man använt sig av musik i samband med matematik, men också utnyttjat musik inom språkundervisningen. Inom de samhällsorienterade ämnena har man använt sig av de tre olika dansstilarna flamenco, street och folkdans och sett hur de har vuxit fram i olika samhällen under olika tider och under olika förutsättningar.

Fysiska aktiviteter utgör en gemensam nämnare för olika kulturer. Utbildningen i idrott och hälsa ger möjligheter till att stärka gemenskapen mellan barn och ungdomar i ett mångkulturellt och internationellt samhälle. (Cox, 2009, s.50)

Ett annat exempel på praktisk verksamhet är när *Ethno- Rikskonserter med stöd av Sveriges spelmäns riksförbund, Jeunesses Musicales International, Svenska Institutet* och lokala kulturkrafter i Dalarna har ordnat en sammankomst där ungdomar från 18 olika länder har möts i musik, lek, språk och samförstånd i Rättvik.

När man kommer från olika kulturella bakgrunder är det inte självklart hur man tilltalar varandra, hur artig man är, hur man skämtar, kramas eller inte kramas. De gemensamma nämnarna är musiken och det mänskliga. (Cox, 2009, s.55)

Sten Forsman på Sigtuna Humanistiska Läroverk är musiklektör med stort naturintresse. Han har i tio år samarbetat med Pernilla Sjöberg matte/no- lärare med stort musikintresse. Deras drivkraft är att eleverna ska få uppleva att allt hänger ihop. Forsman säger såhär:

I min lärargärning vill jag få eleverna att förstå att runt omkring dem finns en helhet. Jag tror att det hos alla människor på jorden finns en längtan att förstå sammanhang. Eleverna översköls dagligen av mängder med lösryckt information. Lärarrollen blir mer och mer att sortera och sätta in allt i ett sammanhang, att ge eleverna ett holistiskt tänkande så att de kan se att allt hänger ihop på ett eller annat sätt. (Gottberg, 2009, s. 43)

I såväl finska som svenska skolor med stor andel invandrabarn har man prövat på att göra ett läsår till ett festår, där man i stället för att utgå från religioner, utgått från olika kulturers fester. Man har genom musik, mat och olika ceremonier lärt känna andra religioner än sin egen. Ingen religionsutövning har hört till. Lärare har märkt att genom att uppleva andras kulturer har man blivit mer intresserade av sin egen. (Hbl, 2011, s.20)

Ett nytt läromedel som börjat användas i många åländska skolor heter *Livskunskap*. Två pedagoger har tillsammans arbetat fram ett material de saknar i dagens skola. Läromedlet är uppdelat i teman som till exempel självkännet, känslor, familj, och baserar sig på diskussioner och enklare praktiska övningar. Men också affirmationer och mentala övningar skall öva eleverna i att bejaka en inre kraft som de kanske inte kommer i kontakt med i vardagen, varken hemma eller i de övriga skolämnena.

Eftersom klassrummet är en plats där vi kan bygga det samhälle vi vill ha, passar övningar där man tränar gemenskap, förtroende och tillit bra. Rue introducerar en sorts *Följ John* som hon kallar *Spegla rörelsen*. Deltagarna ställer sig i en cirkel och pedagogen sätter på musik. En av deltagarna får i uppgift att göra en rörelse som de andra skall härma. Efter en stund får ringen en ny ledare. Övningen gör att alla interagerar, olika individer bildar en gemensam helhet som rör sig till samma musik. Några kanske skrattar, osynliga gränser kanske börjar lösas upp. När man själv inte leder leken kan man ta det lugnt och vara en del av gruppen, förtroende börjar byggas. Efter leken kan man diskutera vad man har gjort och relatera det till ordet *samhälle* eller *gemenskap*. Man kan fundera över att man hade en

gemensam intention och hur man med hjälp av den enskildes kreativitet och tolkning fick leken att fungera så att alla kände sig sedda och uppskattade. (Om man speglar i par, kan frågan om hur ögonkontakt i olika kulturer tas upp) (Rue, 2005, s. 33)

En annan lek är *Att gå en mil i någon annans skor*. Man kan gå på tå, på häl, gå kutande eller släpande. Påminner det om någon? Något djur? Stereotyper? Att rent fysiskt känna hur det skulle vara att vara någon annan är en övning i empati. (Rue, 2005, s. 35f)

Den kristna etikens inriktning på den egna godheten och det rätta sättet att leva, gör att en känslighet för såväl de egna som andra människors reaktioner, preferenser, behov och känslor sätts på undantag. Sanningar och regler ger inte eleverna möjlighet att relatera till en människa, att agera utifrån empati och respekt. Om vi, som forskare nu visat, började undervisa våra barn i att uttrycka sina behov och känslor i relation till medmänniskor, inte till kristna, judar eller muslimer, utan till människor med ett jag som rymmer många identiteter, kunde förståelse skapas och nya dörrar öppnas.

6. Diskussion och tolkning

Varför förs den här diskussionen och varför är den viktig?

Eftersom skolan existerar i en samhällelig situation som är historiskt formad, sätter denna bakgrund naturligtvis gränser för vad som är möjligt att förändra i skolan, och också hur och i vilken takt detta kan ske. Dagsaktuella händelser i samhällets bildar grogrund för debatt och förändring, och förändring tar tid. Det är inte bara lärares sätt att tänka och arbeta på som måste förändras, också elever och elevernas föräldrar är delaktiga i processen. Å ena sidan har vi alltså läroplansreformer som är en lång process och där det tyvärr tar mycket lång tid innan de får genomslag i undervisningen, å andra sidan barnen.

... Barnens liv är en odelbar enhet. De rör sig snabbt och lätt från ett ämne till ett annat, lika lätt som från en plats till en annan, men är inte medvetna om några övergångar och avbrott... Det som för tillfället intresserar dem mest utgör hela deras universum... Men

det är trots allt barnens värld. Den har samma enhet och odelbarhet som barnets eget liv. Så börjar de skolan och studier i olika ämnen delar upp och rutar in världen för dem... I skolan är vart och ett av dessa ämnen klassificerade. Fakta tas ut ur sina naturliga erfarenhetssammanhang och grupperas om enligt med någon allmän princip. Ämnesindelningen är inte något som finns i barnens erfarenhet... Dessa uppenbara avvikelser och skillnader mellan barnet och läroplanen skulle kunna utvecklas nästan hur långt som helst. Men här har vi tillräckligt med grundläggande skillnader: för det första, barnets trånga men personliga värld mot den opersonliga men oändligt utsträckt värld i tid och rum. För det andra, enheten, det helhjärtade i barnets liv, mot specialiseringen och uppdelningen i läroplanen. För det tredje, den logiska klassificeringens abstrakta princip mot de praktiska och känslomässiga banden i barnets liv. John Dewey (Hartman, 1992, s. 9)

Det är länge sedan Sverige, Finland och Åland var en luthersk enhetskultur, och det är inte så konstigt att både elever och lärare känner sig främmande inför religionsundervisningen så som den ser ut i dag. I Finland blossade det våren och sommaren 2009 upp en debatt om den nuvarande religionsundervisningen. Många var oroliga för att en förändring, från undervisning i sin egen tro till gemensam religionsundervisning, skulle få kunskaper och värderingar viktiga för människor i vårt samhälle att gå om intet. Man debatterade också om elevens egna religiösa och kulturella identitet skulle lida om hon inte fick konfessionell undervisning. Andra menade att eftersom elever i dagens finländska skola inte tillhör samma religiösa samfund kan naturligtvis inte värderingarna som skolan förmedlar vara knutna till en religion. Skolan borde föra vidare värderingar som bygger på respekt för världen runt omkring oss och alla människors lika värde. Flera debattörer ansåg att religionsundervisningen borde vara ett ämne som stärker elevens förståelse för religion ur ett samhällsligt och kulturellt perspektiv. (Hbl, bl.a. s.14, 2009) En del menade också att små barn inte är mogna för att komma till ett smörgåsbord av olika religioner, utan att de först måste få lära sig om sin egen religion och förstå den. Då är vi tyvärr tillbaka där vi började. Har barn i dagens skola faktiskt en religion bara för att samhället räknas som kristet?

I samband med stora globala förändringar och maktskiften kullkastas traditioner och mönster i sociala relationer. Stammen, kyrkan eller staten har inte längre samma roll och individualiseringen i samhället ökar. Då återstår på individnivå arbetet att finna sig själv och sin funktion i allt det nya. I dagens samhälle finns det alltså ett stort behov av reflektion och identitetsskapande. För oavsett ålder har vi frågor om vår existens. Det är bara det att förändringarna har gjort att bristen på sammanhang där vi kan diskutera och gestalta dessa

dilemman är ett faktum. Många livsfrågor är tabubelagda bland lärare, som anser att de ligger innanför föräldrarnas revir, men här borde vi få till en förändring. Existentiella frågor är vår största gemensamma nämnare, och en stor mötesplats kunde vara skolan, eftersom *alla* går i den. (Wiklund, s. 7f, 2009)

För att Piagets ackommodationsprocess skall lyckas borde vi alltså gå från den faktaspäckade religionsundervisningen till en mer konkret. Assimilation och ackommodation är processer i sig, men de bygger båda på fysisk och motorisk aktivitet, vilket vi sett både Bergström och Rue poängtera.

Om man som Piaget och de kognitiva konstruktivisterna antar, att inläring är en individuell angelägenhet, den enskilda individen interagerar med sin omvärld och skapar mening i sin tillvaro, måste man i skolan också balansera individualism med social gemenskap. (Imsen, s. 39 f) Imsen talar om vårt privata *inlärningsrum*, som förutsätter det sociala, där våra egna intressen, nyfikenhet och intentioner härskar. Vi lär oss ju hela tiden, i hemmet, på fritiden eller på ungdomsgårdar och eftermiddagshem. Men det är när skolans inläring och det egna *inlärningsrummet* sammanfaller som skolans uppdrag kan lyckas. När elevens existentiella värld och skolundervisningen möts, då arbetar eleven med engagemang. (Imsen, 2000, s.52) Piaget fick också under sin tid kritik för att han inte beaktade den mellanmänskliga kommunikationen, något som jag i den här uppsatsen har försökt visa på är avgörande för att undervisningen skall kännas meningsfull och ge något bestående.

Det socioreligiösa perspektivet som Olivestam för fram, alltså att se hur det omgivande samhället påverkar religionernas och livsåskådningarnas karaktär och yttringar, används så gott som dagligen i religionsundervisningen. Eleverna är inte sena med att upplysa om att religionens upplevelseinnehåll eller kult känner de inte till. Skolans styrdokument implicerar att eleverna har en relation till religionen och kyrkan, medan verkligheten ser annorlunda ut. Att då iakttä och jämföra erfarenheter av kulten blir tämligen svårt. I den bästa av världar kunde det socioreligiösa perspektivet ge förutsättningar för ett autentiskt lärande i stället för det instrumentella lärande som vi sett är alltför vanligt i dag.

Genom att sätta ett livstolkningsperspektiv på undervisningen ger man eleverna möjlighet att relatera till omgivningen. I stället för att studera flera religioner i när- och fjärrmiljö, studerar man religionernas livstolkningar och hur de relaterar till samhällskontexten. Eleverna konfronteras med olika livstolkningar inom den egna religionen och kulturen, men också med andra religioners och kulturers. Målet är att vidga elevernas möjlighet till tolerans, men också att visa på toleransens gränser. (Olivestam, 2006, s.51) För barn och ungdomar borde detta inte vara allt för svårt eftersom de oftast inte skiljer på religiösa, existentiella och allmänt livsrelaterade frågor, medan vuxenvärlden gärna kategoriserar och organiserar så att till exempel livskunskap och religionskunskap har blivit två ämnen.

Nu när neurovetenskapen kan sätta siffror på denna medkänslans ljuva musik och kvantifiera dess fördelar måste vi börja ta det sociala livets biologiska effekter på allvar. De samband som vi tidigare inte känt till mellan våra relationer, hjärnans funktion och själva vår hälsa och vårt välbefinnande har häpnadsväckande konsekvenser. (Goleman, 2007, s.393)

Psykologer använder termen *känsla av upphöjdhed* för det som händer i en människa när hon bevittnar en vänlig, spontan handling som till exempel mod, tolerans eller medkänsla. Till och med bara att höra talas om att någon räckt ut en hjälpande hand gör människor rörda och kan framkalla en känsla av uppbyggelse. Denna fina reaktion är också enligt forskningen smittsam. (Goleman, 2007, s.70)

Vi har genom uppsatsen fått lära oss att empati lika lite som fantasi är förmågor som bara finns där i hög eller låg grad. Tvärtom krävs det stimulans och övning för att utveckla dem. Det samma gäller andlig medvetenhet eller andlig sensitivitet som Hay menar finns hos barn, men som sedan förtvinar på grund av att samhället förhåller sig avvaktande eller "fyrkantigt" till det.

I den här uppsatsen har jag försökt visa att inom religionsundervisningen behöver inte fakta, intellekt och förnuft ställas mot tro och känsla som om det vore en dikotomi. Kanske kan vi genom att använda oss av hela människan med alla hennes förmågor och uttryck, också få en ny nivå bortom förnuft och känslor att framträda.

Enligt Bergström ser det dock dystert ut för lärarhjärnor. Eftersom vi valt vårt yrke har vi också valt ordningen. Det finns emellertid lärare som ser det felaktiga i den slutna skolan och vill förbättra den, men då måste de lösgöra sig ur systemet och göra revolution, alltså föra in nya krafter. (Bergström, 1995, s.199)

Religionsämnets framtid,

- genom integration
- breddning
- konkretisering, t.ex. i kroppen

7. Slutsats

Läroplanerna talar dels om att förmedla de mer beständiga kunskaperna, att säkerställa samhällets kontinuitet, dels om utveckling och framtida samhällsbygge. Som vi har sett är det här en av de mest brännande frågorna. Kontinuitet ställs mot utveckling och assimilation mot ackommodation. Värden och normer skall utvecklas både individuellt och i social samverkan så att individen, medmänniskan och miljön gagnas.

Skolan har förutom en allmänbildande och fostrande, en identitetsskapande funktion eftersom den ska utveckla eleven som person både kunskaps- och känslomässigt, men också socialt och skapande. De pedagogiska och kulturella förändringarna har gjort att det estetiska fältet på gott och ont är mer flertydigt, och också mer nödvändigt. I en värld som är mer mångtydig och mer motsägelsefull än tidigare behöver vi kunna tolka vår omgivning och oss själva, och det är det vi gör genom estetiken.

Dagens läroplaner baserar sig på en kunskapssyn som bottnar i de fyra f:n: fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet. Det är emellertid viktigt att komma ihåg att kunskap aldrig är färdig, den kan inte ges, utan eleverna måste själv skapa den. Inläringen sker där kunskap och erfarenhet möts, mellan den lärande människan och den yttre världen. För att kunna minnas och sen använda sina nya kunskaper i nya sammanhang krävs som vi har sett, att man får tid och möjlighet att reflektera över det nya på olika sätt. Att bearbeta, pröva

insikter man nyss vunnit och att jämföra dem med sin egen erfarenhet, gör att man kan göra dem till sina. Kanske borde man också till de fyra f:n tillfoga två nya: fantasi och förhållningssätt. (Wiklund, s.32, 2009) För att kunna leva sig in i någon annans teorier behöver människan skapa sina egna teorier, till exempel genom fantasi och estetik. Lärandet gynnas helt enkelt av en helhetssyn på människan. När man förstår att känslor, kropp, intellekt och tankar är beroende av varandra, förstår man också att det behövs mer musik, poesi, design, konst, dans och annan estetik i skolan.

Vi har sett att barns ointresse av och för religion, att deras sensibilitet för andliga aspekter på livet beror på vårt västerländska samhälle. De behöver ett socialt sammanhang som godtar och uppmuntrar frågor och känslor. Om vi kan uppväcka barnens naturliga relationsrelaterade medvetande öppnar vi samtidigt för möjlighet till både etisk och religiös insikt, och frigör på ett sätt en humanisering av samhället.

Med hjälp av de idéer som presenterats i den här uppsatsen, genom att gå bortom konventionella horisonter, att gå inåt och ta i beaktande den egna kroppen, att bemäktiga genom ett förkroppsligande, finns alla möjligheter att skapa en pedagogik som involverar det som en ung människa behöver för att börja sin resa mot en sund, hel och självständig identitet.

Käll- och litteraturförteckning

Tryckta källor

Bergström, Matti. 1991. *Barnet- den sista slaven*, Seminarium Förlag AB

Bergström, Matti. 1995. *Neuropedagogik, En skola för hela hjärnan*, Wahlström& Widstrand

Cox, Roland. 2009. *Ta in musiken*, Sveriges utbildningsradio AB

Drotner, Kirsten. 1995. *At skabe sig – selv undom, aestetik paedagogik*, Gyldendal

Ewald, Stefan (red.) 1990. *Religionslexikonet*, Forum

Fagius, Jan. 2001. *Hemisfärernas musik*, Bo Ejeby Förlag

Gardner, Howard. 1994. *De sju intelligenserna*, Brain Books AB

Goleman, Daniel. 2007. *Social intelligens*, LevNu Wahlström & Widstrand

Gottberg, Jessica. 2009. *Musiken och rytmiken i praktiken*, Sveriges utbildningsradio AB

Hartman, Sven G. 1992. *Barns livsfrågor som pedagogisk arena*, Universitetet i Linköping

Hufvudstadsbladet. 29.04.09

Hufvudstadsbladet. 19.04.10

Hufvudstadsbladet. 08.02.11

Hufvudstadsbladet. 27.06.12

Imsen, Gunn. 2000. *Elevens värld*, Studentlitteratur

Kuhn, Thomas S. 1997. *De vetenskapliga revolutionernas struktur*, Thales

Laennec, Hurbon. 1993. *Voodoo, Truth and Fantasy*, Thames and Hudson

Läraren. 13.10.11

Métraux, Alfred. 1959. *Voodoo in Haiti*, Andre Deutsch Limited

Olivestam, Carl E. 2006. *Religionsdidaktik – om teori, perspektiv och praktik i religionsundervisningen*, Liber AB

Patel, Runa och Davidsson, Bo. 2011. *Forskningsmetodikens grunder*, Studentlitteratur

Rue, Victoria. 2005. *Acting religious: theater as pedagogy in religious studies*, The Pilgrim Press

Vygotskij, Lev S. 1995. *Fantasi och kreativitet i barndomen*, Daidalos

Wiklund, Ulla. 2009. *När kulturen knacker på skolans dörr*, Sveriges utbildningsradio AB

Källor på internet

Perspektiv på religionskunskapen hittade jag på

http://www.skolverket.se/kursplaner_och_betyg/2.2454/2.2702/2.3212/perspektiv-pa-religionskunskapen-1.21170

(den är numera borttagen och spårlöst försvunnen)

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2004, tillgänglig på

<http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>, citerad 17.3.2013

Landskapet Ålands läroplan för grundskolan, 2011, tillgänglig på http://www.ls.aland.fi/.composer/upload//utbildning_kultur/Grundskolans_laroplan_Aland_reviderad_senast_2011_2.pdf, citerad 17.3.2013

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011, tillgänglig på <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>, citerad 17.3.2013

Sandberg, Helena. 2002. *Andlighet hos barn*, tillgänglig på <http://www.evl.fi/svenska/skola/relunder/hay.htm>, eller <http://sacrista.evl.fi/sacrista.nsf/start> (sök Sandberg Hay), citerad 17.3.2013

Skytte, Göran. 2010. *Svensk fattigdom har många ansikten*, SvD 13.03.10, tillgänglig på http://www.svd.se/opinion/ledarsidan/svensk-fattigdom-har-manga-ansikten_4416505.svd, citerad 17.3.2013

Svenska Akademiens Ordbok, 1997, tillgänglig på <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>, citerad 17.3.2013