HÖGSKOLAN I GÄVLE

AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

Kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet - Viktiga aspekter att belysa i religionsundervisningen, men *hur*?

En kvalitativ studie om lärares undervisning i ett centralt innehåll i Religionskunskap 1

Madeleine Hjerpe

HT - 2020

Examensarbete, Grundnivå (högskoleexamen) 15 hp
Religionsvetenskap
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan

Handledare: Ann-Kristin Eriksson
Examinator: Peder Thalén

SAMMANFATTNING

Hjerpe, Madeleine

Kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet - Viktiga aspekter att belysa i religionsutbildning, men hur?

En kvalitativ studie av lärarnas undervisning om ett centralt innehåll i religionsvetenskap 1

Studien syftar till att öka kunskapen om hur ämneslärare i religion ser på de möjligheter och utmaningar som finns i undervisningen av det centrala innehållet "Religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet" som ingår i kursen "Religionsvetenskap 1" och på vilka sätt de förankrar detta praktiskt i sin undervisning, i gymnasieskolan. Det är en kvalitativ studie där intervjuer med en semistrukturerad stil som metod. Fem religionskunskapslärare på fyra gymnasieskolor i södra Sverige har intervjuats. Resultaten analyserades med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys och diskuteras i relation till tidigare forskning och läroplansteori, vilket är studiens teoretiska perspektiv. Resultaten visade att lärarna påpekade att undervisning i religionsvetenskap och i detta specifika centrala innehåll bidrar till viktiga diskussioner i klassrummet. Lärarna kan arbeta mer nyanserat och behandla religion ur ett individ-perspektiv. Utmaningarna som lärarna pekar på gällande undervisning i detta kunskapskrav är att det kan väcka starka känslor, vilket kan vara överväldigande för vissa elever. Elever kan också få sin världsbild och uppfattning utmanad, vilket kan vara problematiskt. Externa faktorer som påverkar undervisningen är bristen på tid. Exempel på hur lärarna förankrar detta centrala innehåll praktiskt i sin undervisning innefattar diskussioner, skriftliga uppgifter och uppgifter relaterade till de fyra aspekterna. Resultatet visar även på att flera av lärarna inte ser detta kunskapskrav som åtskilt från de andra kunskapskraven.

Nyckelord: Centralt innehåll, gymnasium, kunskapskrav, läroplan, religionskunskap, undervisning

Keywords: Central content, curriculum, knowledge requirement, religious studies, teaching, upper secondary education

ABSTRACT

Hjerpe, Madeleine

Gender, socio-economic background, ethnicity and sexuality - Important aspects to highlight in religious education, but how?

A qualitative study of teachers' teaching of a central content in Religious Studies 1

The study aims to increase knowledge about how subject teachers in religion view the opportunities and challenges that exist in teaching the central content "Religion in relation to gender, socio-economic background, ethnicity and sexuality" which is included in the course "Religious Studies 1" and in what ways they anchor this practically in their teaching, in upper secondary education. This research is a qualitative study using interviews with a semi structured style as a method. Five Religious Studies teachers, in four schools in the south of Sweden have been interviewed. The results were analyzed by using a qualitative content analysis and discussed in relation to the literature and curriculum theory, which is the study's theoretical perspective. The results showed that the teachers point out that teaching in religious studies and in this specific central content contributes to important discussions in the classroom. The teachers can work in a more nuanced way and treat religion from an individual perspective. The challenges that the teachers point out when teaching this knowledge requirement are that it can arouse strong emotions, which can be overwhelming for some students. Students can also have their worldview and perception challenged, which can be problematic. External factors that affect the teaching is the lack of time. Examples of how the teachers anchor this central content practically in their teaching involves discussions, written assignments and assignments related to the four aspects. It also appears that many of the teachers do not see this knowledge requirement as separate from the other knowledge requirements.

Keywords: Central content, curriculum, knowledge requirement, religious studies, teaching, upper secondary education

Nyckelord: Centralt innehåll, gymnasium, kunskapskrav, läroplan, religionskunskap, undervisning

Innehållsförteckning

1 Inledning ... 1

1.1 Bakgrund ... 1

1.1.1 Skolan – från stort kyrkligt inflytande till egen institution ... 2

1.1.2 Läroplansutvecklingen ... 2

1.1.3 Läroplan Gy11 ... 3

1.1.4 Religionskunskap i dagens läroplan ... 3

1.1.5 Religionskunskap 1 ... 4

1.1.6 Avslutande reflektion ... 4

1.2 Syfte ... 5

1.3 Frågeställningar ... 5

1.4 Avgränsningar ... 5

1.5 Disposition ... 5

1.6 Tidigare forskning ... 6

1.6.1 Forskningspublikationer ... 6

1.7 Teoretiskt perspektiv ... 8

1.7.1 Handlingsteori ... 8

1.7.2 Sammanfattning ... 8

1.8 Metod ... 9

1.8.1 Kvalitativ metod ... 9

1.8.2 Semistrukturerade intervjuer ... 9

1.8.3 Val av informanter ... 10

1.8.6 Kvalitativ innehållsanalys ... 11

2 Resultatredovisning ... 12

2.1 Resultat – Frågeställning 1 ... 12

2.1.2 Utmaningar ... 15

2.1.3 Externa faktorer ... 16

2.2 Resultat – Frågeställning 2 ... 18

2.2.1 Kön och sexualitet ... 19

2.2.2 Socioekonomisk bakgrund och etnicitet ... 20

2.2.3 Praktiska exempel ... 22

3 Analys ... 24

4 Diskussion ... 28

4.1 Metoddiskussion ... 28

4.1.1 Semistrukturerad intervju ... 28

4.1.2 Analysmetod **30**
4.2 Diskussion – Teoretiskt perspektiv ***32***
4.3 Diskussion - Resultatet i relation till tidigare forskning ***33***
5 Slutsatser **37**
5.1 Avslutning ***38***
5.1.1 Vidare forskning **39**
Bilaga 1 ..... **44**
Bilaga 2 ..... **45**
Intervjufrågor ***45***

1 Inledning

Inom gymnasieskolans verksamhet ska undervisning i kursen ”Religionskunskap 1” syfta till att eleverna fördjupar och utvecklar kunskaper om religioner, livsåskådningar och etiska förhållningssätt. Vidare betonas att undervisningen tar avstamp i en samhällssyn som genomsyras av en öppenhet gällande människors olikheter, livshållning och livsstil. Undervisningen ska därmed ge eleverna kunskap och förståelse kring att leva i ett samhälle som är mångkulturellt och präglat av heterogenitet. Genom undervisning i detta ska elevernas förmåga att reflektera över och analysera människors värderingar och tro utvecklas, vilket har stor betydelse för elevernas individuella utveckling och lärande, men i förlängningen även för ett sammanhållet samhälle.

Ett av kursens centrala innehåll och således en del av det som eleverna ska utveckla kunskaper kring är att de ska studera religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet. Frågor som rör dessa aspekter finner jag mycket intressanta och är något som engagerar mig väldigt mycket. Jag vill använda möjligheten som denna undersökning ger och ta tillfället i akt att fördjupa mig i något som känns viktigt och meningsfullt. Förutom att frågor kring dessa aspekter berör mig personligen, finner jag det dessutom vara av betydande vikt i relation till min framtida yrkesprofession som ämneslärare i religion.

När jag så småningom får lärarlegitimation i ämnet religionskunskap, kommer jag att undervisa mina elever i detta centrala innehåll. I och med detta har tankar väckts kring ämnet. Formuleringen innehåller många aspekter som påverkar den enskilda individen men även vårt samhälle i stort. Således vill jag i detta självständiga arbete fördjupa mig i vilka möjligheter och utmaningar som finns gällande undervisning i detta samt hur lärare förankrar detta praktiskt i sin undervisning.

1.1 Bakgrund

Denna bakgrund inleds med en kort historik kring ämnets utveckling samt en beskrivning av relationen mellan religion och undervisning. Vidare ger jag en kort redogörelse för hur religionskunskap som ämne har beskrivits i olika läroplaner. Jag fortsätter med att beskriva vad dagens undervisning i religionskunskap har som syfte, som formulerat enligt läroplan (Gy11 2011) som råder för gymnasieskolans verksamhet. Avslutningsvis sammanfattas bakgrunden i en kort reflektion i relation till min studie.

1.1.1 Skolan – från stort kyrkligt inflytande till egen institution

Under slutet av 1800-talet var kyrkan den institution som var ansvarig för undervisning och religion upptog därmed större delen av arbetstiden i skolan. Skolans ledning och administration, hade även den stort kyrkligt inflytande.

Samtidigt blev religiösa och politiska folkrörelser allt starkare i samhället, vilka ifrågasatte det skolans kyrkliga inflytande. Detta ledde till en förändring i skolans religionsundervisning. Sven Hartman (2000) talar om fyra stora vändpunkter i skolans- och religionsämnets förändringsprocess.

Den första menar Hartman (2000) kom 1883 då hemundervisningen avskaffades och ansvaret lades på skolan som institution och lärare. 1919 kom undervisningsplanen för folkskolan, vilket Hartman (2000) menar innebar den andra vändpunkten. Den gamla folkskolans pedagogik och arbetssätt ifrågasattes och genom detta bröts den väl tilltagna traditionen om att folkskolan skulle bedriva en religionsundervisning som var bunden till Svenska kyrkan. Istället tog en icke konfessionell undervisning plats, vilket var mycket välkommet. 1919 tog ämnet således en ny form, från bibelläsning och studerande av katekes, till att katekesen utgick och att det nya testamentet började studeras.

Slutligen kom den fjärde vändpunkten 1969, då Hartman (2000) beskriver att skolan övergick till en mer elevcentrerad undervisning, från den tidigare stoffundervisningen.

1.1.2 Läroplansutvecklingen

Läro- och kursplaner är styrdokument som ska följas i skolan, vilka ytterst handlar om didaktiska val och förmedlar *vad* som ska ingå i undervisningen. 1962 kom grundskolans första läroplan, Lgr 62, där både lärostoff och arbetssätt presenterades utförligt. Hartman (2000) skriver att läroplanen och skolan i stort tydligt ville bryta sig loss från det kyrkliga inflytandet som vilade över skolans verksamhet. I skolan innebar detta att ämnet ändrades från *kristendom* till *kristendomskunskap.* Namnet på ämnet skulle komma att ändras igen 1969, då det istället skulle kallas för det vi känner igen det som idag, *religionskunskap*.

Läroplanen som utkom 1980 präglades av en större elevcentrering och markerar därmed ett skifte i hur undervisning i religionskunskap skulle äga rum. Istället för att tala om religion och livsåskådningar som ett socialt och kulturellt fenomen, fick undervisningen ett mer

individanpassat perspektiv. Detta markerar en stor förändring i synen på religion som kunskapsämne (Hartman 2000, s.221).

En vändpunkt i skolan kommer under 1990-talet, då ökade krav på decentralisering gör att skolans verksamhet går från att styras av staten till en kommunal styrning (Lärarnas historia 2014). År 1994 presenteras den kursutformade gymnasieskolans läroplan Lpf 94, där ämnena i skolan blir till kurser.

Hösten år 2011 införs den reformerade läroplanen för gymnasieskolan, Gy11. Detta är den nuvarande läroplanen som råder i skolans verksamhet (Lärarnas historia 2014).

1.1.3 Läroplan Gy11

Skolväsendet och den nuvarande läroplanen Gy11 (2011) vilar på en demokratisk grund. Utbildningen ska enligt skollagen (2010:800) främja elevers utveckling och lärande. Vidare ska utbildningen syfta till att förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (Gy11 2011).

Gymnasieskolans läroplan (Gy11 2011) vilar på de fyra begreppen *rättskänsla, generositet, tolerans* och *ansvarstagande*.

Det skrivs att den undervisning som bedrivs och de värden som presenteras ska överensstämma med den etik som har förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism. Skolan ska även ge en kännedom och förtrogenhet med Sveriges kultur och historia. Samtidigt betonas även det svenska samhällets internationalisering och den växande kulturella mångfalden, vilket ökar kraven på förståelse för andra människor och kulturer (Gy11 2011).

1.1.4 Religionskunskap i dagens läroplan

I dagens läroplan beskrivs ämnet religionskunskap som tvärvetenskapligt och syftar till att eleverna ska få kunskaper kring hur religioner och livsåskådningar kommer till uttryck samt hur människor formulerar och förhåller sig till etiska och existentiella frågor. Vidare nämns den svenska, kristna traditionen samt kunskaper om och förståelse för denna vara betydande, då det ligger till grund för det svenska samhället. Samtidigt ska undervisningen i religionskunskap bidra till en ökad förståelse för människors olikheter och ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av en öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar samt ge eleverna förståelse för ett samhälle präglat av mångfald (Gy11 2011).

1.1.5 Religionskunskap 1

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll.

1. Kristendomen, de övriga världsreligionerna och olika livsåskådningar, deras kännetecken och hur de tar sig uttryck för individer och grupper i samtiden, i Sverige och i omvärlden.
2. Olika människosyn och gudsuppfattningar inom och mellan religioner.
3. Religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet.
4. Individers och gruppers identiteter och hur de kan formas i förhållande till religion och livsåskådning utifrån till exempel religiösa skrifter, traditioner, sociala medier samt historiska och nutida händelser.
5. Olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap i den aktuella samhällsdebatten.
6. Tolkning och analys av olika teorier och modeller inom normativ etik samt hur dessa kan tillämpas. Etiska och andra moraliska föreställningar om vad ett gott liv och ett gott samhälle kan vara.
7. Analys av argument i etiska frågor med utgångspunkt i kristendomen, övriga världsreligioner, livsåskådningar och elevernas egna ställningstaganden.

(Gy11 2011)

I denna studie kommer jag att fokusera på den tredje punkten i det centrala innehållet," Religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet". Det finns en hög grad av komplexitet i detta centrala innehåll och en rad försvårande omständigheter som ämneslärare i religion behöver förhålla sig till vid kursen i stort, men även specifikt i detta centrala innehåll.

1.1.6 Avslutande reflektion

Som framtida ämneslärare i religion kommer jag att behöva förhålla mig till de kunskapskrav och riktlinjer som finns för kursen religionskunskap 1. Det centrala innehåll som jag fokuserar på i denna studie är mycket brett och innehåller många aspekter som utgör människans identitet. Det kan finnas en otydlighet och svårighet med detta centrala innehåll, då det är mycket som ska inrymmas och det är upp till läraren hur detta ska förankras praktiskt i undervisningen. Genom denna undersökning hoppas jag kunna komma fram till insikter och få perspektiv som berikar mig i min kommande yrkesprofession samt att undersökningen kan bidra med infallsvinklar som är betydande för undervisning i religionskunskap på gymnasieskolan.

1.2 Syfte

Studien syftar till att öka kunskapen om hur ämneslärare i religion ser på de möjligheter och utmaningar som finns vid undervisning i det centrala innehållet ”Religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet” som ingår i kursen ”Religionskunskap 1” samt på vilka sätt de arbetar praktiskt med detta.

1.3 Frågeställningar

Vilka möjligheter och utmaningar redogör ämneslärare i religion för gällande undervisning i det centrala innehållet ”Religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet”?

På vilka sätt arbetar ämneslärare i religion med detta centrala innehåll praktiskt i sin undervisning?

1.4 Avgränsningar

För denna undersökning har jag valt att endast belysa en kunskapsformulering ur en kurs, det vill säga Religionskunskap 1. Detta på grund av att jag specifikt var intresserad av det centrala innehållet ”Religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet” som ingår i Religionskunskap 1. Studien utgår från läroplanen för gymnasieskolan gy11.

Således kommer fokus att vara på hur ämneslärare i religion talar om och undervisar i detta centrala innehåll. Ingen djupgående analys av kursplanen eller läroplanen för gymnasieskolan (Gy11 2011) kommer heller att ges.

Vid insamlandet av stoff har jag använt mig av forskningspublikationer som behandlar religionsdidaktik och undervisning. Här har en avgränsning varit nödvändig och jag har således endast använt mig av svenska publikationer, då min studie bygger på innehåll som ingår i läroplanen i den svenska skolan.

1.5 Disposition

Efter ovanstående introduktionsdel med inledning, syfte och frågeställningar samt bakgrund kommer en kunskapsöversikt med forskning, som arbetets resultat kommer att ställas i relation till, att redogöras för. Därefter följer ett avsnitt där det teoretiska perspektivet som används i arbetets analysdel beskrivs.

Efter detta kommer den metod jag har använt mig av i studien presenteras och motiveras. Vidare följer arbetets resultatdel som är formulerad utifrån respektive frågeställning. Därefter

följer arbetets analysdel där jag kopplar de resultat som framkommit av studien till det valda teoretiska perspektivet. Diskussionsdelen består av en metoddiskussion samt en diskussion där arbetets resultat relateras till forskning. Slutligen presenteras en reflektion kring det teoretiska perspektivet som används i arbetets analysdel samt en kort sammanfattning kring vad som uppkommit ur denna undersökning och förslag på vidare forskning.

1.6 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras forskning som är relevant för min studie. På DiVA (Digitala Vetenskapliga Arkivet) har jag sökt efter forskningspublikationer som behandlar undervisning i religion, religionskunskap som kunskapsämne samt hur lärare behandlar ämnesinnehållet för religionskunskap i gymnasieskolan.

Gällande de forskningspublikationer jag har tagit del av har jag använt mig av både det som är skrivet innan 2011 och efter 2011, då den nuvarande läroplanen Gy11 infördes.

1.6.1 Forskningspublikationer

Livstolkning och värdegrund: Att undervisa om religion, livsfrågor och etik är en antologi av Edgar Almén, Ragnar Furenhed, Sven G. Hartman & Björn Skogar (2000). I antologin möts fyra författare och olika religionsvetenskapliga, beteendevetenskapliga och samhällsvetenskapliga perspektiv ställs mot varandra.

Furenhed skriver om att ett av religionsundervisningens viktiga uppdrag är att skapa förståelse för andra människor. Vidare beskriver författaren att religioner, i undervisningen, ofta framstår som exotiska, främmande och att perspektivet blir distanserat. Detta medför, enligt författaren en risk att fördomar bekräftas eller förstärks (Furenhed 2000, s. 118).

Konklusionen är att vi människor måste förstås genom våra sociala sammanhang. I dagens samhälle finns en stor spridning mellan olika traditioner, livsstilar och värderingar. I och med detta menar författarna att det krävs nya lösningar på gamla undervisningsproblem.

Vilket religionskunskapsämne? – Ämneskonstruktioner i religionskunskap på gymnasiet med samtalsförhandlingar i centrum (2015) är en licentiatuppsats av Anders Karlsson vid fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap vid Karlstad universitet. Karlsson (2015) ställer sig två frågor för denna fallstudie: Vad talar lärare och elever om i religionskunskapsundervisningen och vilket religionskunskapsämne konstrueras i två olika samtalsmiljöer? Detta gör Karlsson (2015) genom att följa en gymnasieklass i årskurs 3, under ett undervisningsmoment. Syftet med studien är att beskriva och jämföra hur ämneskonstruktioner i religionskunskap artikuleras och förhandlas, av elever och lärare, i en klassrumsmiljö.

Det som undersökningen kallar *lärarens dilemma* lyfts och presenteras som relationen och spänningen mellan läro- och kursplanens innehåll och att som lärare få eleverna intresserade av religionskunskapsundervisningen. Vidare undersöker Karlsson (2015) hur ämnesinnehållet i religionskunskap behandlas och vad som framträder i klassrummet.

Linda Jonsson, universitetslektor vid avdelningen för pedagogik vid Mälardalens Högskola, Eskilstuna och Västerås har skrivit avhandlingen *Mellan tradition och förnyelse – utmaningar i religionslärarуppdraget* (2016). Studien fokuserar på den komplexitet som uppstår för lärare vid undervisning i religionskunskap då undervisningen ska vara icke-konfessionell, men kommer från en tradition som bygger på en kristen lära. Religion som skolämne blir en viktig komponent i studien och användningen av ämnet, dess status, roll och funktion klargörs och visar sig ha konsekvenser för läraruppgiften. Lärarrollen relaterat till ämnet religionskunskap undersöks och dess utmaningar ställs i relation till det historiska sammanhanget där religionsämnet präglats av både konfessionella och senare, objektiva perspektiv på undervisningen. Studien visar att lärare i religion behöver förhålla sig till ett religionskunskapsämne som befinner sig i ett skede mellan tradition och förnyelse. Den problemformulering som ställs för att nå syftet är, ”vilka är de utmaningar som kommer till uttryck i ett samtida religionslärarуppdrag?”

I *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religion* presenterar Bengt Schüllerqvist och Christina Osbeck (2009) om lärares didaktiska möjligheter och utmaningar i sin undervisning. Schüllerqvist är docent i historia och arbetar som forskningsledare vid Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik vid Karlstads universitet. Osbeck är lektor i religionsvetenskap vid Karlstads universitet där hon undervisar och forskar i religionsdidaktik.

Studien fokuserar på lärares erfarenheter av sin ämnesundervisning, vilket har undersökts genom intervjuer med femton lärare. Syftet är att undersöka *hur* lärare talar om sin undervisning.

Jonas Svensson skriver i *Religionskunskap som humanistiskt ämne i den svenska skolan*, vilket är ett avsnitt av Religionsdidaktiska studier (2015) från Linnéuniversitetet, om religionskunskap som ett humanistiskt ämne i den svenska skolan. Svensson (2015) talar om två stora förändringar som påverkat både religionskunskapen i den svenska skolan och lärarutbildningen som utbildar blivande lärare i religionskunskap. År 2011 infördes nya kurs- och ämnesplaner för religionskunskap, vilka hade en ny inriktning och var mer detaljerade. Året därpå genomfördes förändringar av lärarutbildningen som påverkade utbildningen av blivande lärare i religionskunskap. Vidare talar Svensson (2015) om att det finns en vinst i att

religionskunskap tar en mer humanistisk riktning och fokuserar mer på det mänskliga i religion, vilket ytterst rör människor.

1.7 Teoretiskt perspektiv

I detta avsnitt presenteras och motiveras de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för och ger perspektiv på undersökningens kommande analysdel.

Begreppet läroplansteori började användas i slutet av 1960-talet och introducerades då framför allt av Ulf P. Lundgren, professor i pedagogik. Läroplansteori är ett forskningsfält inom utbildningsvetenskapen där den mest centrala frågan är vad som räknas som kunskap.

Läroplansteori handlar om den filosofi och de föreställningar som ligger bakom urvalet av giltig kunskap. Teorin undersöker de faktorer som påverkar valet av undervisningens innehåll, syfte och metod i relation till den kunskap som anses vara viktig för samhället och utbildningsprocessen (Linde 2012, s.67).

1.7.1 Handlingsteori

Som en del ur ett läroplansteoretiskt perspektiv presenterar Linde (2012) *handlingsteori* och beskriver filosofen Georg Henrik von Wrights forskning kring detta. Von Wright (1983) menar att mänskliga handlingar inte sker genom slumpvisa samband som löper efter varandra, utan att även externa faktorer måste tas i beaktning. Författaren redogör för det han menar styr mänskliga handlingar, vilket han kallar för *determinanter* (von Wright 1983). Linde (2012) presenterar dessa fyra determinanter som baserar sig på Georg Henrik von Wrights handlingsteori:

> Wants eller önskningar, vad den handlande vill uppnå med sitt handlande.
>
> Duties, vilka refererar till den handlandes uppfattning om sin plikt och sina rollförväntningar, vad hon förväntas göra och som i omvärldens ögon är legitimt att göra.
>
> Abilities, som är frågan om vad en handlande kan göra. Det är lätt att vilja handla på ett visst sätt men det är meningslöst att planera det om handlingen ligger utanför vad den handlande kan förmodas gå iland med.
>
> Possibilities, som handlar om yttre betingelser och begränsningar.
>
> (Linde 2012, s. 70)

1.7.2 Sammanfattning

Det läroplansteoretiska perspektivet med inriktning mot handlingsteorin är de teoretiska

utgångspunkterna jag knyter an till och som sätts i relation till studiens resultat samt behandlad litteratur i uppsatsens analysdel.

Läroplansteori bli relevant i min studie då läro- och kursplanerna samt de centrala innehåll som är formulerade i kursen Religionskunskap 1 står för ett visst innehåll som har valts ut som kunskap värd att förmedla till eleverna.

Hur lärarna undervisar praktiskt i detta centrala innehåll som undersökningen bygger på kan sättas i relation till handlingsteorins determinanter, vilket kan sättas i en skolkontext och kopplas till lärarnas handlingar.

1.8 Metod

I denna kvalitativa studie har jag valt att utföra fem intervjuer på fyra olika gymnasieskolor. Dessa har spelats in med mobiltelefonens röstinspelningsfunktion, sedan transkriberats och därefter analyserats utifrån en kvalitativ innehållsanalys som utgångspunkt. I avsnittet som följer redogör jag för hur metoden fungerar samt mitt tillvägagångssätt.

1.8.1 Kvalitativ metod

I användandet av en kvalitativ metod är syftet att gå på djupet i undersökandet av ett fenomen. Det kvalitativa tillvägagångssättet är inriktat på att ge en fördjupad förståelse av det samhälle vi lever i och hur olika institutioner, grupper och individer handlar och påverkar varandra (Holme & Solvang 1996, s.76).

Syftet med en kvalitativ metod är att de synpunkter och åsikter som kommer fram är ett resultat av undersökningspersonernas egna uppfattningar.

1.8.2 Semistrukturerade intervjuer

Annika Lantz, legitimerad psykolog, psykoterapeut och professor i psykologi vid Stockholms universitet talar i boken *Intervjumetodik* om hur en intervju genomförs på ett professionellt sätt. Lantz (2013) fokuserar på vilka kompetenser som krävs för att intervjun ska fylla sin funktion som datainsamlingsmetod. I en öppen eller semistrukturerad intervju får den tillfrågade möjlighet att beskriva sin bild av verkligheten och intervjun ger därmed empiri som ökar förståelsen för människors subjektiva upplevelse (Lantz 2013, s.43).

I enlighet med det Lantz (2013) menar var det givet för mig att använda mig av en semistrukturerad intervju då jag ville åt informanternas upplevelser av det jag undersökte. Viktigt att ha med sig vid utförandet av en sådan intervju är att svaren blir

sammanhangsbestämda. Detta uttrycker författaren genom ”ett ord i en mening får sin innebörd av de andra orden i meningen och hur det sägs” (Lantz 2013, s.43).

1.8.3 Val av informanter

Jag har intervjuat fem ämneslärare i religion på fyra olika gymnasieskolor i Skåne län. Två av de intervjuade lärarna arbetar på samma gymnasieskola och undervisar båda i religionskunskap. Alla fem är legitimerade ämneslärare och fyra av dem är legitimerade ämneslärare i religion. Den som inte är legitimerad ämneslärare i specifikt religion har dock undervisat flera terminer i religionskunskap. Lärarna är i olika åldrar och har således olika mycket erfarenhet av att arbeta som ämneslärare på gymnasieskolan. Lärarna har, förutom olika åldrar, olika utbildning i form av att ha studerat på olika universitet samt olika kulturell bakgrund.

1.8.4 Etiska aspekter inför intervjuer

Inför intervjuerna skickade jag ett mejl till samtliga informanter med information om studiens syfte samt information om den etiska aspekten gällande medverkande i en undersökning som denna. Jag tydliggjorde även muntligt innan intervjun att undersökningen är på frivillig basis.

Enligt lagen om etikprövning som avser människor, så får forskning/undersökning enbart utföras om personerna ger samtycke till den forskning/undersökning som bedrivs. Personerna ska ha fått information om undersökningen innan och samtycket skall vara frivilligt (Codex 2018).

1.8.5 Genomförande av intervju

Fyra av fem intervjuer var ca en timme lång och en intervju var ca en halvtimme lång. Jag deltog i samtalet genom mina färdiga frågor och ställde sedan följdfrågor under intervjuns gång som anpassades till varje enskild intervjusituation. Det finns en komplexitet i en intervjusituation då du behöver styra informanten i en viss riktning men samtidigt vara följsam för vart intervjun tar dig (Lantz 2013, s.85).

På grund av rådande situation med pandemin covid-19 har jag endast utfört två intervjuer på plats med lärare och de andra intervjuerna har varit via länk med videokamera. Trots detta menar jag att jag ändå kunde hålla mig till den semistrukturerade intervjustilen jag valde som metod och att det inte har påverkat studiens tillförlitlighet nämnvärt.

1.8.6 Kvalitativ innehållsanalys

Efter intervjuerna transkriberades dessa. Utifrån transkriberingen har jag utfört en kvalitativ innehållsanalys där jag valt att utgå från det tillvägagångssätt som Graneheim och Lundman (2003) presenterar i texten *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness.* I nedanstående avsnitt kommer jag att redogöra mer ingående för hur denna process såg ut.

Jag började med att skriva ut det transkriberade materialet och läste igenom det flera gånger för att få ett grepp om helheten. Shieh och Shannon (2005) talar om det som kallas för *induktiv ansats* vilket betyder att forskaren låter texten tala. Vid användandet av denna ansats görs först ett antal läsningar för att få en överblick, vilket var det jag gjorde. Jag har sedan utgått från de två frågeställningar som ligger till grund för denna undersökning, för att försöka hitta materialets "meningsbärande enheter". Detta förklarar Graneheim och Lundman (2003) är den del av texten som är meningsbärande, vilket kan utgöras av ord, meningar och stycken av text som hör ihop genom sitt sammanhang.

Jag har arbetat med de meningsbärande enheter som finns i materialet genom att markera det jag tyckte tillhörde respektive frågeställning.

Graneheim och Lundman (2003) talar om vikten av att kondensera detta material till kortare meningar. Detta betyder att texten kortas ner, men dess kärna behålls. Vidare har jag sedan kortat ner dessa kondenserade meningsenheter till koder.

Efter detta sammanförde jag koder med liknande innehåll för att skapa en kategori. Kategorierna kan ses som ett uttryck för textens manifesta innehåll, vilket beskriver vad en text säger. Dessa koder är givetvis inte fria från sitt sammanhang utan förstås enbart i den givna kontexten (Granskär & Höglund Nielsen 2017, s.221). En viss grad av abstraktion och tolkning är viktig vid arbetandet med en kvalitativ innehållsanalys. I enlighet med detta har jag behövt hitta en balans, där jag å ena sidan gör en abstraktion och tolkning när jag skapar koder av textinnehållet, men å andra sidan inte förlorar textens manifesta innehåll.

Jag har dock anpassat metoden för att den ska passa min undersökning bättre. Exempelvis har jag tagit bort steget med att skapa underkategorier. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att kategorierna kan växa fram under analysens gång, vilket jag menar hände.

De koder jag fick fram sammanfördes under tillhörande kategorier i en tabell, vilket har delats in utifrån mina två frågeställningar och presenteras mer utförligt nedan.

2 Resultatredovisning

I detta avsnitt redogör jag för min empiri. Utifrån den kvalitativa innehållsanalys jag har använt mig av har jag gjort två tabeller för respektive frågeställning med koder som är samlade under en kategori. I detta avsnitt beskriver jag varje kategori utifrån respektive frågeställning. Informanterna samt vilka skolor de arbetar på är anonyma. Jag benämner informanterna med bokstäver från A-E. I vissa fall kommer jag även att använda ordet ”hen”, vilket är i syfte om att bevara anonymiteten och inte för att tillskriva någon ett visst pronomen.

2.1 Resultat – Frågeställning 1

Utifrån min första frågeställning om vilka möjligheter och utmaningar ämneslärare i religion ser gällande undervisning i detta centrala innehåll har jag kommit fram till tre huvudkategorier. Dessa presenteras under följande avsnitt omfattar: *möjligheter*, *utmaningar* och *externa faktorer*.

Kategorier	**Möjligheter**	**Utmaningar**	**Externa faktorer**
Koder	Ställningstagande Viktiga diskussioner Individperspektiv Nyanserat Lära känna eleverna Perspektiv Engagemang Öppet klimat Högt i tak Omvärdera förutfattade meningar Bygga upp Skapa förståelse Komplexa analyser Samsyn Synligt i många delar Samma värdegrund	Överväldigande Respektlös Svåra diskussioner Utpekande Representanter Utmanad världsbild Fördomar Känslor Svårt att nå fram Konflikter Utmana Icke-acceptans Utifrån-perspektiv	Tidsbrist Urval Vad behöver eleverna? Tvingas bortprioritera Vill göra mer Liten kurs – många delar Ej djupgående analys Egen kurs Vilken årskurs Olika klasser

2.1.1 Möjligheter

I detta avsnitt presenteras de möjligheter som informanterna uttryckt vid undervisning i detta centrala innehåll. Alla informanter redogör för att det i undervisningen förekommer viktiga diskussioner kring aspekterna kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet i relation till religion. Informant D beskriver den klassiska religionsundervisningen som en enda storhet där läraren går igenom olika religioner och ritualer och menar att detta kunskapskrav nyanserar på så sätt att det blir mer format och anpassat efter individen. Det blir ett annat perspektiv för eleverna att ta del av vilket informant D menar resulterar i att de kan tolka och analysera religion utifrån individens perspektiv. Vidare betonar informant D att det är viktiga aspekter att diskutera och att eleverna får möjlighet till att tänka i nya banor. Även informant A instämmer i detta och menar att en fördel är att eleverna får tänka i nya banor. A menar att det är ett viktigt kunskapskrav som möjliggör intressanta- och viktiga diskussioner. Informant C menar att dessa begrepp leder till att eleverna behöver ta ställning kring olika aspekter, vilken hen menar utvecklar eleverna och för deras lärande framåt. Även informant E talar om att det är ett viktigt kunskapskrav, där diskussioner bidrar till att skapa förståelse kring ämnet. E talar om att dessa diskussioner skapar ett öppet klimat i klassrummet och att det är högt i tak, vilket skapar en möjlighet för lärande.

A menar att hen genom undervisningen i religionskunskap lär känna eleverna på ett nytt sätt och får se andra sidor av eleverna. A menar att eleverna ofta blir mycket personligt engagerade i ämnet. Även informant B instämmer om att det finns mycket möjligheter vid undervisning i detta kunskapskrav och menar att det är ett viktigt och intressant innehåll som lyfts fram.

Sammanfattningsvis menar alla informanter att detta kunskapskrav möjliggör viktigt lärande för eleverna och att de genom undervisning i detta kan erhålla nya perspektiv att se på religion. Under intervjuerna framkommer av alla informanter att detta kunskapskrav bidrar till att eleverna får chans att ”ta ner” religionskunskap till individnivå, vilket skapar större förståelse och medvetenhet hos eleverna.

Informant A menar att hen försöker förmedla en jämlik syn på alla människor i sin religionsundervisning och att detta är något som ingår både i skolans övergripande värdegrund och i kursen i sig. Eleverna utgår från samma värdegrund, den övergripande värdegrund som finns i hela skolans verksamhet. Informant D talar även om att hen undervisar på en gymnasieskola där klasserna generellt sätt är homogena, vilket gör att de flesta elever har liknande tankar och uppfattningar i ämnet. Vidare menar D att eleverna är vana vid att diskutera frågor gällande exempelvis kön och sexualitet och att de oftast har liknande åsikter kring dessa

aspekter. Även informant E uttrycker att hen undervisar homogena grupper och att hen sällan har elever som är troende eller har extrema åsikter och något håll. Informant E upplever att de flesta elever har en samsyn kring dessa aspekter.

Informant C menar att hen i slutet av kursen märker att eleverna har byggt upp något hos sig själva. Eleverna har under kursens gång haft tid att reflektera, analysera och har på så sätt utvecklat och byggt upp sig själva. Detta menar informant C är viktigt och något som för hens undervisning framåt, att se utvecklingen hos eleverna.

Alla informanter uttrycker att en möjlighet med detta kunskapskrav är att det kan ingå i många delar, att det inte är ett separerat kunskapskrav utan att det förekommer, tas upp och diskuteras under flera moment under kursens gång. E uttrycker exempelvis ”jag använder inte det här centrala innehållet som ett eget utan jag buntar ihop det med de andra centrala innehållen”. Även C menar att kunskapskravet inte är uppdelat från resten av kursen utan att det finns närvarande under alla moment under kursens gång.

> För mig har jag med det från start till slut. Vi läser kursen på två terminer, så vi har religion en gång i veckan under hela läsåret. Jag försöker få med det, så att eleverna får jobba med det, alltså dem kan använda det och jobba med det i alla delar, så jag har inte en sektion där jag jobbar bara med det här, det flyter med och anledningen till att jag gör det är att, om du kollar på kunskapskraven och betyg så har det att göra med en bokstav och sen finns det en förklaring till det och eleverna måste kunna det, men det är ju för hela kursen, så jag förstår inte hur man kan dela upp det och bara ”så då gör vi detta momentet nu”.
>
> (Informant C)

2.1.2 Utmaningar

Informanterna uttrycker även en del utmaningar och svårigheter vid undervisning i detta innehåll. Bland annat uppkommer att de diskussioner som tidigare nämnts som en styrka och ett sätt för eleverna att utveckla sitt lärande, även är mycket komplexa. Informant A uttrycker att ”religion väcker väldigt mycket känslor”, vilket kan göra att det är svårt att ha diskussioner för eleverna går in i ämnet med hela sig som person och har svårt att se det neutralt. Även informant B menar att religionsundervisningen kan bli för mycket för eleverna och att de blir överväldigade.

Komplexiteten med att ha diskussioner i klassrummet är något som flera informanter uttrycker. A menar att elever med en viss religiös övertygelse vid diskussioner känner att de blir representanter för sin religion och att de ”måste” stå för allting deras religion säger. På grund av detta kan elever känna sig utpekade, menar informant A.

> Nackdelen är lite att, jag har lärt mig det, det är svårt att ha gruppdiskussioner i klassen. Vissa elever känner att de blir representanter för en viss religion och att de måste stå för allting, vilket jag mest ser hos de muslimska eleverna. Dem tycker sig bli utpekade av andra i klassen.
>
> (Informant A)

Informant B menar att många elever har fördomar om religion och att det kan uppstå svårigheter och konflikter då elever inte gillar andra religioner baserat på olika aspekter. Detta kan leda till missförstånd menar informant B, då elevernas syn på religion inte överensstämmer med lärarens neutrala syn på religion. B menar att detta kan medföra att eleverna har svårt att se religion från någon annans perspektiv, utan att det blir en ståndpunkt att ”såhär är det”. Vidare uttrycker B att eleverna stundtals kan ”stänga av” och menar att det är svårt att nå fram till dessa elever. Detta medför en svårighet att analysera och bearbeta religion och B yttrar att detta kan ha att göra med deras tidigare erfarenheter av religion. Informant B menar att hen möter fördomar och denna typ av problematik med diskussioner med olika exempel.

I enlighet med detta uttrycker A att hen har stött på svårigheter kring problematisering av religion, då eleverna inte alltid vill acceptera detta. Informant A menar att elevernas ”världsbild” blir utmanad, vilket är svårt för vissa elever att finna sig i.

B uttrycker att eleverna stundtals kan agera respektlöst och icke accepterande, vilket även informant A uttrycker. De menar båda att detta måste mötas med möjlighet för eleven att förklara och ” motivera” sitt uttalande eller agerande.

> Jag ber dem förklara, vad grundar du det på? Jag försöker få dem att motivera sina svar och de måste, jag har bett dem ”visa den suran, där detta står” och sen tar jag andra saker som kanske var rimligt när islam grundades, som de kanske inte skulle skriva under på idag och se vad dem säger om det, sen i vissa fall om det går tillräckligt långt, vissa elever kan bli väldigt respektlösa, har jag fått kasta ut dem från klassrummet och snacka med dem senare.
>
> (Informant A)

Informant D menar att hen ibland får hålla sig till ett minimum i undervisningen om hen exempelvis undervisar en klass som är väldigt svag, vilket gör att en del av nyanserna försvinner. Hen menar att analys och reflektion är svårt för vissa elever, vilket gör att det stundtals blir en undervisning som inte går in på djupet. Detta medför, menar D, att eleverna inte får möjlighet att utmana sina förutfattade meningar och se religion utifrån andra perspektiv.

Även informant E uttrycker en komplexitet i att utmana elevernas förutfattade meningar. Hen menar att eleverna ofta har svårt för individ-perspektivet och att eleverna har lätt för att bunta ihop människor. Detta menar E blir en svår balansgång, vilket även informant C uttrycker. C menar att eleverna ofta har med sig ett ”utifrån-perspektiv” på religion, vilken hen försöker arbeta med att utmana och ifrågasätta, för att få eleverna att tänka från ett ”inifrån-perspektiv”. Detta menar även informant D, som betonar vikten av att religion inte ses som något utifrån och exotiskt, utan att det är något som ständigt påverkar oss alla i samhället.

2.1.3 Externa faktorer

Alla informanter jag har talat med har uttryckt, mer eller mindre, att det är svårt att hinna med alla delar i kursen Religionskunskap 1. Alla informanter upplever att det finns en tidsbrist då kursen bara är på 50 poäng och det är stora och viktiga delar som ska behandlas under kursens gång.

Informant D uttrycker tidsbrist som det svåraste med att undervisa i kursen. Detta gör att hen behöver göra ett urval av vad som är viktigt och att det är svårt att hinna med allt som hen skulle vilja. Informant D brukar försöka tänka på vad som är viktigast för eleverna att få med sig när hen planerar kursen och de delar som ska vara med. Detta gör att hen stundtals tvingas bortprioritera vissa moment, till följd av att hen inte hinner med.

Tidsbristen och svårigheter med att få med alla delar i kursen är något som uppkommer flera gånger under varje intervju. Informant C uttrycker inte detta lika tydligt som alla andra, dock finns det även hos C en önskan om att kunna göra mer under kursens gång än vad som är möjligt för närvarande.

Informant E upplever att det är stressigt att undervisa i kursen, då det är många delar som ska in. Något som hjälper för att underlätta menar informant E är att hen undervisar kursen i årskurs tre. Detta menar informant E gör att eleverna har utvecklats under sin tid på gymnasiet samt har bättre koll på världsläget, vilket underlättar i undervisningen. E tror att undervisningen hade sett väldigt annorlunda ut om hen hade undervisat årskurs ett. Även skolan informant B arbetar på har resonerat att de äldre eleverna är mer mottagliga för religionskunskap och har således valt att lägga kursen i årskurs tre. B menar att eleverna i årskurs tre, generellt sätt är mer öppna för att analysera och bearbeta religion samt kan arbeta med ämnet på ett mer accepterande sätt.

Framförallt informant B, D och E uttrycker att det är stor skillnad i hur de arbetar med kursen och hur undervisningen ser ut beroende på vad det är för klass eller vilket gymnasieprogram de undervisar på. Informant B menar att de elever hen undervisar nu (årskurs tre) har ett öppet klimat i klassrummet, de har högt i tak vid diskussioner och det uppstår sällan konflikter eller svårigheter. Klassen informant B undervisade tidigare däremot hade en problematik med förutfattade meningar, konflikter, missförstånd och andra svårigheter. Informant D uttrycker utmaningarna i undervisningen beroende på klass/program i relation till vilken nivå eleverna ligger på kunskapsmässigt och hur hen kan arbeta utifrån detta. D menar att med en svagare klass är det svårt att nå de där fördjupade och komplexa analyserna, vilket gör att arbetet blir mer övergripande. Vidare talar D om att i vissa klasser får hen tvinga eleverna till analys och att det ställer höga krav att du som lärare är mycket tydligt med vad du letar efter. I dessa klasser menar D, går det inte att utgå från att det kommer att komma av sig själv i en gruppdiskussion, utan där behöver du som lärare aktivt vägleda eleverna och tvinga fram den aktiviteten som önskas. Detta är komplext då informant D menar att undervisningen kan stagnera i svagare klasser, vilket blir problematiskt då hen vill försöka syfta till att undervisningen bidrar till att religion analyseras utifrån ett djupare perspektiv.

I relation till det kunskapskrav denna undersökning bygger på, menar D att det är svårt att behandla det djupgående och att en del av det kunskapskravet riskerar att gå förlorat vid undervisning av en svagare klass.

> Svårigheter och utmaningar med undervisning i religionskunskap är ju förstås som alltid tidsbristen…och har man en klass som är väldigt svag, så får man ju hålla sig till ett minimum på något sätt och då försvinner en del av nyanseringen och då kan det ju vara att sådana här saker är svåra att få med. Om eleverna har svårt att tolka texter, då jobbar man ju med det och då kanske det inte blir det här etnicitet – perspektivet, för att man inte har tid.
>
> (Informant D)

Informant A uttrycker att det är en felsatsning av Skolverket att lägga en så pass viktig kurs, som hen tycker att religionskunskap är, på bara 50 poäng. Vidare uttrycker även A att det är en stor kurs och att det är många delar som ska in och lite tid att göra detta på, vilket gör att undervisningen endast blir ytlig och det finns en önskan från A att kunna gå in mer utförligt i kursens olika delar. Hen menar att vissa avsnitt och delar får mindre uppmärksamhet än vad hen tycker att de borde få. I enlighet med informant C uttrycker även A att hen hade velat göra mer under kursens gång. Intervjun med informant A återkommer ständigt till att A tycker att det är på tok för stora delar att få in i undervisningen på 50 poäng och menar att det kunskapskrav som undersöks i denna studie, bara det skulle kunna vara en egen kurs. Detta uttrycker även informant B, ”jag tänker hade man haft en egen 50-poängskurs med detta innehåll hade det varit bra, då hade man kunnat arbeta mer fördjupat”

2.2 Resultat – Frågeställning 2

Utifrån frågeställning två ”På vilka sätt arbetar ämneslärare i religion med detta centrala innehåll praktiskt i sin undervisning?” kom jag fram till tre kategorier. Dessa presenteras under följande avsnitt och omfattar: *Kön/sexualitet, socioekonomisk bakgrund och etnicitet* och *praktiska exempel.*

På vilka sätt arbetar ämneslärare i religion med detta centrala innehåll praktiskt i sin undervisning?			
Kategori	**Kön/sexualitet**	**Socioekonomisk bakgrund och etnicitet**	**Praktiska exempel**
Koder	Syn på kön Kvinnan i religion Religion och feminism Kvinnan står för lockelsen Sex – styrande faktor Kvinnligt perspektiv Religion – inte gynnat kvinnor Könskamp	Individ-perspektiv Religion & etnicitet Klassperspektiv Rika och fattiga Identitet Generositet	Jämförelse – likheter och skillnader Fördjupa sig i en sekt/religion Begrepp Skriftlig uppgift Valmöjlighet Diskussioner – etik och moral Religion och vetenskap

2.2.1 Kön och sexualitet

Flera av informanterna menar att kön och sexualitet i relation till religion är det som dem kommer in på mest i sin undervisning. Informant E menar att eleverna är vana vid att diskutera kön och sexualitet och att dessa aspekter blir väldigt tydliga i detta kunskapskrav. Vidare beskriver E att de talar om religion i relation till sexualitet, samliv och familj och E menar att det finns mycket att bygga vidare på och diskutera kring detta ämne, då sexualitet ofta är tabubelagt i religion. Gällande denna aspekt talar E mycket om kvinnans sexualitet i relation till religion, till exempel att kvinnan inte får ha sex före äktenskapet och synen på det, men att hen även talar om hur olika religioner ser på exempelvis homosexualitet. Även kvinnliga och manliga könsroller i historian och i religion är något som E talar mycket om.

Även D menar att kön och sexualitet är aspekter som hen kommer in på ofta i sin undervisning och att eleverna är mycket vana vid att diskutera kön och sexualitet. D menar att sexualitet blir en mycket tydlig koppling i relation till religion och talar med eleverna om att sex kan användas som en ledande faktor i relation till religion. Även informant D talar om att kvinnan inte får ha sex före äktenskapet i många religioner men talar även om att sex kan användas som en styrande faktor, där ledaren av exempelvis en sekt förespråkar fri sex mellan alla medlemmar i sekten eller använder sig av sex och sexualitet för att locka till sig nya medlemmar. D menar att det inte finns en enda religion eller samfund där hen inte talar om kön, exempelvis hur religionen upplevs från ett kvinnligt perspektiv. Vidare beskriver D att hen talar om att kvinnan ofta står för en lockelse som mannen inte kan stå emot och att det kan finnas drag av att kvinnan ska skyla sig för att inte locka till sig mannen.

> När det gäller sexualitet så är det så att alla religioner har regler för det, att det styrs, vi pratar om allt från att man har varit så noggrann med att styra kvinnligt hår, varför man måste ha slöja, kvinnan står för lockelsen som mannen inte kan stå emot, med Adam och Eva och att kvinnan är någon slags djävulens fresterska och att det i islam finns det här draget av att man som kvinna ska skyla sig för att inte locka till sig mannen och mannen ska också till viss del vara moderat i sin klädsel för att inte locka och att diskutera att uppenbarligen är det ju så att vi har den här sexualdriften som driver oss så hårt att vi inte ens kan hantera den utan åtgärder, det är ju intressant då vi är skapade till Guds avbild.
>
> (Informant D)

Informant D uttrycker en oro kring att prata om dessa ämnen, då hen menar att det är lätt att låta religionsfientlig. Hen menar att det är tydligt att religion inte har gynnat kvinnor överhuvudtaget, vilken hen menar är svårt att prata om, men ändå försöka vara neutral i sina egna åsikter.

Informant A berättar att hen arbetar på en skola med en stark heteronormativitet och menar att ifall hen diskuterar frågor som rör exempelvis homosexualitet och religion har det hänt att elever sagt ”homosexuella hamnar i helvetet” och uttrycker att då detta händer brukar hen alltid be eleverna att motivera sina uttalanden och att de ska presentera underlag som instämmer med detta påstående. På så sätt menar A att hen får eleverna att tänka ett varv extra och faktiskt motivera vad de grundar sina uttalanden på. Vidare hävdar A att kön och sexualitet är de aspekter där det finns mest att diskutera, men som även är de ämnen som väcker starkast känslor.

Informant B talar om att hen brukar försöka avdramatisera och neutralisera synen på kön i relation till religion då hen menar att det är en aspekt som väcker mycket känslor. Hen menar att många kvinnliga elever ser diskussioner kring detta ämne som en könskamp och religion som något nedtryckande mot kvinnor. I enlighet med A brukar även B vid dessa tillfällen be eleverna motivera sina uttalanden och påståenden och grunda det med information och fakta.

2.2.2 Socioekonomisk bakgrund och etnicitet

Som nämnt i resultatet i frågeställning ett betonas att detta kunskapskrav ger läraren möjlighet att belysa religion ur ett individ- och grupperspektiv. Detta medför att eleven får möjlighet att diskutera och analysera religion mer utförligt och nyanserat.

Flera av informanterna pekar på att socioekonomisk bakgrund och etnicitet är de begrepp i kunskapskravet som är svårast att få med i undervisningen. B beskriver att det är mest inom hinduismen och deras kastsystem som det blir tydligast och menar att eleverna har lättare för att relatera till de andra aspekterna i kunskapskravet. B tycker inte nödvändigtvis att etnicitet och socioekonomisk bakgrund är svåra begrepp att tala om, utan pekar mer på att det är minst att prata om de två begreppen i relation till religion. ”Rent såhär svart på vitt så är det lite att prata om när du kopplar det till religion”.

Även informant D menar att socioekonomisk bakgrund är det begrepp hen talar minst om i sin undervisning. Hen menar att det, till skillnad från de andra begreppen, inte är en aspekt som blir en självklar del av undervisningen. D beskriver att hen kommer in på begreppet lite då hen talar om USA och den kristna högern, sydstaterna och konservatism, att det sprider sig bland

många fattiga människor som kanske inte har någon högre utbildning. Vidare beskriver D att hen talar om klassperspektiv bland annat genom att beskriva stora grupper med judar i New York som tar enkla arbeten för att de inte ska studera vidare och få en högre utbildning. D nämner även att religion är en politisk kraft om en tittar på etnicitet, klasstillhörighet, social klass och att det påverkar vad en tror på och hela samhället i stort.

Informant C däremot beskriver att hen får med alla begreppen nämnda i kunskapskravet i alla delar i sin undervisning och att eleverna få möjlighet att arbeta med och använda sig av begreppen och yttra sig om det. Hen uttrycker inte att något begrepp är lättare än ett annat utan menar att hen får med alla begreppen genom att belysa alla aspekter i varje del i sin undervisning.

Informant E däremot beskriver, i likhet med andra informanter, att socioekonomisk bakgrund och etnicitet är de begrepp hen tycker är svårast att inkorporera i sin undervisning. E beskriver att socioekonomisk bakgrund blir en diskussion i klassrummet där hen talar om hinduismen och kastsystemet, hinduer i storstäder och hinduer på landsbygden. E menar att det inte är något som uppkommer i varje moment under kursens gång och att det inte är ett självklart begrepp att belysa. Vidare beskriver E att hen upplever att socioekonomisk bakgrund och etnicitet är svåra begrepp för eleverna att förstå vad det betyder. Främst socioekonomisk bakgrund, som E menar att hen alltid får kämpa med varje gång hen undervisar i kursen. E väljer då att tala om socioekonomisk bakgrund i form av att tala om rika och fattiga i olika religioner, att fattiga människor tenderar att hålla sig mer till traditionen för om de bryter mot normen förlorar dem det sociala och ekonomiska skyddsnätet. Rika människor har mer möjlighet att utbilda sig, få nya erfarenheter som kanske gör att de ifrågasätter och utmanar den religiösa tron på ett annat sätt. Etnicitet framhålls även det som ett svårt begrepp, då E menar att det innehåller mycket mer än att komma från ett visst land.

Informant D talar om etnicitet bland annat i judendomen då hen talar om ifall religion tillhör en viss etnicitet eller inte, om det är en del av identiteten och belyser att människor med en viss etnicitet sammanlänkas med en viss religion, men att det inte alltid ser ut på samma sätt för kristna. Detta menar informant D väcker frågor kring synen på sig själv i relation till religion,

> ”När synen på en själv och vem man är ingår i religionen, då kan man ju inte bara plocka bort religionen, det är ju mer troligt att religionen stannar kvar i en grupp som är sammanlänkade med sin etnicitet”.
>
> (Informant D)

Informant A beskriver att hen talar om socioekonomisk bakgrund kopplat till tankar om generositet i de olika religionerna och menar att kristendomen har en tydlig syn på generositet och använder sig av välgörenhetsorganisationer för att hjälpa folk. A talar om att alla religioner har ett underdog-perspektiv, vilket är något hen vill lyfta och belysa.

2.2.3 Praktiska exempel

Bland de praktiska exempel som informanterna anger vid undervisning i detta kunskapskrav nämns bland annat att eleverna får fördjupa sig i valfri religion/samfund/sekt och analysera detta utifrån de fyra begreppen som ingår. Informant E berättar att hen gör en stor uppgift som tar upp ca 60% av kursen, där eleverna ska analysera de här begreppen i de olika religionerna och sedan får göra en jämförelse mellan religioner för att se likheter och skillnader. Eleverna börjar med att skriva kort om varje världsreligion, bland annat hur religioner ser på sexualitet/samliv/familj. Vidare får de även beskriva hur religionerna ställer sig till de andra begreppen. E berättar att de sedan får välja ut två religioner och analysera likheter och skillnader sinsemellan. Eleverna får sedan redovisa för varandra, vilket E menar gör att de får ta del av varandras fördjupningar. Uppgiften blir således att de studerar religion utifrån begreppen som ingår i kunskapskrav och fokus ligger på dessa i analysprocessen.

Informant D beskriver att hen låter eleverna få stor valmöjlighet i utformningen av undervisningen. D beskriver att hen alltid berättar vilka moment som måste vara med i kursen, men att de får bestämma hur momenten ska examineras. Eleverna får därmed bestämma i vilket/vilka avsnitt de vill examineras genom prov, redovisningar, diskussioner och så vidare. Informant D menar även att detta kunskapskrav kommer upp i flera olika delar och när hen arbetar med ett annat centralt innehåll som ingår i kursen får hen också in dessa aspekter. Vidare talar D om att när de behandlade det centrala innehåll som handlar om etik- och moral, hade de diskussioner i helgrupp och då kom eleverna även in på begreppen kön, sexualitet, socioekonomisk bakgrund och etnicitet.

> ”Tolkning och analys av olika teorier och modeller inom normativ etik samt hur dessa kan tillämpas. Etiska och andra moraliska föreställningar om vad ett gott liv och ett gott samhälle kan vara”
>
> (Skolverket 2011)

När D talar om judendomen, får eleverna arbeta i par och presentera judendomens historia och då tar eleverna upp dessa begrepp och analyserar judendomen utifrån de aspekterna. D berättar att de bland annat kan titta på feminism i Israel idag. D uttrycker en svårighet att tala om det här kunskapskravet som ett separat innehåll, utan menar att det uppkommer i flera olika delar, bland annat etik- och moral och religion och vetenskap.

Även informant C talar om att begreppen kön och sexualitet ofta uppkommer när hen behandlar avsnittet om etik- och moral och religion och vetenskap. C menar att de då får arbeta med olika ställningstaganden gällande olika situationer, de får titta på jobbiga filmer, bortsett från detta år med pandemin så brukar de göra olika studiebesök, träffa olika människor som exempelvis kan berätta om hur det är att leva som både homosexuell och tillhörande en viss religion.

C menar att hen vill se att eleverna har resonerat och reflekterat kring religion utifrån dessa begrepp och att hen försöker få in möjlighet till analys kring dessa aspekter i varje delmoment. C berättar att hen just nu talar om religion och vetenskap, ”Olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap i den aktuella samhällsdebatten” (Skolverket 2011). C talar då om det biologiska, hur får du in sexualitet där och frågor om kön exempelvis. C brukar ofta låta eleverna ställa frågor till klassen, som de sedan tar upp i helklass och diskuterar.

Informant A berättar att hen brukar ha en stor skriftlig uppgift där eleverna får en av de abrahamitiska religionerna som de sedan ska analysera utifrån några givna frågeställningar. Eleverna började då att läsa på om den valda religionen och sedan gav A eleverna små lappar där det stod olika saker, exempelvis ”kvinna som inte har slöja” eller ”homosexuell man”. Eleverna skulle då beskriva religionen utifrån dennes perspektiv, nästan som ett rollspel. Efter inlämningen av den skriftliga uppgiften har de diskussioner i helklass om detta, vilket A menar har gått varierande bra. A menar att det ofta är starka åsikter kring ämnena och att det blir en svår balansgång, då A vill förmedla en jämlik syn på alla människor i sin undervisning och att eleverna ska se på religion och samhället på detta sätt, samtidigt har eleverna rätt till sin tro och sina åsikter. A förtydligar att eleverna har rätt till sin tro, men att i hens klassrum talar de om ämnena på ett sansat och nyanserat sätt, sen får eleverna tala hur de vill hemma.

Informant B beskriver att hen kopplar ihop detta centrala innehåll till målet som handlar om hur religion formar individen.

> ”Individers och gruppers identiteter och hur de kan formas i förhållande till religion och livsåskådning utifrån till exempel religiösa skrifter, traditioner, sociala medier samt historiska och nutida händelser”
>
> (Skolverket 2011).

B beskriver att hen talar om det psykologiska med signaletik, det vill säga vad för budskap som sänds ut genom en viss klädsel, attribut, beteende och så vidare.

När B har haft sina genomgångar får eleverna välja att fördjupa sig i en religion eller sekt, där fokus ligger på att analysera religionen/sekten utifrån kön, sexualitet, socioekonomisk bakgrund och etnicitet. Eleverna har sedan fått redovisa för varandra och sedan har de diskuterat i helklass, berättar B.

3 Analys

I denna studie och för denna analys har jag utgått från läroplansteori och specifikt handlingsteori som en teoretisk utgångspunkt, vilket studiens resultat i detta avsnitt kommer att ställas i relation till. Jag presenterar hur de resultaten jag har erhållit genom intervjuerna med mina informanter kan kopplas till- och analyseras utifrån handlingsteori, som främst präglas av de fyra determinanter *wants*, *duties*, *abilities* och *possibilities* som George Von Wrights (1983) forskning baseras på. Både resultaten från frågeställning ett och två kommer att diskuteras i denna analysdel.

Resultatet av frågeställning ett visar att det finns flera möjligheter, men även utmaningar och svårigheter gällande undervisning i detta centrala innehåll i Religionskunskap 1. Läraren har en skyldighet och plikt att följa läroplanen för den kursen som undervisas, vilket kan relateras till determinanten duties. Determinanten är exempel på en av två externa faktorer som påverkar lärarens möjligheter till utformning av undervisningen och som styr lärarens handlande. Ytterligare externa faktorer som kan påverka undervisningens utformning, förutom läroplanerna, kan vara bland annat antal lektioner, hur långa lektionerna är samt skolans ekonomi, vilket kan ses utifrån determinanten possiblities. Denna determinant handlar om de yttre betingelser och begränsningar som finns att ta hänsyn till i utformningen av undervisningen.

Om en lärares handlingar analyseras utifrån ett handlingsteoretiskt perspektiv, kan vi se att en lärare påverkas av alla fyra determinanter i sin utformning av undervisning. En lärare kan brinna för ett specifikt ämne eller moment i kursen som hen anser är viktigt. Läraren *vill*

förmedla detta stoff till sina elever, vilket kan ses utifrån determinanten wants. Denna determinant handlar om önskningar, det vill säga vad läraren önskar och vill uppnå med sin undervisning. Stoffet som undervisas har valts av läraren utifrån att denne har tolkat läroplanen, vilket är lärarens plikt och relaterar till determinanten duties. Den refererar till den handlandes uppfattning av sin plikt och sina rollförväntningar som lärare (Linde 2012, s.70). Lärarens önskningar och vilja sammanlänkat med lärarens plikt och yttre betingelser och begränsningar leder till determinanten abilities, vilket är vad den handlande *kan* förmedla. Detta utgår och skapas utifrån lärarens förmåga och erfarenhet av att undervisa.

Den mest centrala frågan inom läroplan- och handlingsteori är vad som räknas som kunskap och belyser den filosofi och de föreställningar som ligger bakom det urval som gjorts kring vad som är viktig kunskap. Lundgren (1983) ställer sig frågande till vad det är som gör att viss kunskap uppfattas som viktigare än annan. Linde (2012) uttrycker att läroplansteori handlar om det stoffurval som görs av exempelvis läraren och hur detta sedan förmedlas i undervisningen. Emellertid är det inte enbart lärarens handlingar som kan tolkas utifrån handlingsteorins determinanter. Ses detta utifrån ett vidare perspektiv, har stoffet som läraren tar del av i form av exempelvis läroplan, bestämts av olika aktörer. Skolledningen formulerar verksamhetsplaner som bestäms utifrån skolans plikt och skyldighet samt de möjligheter och begränsningar som råder för den aktuella verksamheten. Läroplansteori undersöker de faktorer som påverkar valet av undervisningens innehåll, syfte och metod i relation till den kunskap som anses vara viktig och bärande för skolan, men även för samhället i stort.

Ur ett maktperspektiv går det att problematisera att ett stoffurval har skett i och med skrivningen av läroplanen, vilken består av ovanifrån bestämda värden som fastställer vad som är giltig kunskap. Detta behöver lärare sedan förhålla sig till och bedriva undervisning utefter. Finns det, ur ett läroplansteoretiskt perspektiv, en problematik i att viss kunskap ses som viktigare än annan? Skulle det finnas en vinning i att låta varje enskild lärare utgå från determinanten wants och skapa sin undervisning utifrån vad denne vill och önskar uppnå, utan att externa faktorer som duties och possiblities har för stort inflytande? Samtidigt skulle detta ställa mycket höga krav på lärarens abilities att uppnå en hög kvalitativ undervisning. Dessutom ska skolans verksamhet bedrivas likvärdig för alla och ”undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller andra kunskapsformen” (Skolverket 2011), vilket hade varit en risk om enskilda lärare fått helt fria händer att skapa sin undervisning.

Inom läroplansteori finns begreppet avgränsning, vilket beskriver hur väl definierat ämnet och dess innehåll är för den som ska undervisa (Linde 2012, s.78). Ju tydligare ämnet är beskrivet och hur undervisning ska ske i detta ämne, desto starkare avgränsning. I relation till

min undersökning tyder mitt resultat på att det kunskapskrav som har undersökts inte präglas av en stark avgränsning. Detta då kunskapskravet är relativt vagt formulerat och innehåller många delar. Detta pekar även informanterna på som anser att kunskapskravet innehåller mycket och att det är svårt att få med alla delar i sin undervisning. Informanterna pekar på att vissa aspekter är lättare att tillgodose i undervisningen än andra. Om informanternas uttalanden ställs i relation till determinanterna, menar jag att det pekar på att lärarna har wants, en vilja med sin undervisning, men att dessa önskningar inte alltid går att tillgodose, då externa faktorer (possiblities) påverkar undervisningen. Som exempel på yttre begränsningar som påverkar undervisningen nämns bland annat tidsbristen. Det faktum att kursen är på 50 poäng och innehåller många delar, som läraren har en plikt (duties) att inkludera, gör att det är svårt att hinna med allting. Detta menar jag i sin tur kan påverka lärarens förmåga (abilities) att förmedla det dem vill. Detta då yttre begränsningar gör att de behöver omförhandla och omvärdera sin undervisning och stoffurval, vilket i förlängningen kan påverka deras förmåga att kommunicera detta innehåll, då det inte nödvändigtvis är vad läraren själv *vill* förmedla.

Vad som är framgående i undersökningen är att alla lärare talar om de försvårande yttre begränsningar som påverkar undervisningen och som i sin tur påverkar lärarens handlingar. Detta kan ses som att lärarna är påverkade av determinanten possibilities i utförandet av sin yrkesroll som präglas av sin plikt (duties). Således behöver läraren göra ett urval av vilken kunskap som ska förmedlas till eleverna, vilket sett utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv kan vara problematiskt. Dock har läraren hjälp utav att ett tidigare urval redan har gjorts av vilken kunskap som ter sig viktigare än annan i relation till ämnet religionskunskap.

I stöd av Von Wrights (1983) forskning skulle det stoffurval och innehåll som presenteras i exempelvis läroplanen, vara ett resultat av aktörernas handlande och vilka determinanter som har lett till detta handlande.

Som praktiska exempel på undervisning i detta kunskapskrav nämns bland annat diskussioner som metod. Informanterna uttrycker att dessa diskussioner kan gå varierande bra, då det kan uppstå starka känslor, att eleverna ”stänger av” eller att de uttrycker fördomsfulla åsikter. Hur läraren hanterar detta för att få så bra undervisningssituation som möjligt, bygger mycket på lärarens förmåga (abilities) att hantera de situationer som uppstår. Med diskussion som metod för lärande, kan läraren ha en vilja och önskan (wants) med diskussionen. Dessa önskningar kan bestå av att läraren vill att eleverna ska analysera och reflektera kring, i relation till denna studie, begreppen kön, sexualitet, socioekonomisk bakgrund och etnicitet. Hur väl detta går kan ha att göra med elevernas förmåga till analys och deras nivå, men det kan även ha att göra med lärarens förmåga (abilities) att skapa en situation där analys är möjligt. I en

undervisningssituation skapas ett förhållande mellan sändarens avsikter (lärarens) och mottagarens (elevens) uppfattning, vilket kan vara problematiskt om dessa två inte överensstämmer, menar Linde (2012).

Studiens resultat visar på att många av informanterna håller med varandra i vad de anser som möjligheter respektive utmaningar kring undervisning i detta kunskapskrav, dock finns det vissa skillnader. Analyseras informanternas uttalanden utifrån ett läro- och handlingsteoretiskt perspektiv menar jag att det kan tolkas på flera olika sätt. Det som bidrar till skillnader i informanternas uttalanden är, förutom att de självfallet är olika personer med olika bakgrund och erfarenheter och således olika förmågor (abilities), att skolorna kan vara mål för yttre betingelser eller avgränsningar som påverkar lärarnas handlande.

Begreppen kön och sexualitet framkom som lättare att bedriva undervisning kring än socioekonomisk bakgrund och etnicitet i relation till religion. Även detta kan ses utifrån determinanten abilities, att lärarens egen förmåga, vad läraren *kan*, påverkar undervisningen. Tycker läraren själv att socioekonomisk bakgrund och etnicitet är svårare begrepp, menar jag att detta med stor sannolikhet kommer att ”smitta av sig” till eleverna.

Läroplans- och handlingsteori bidrar med ett intressant perspektiv på undervisning, som kan hjälpa till att förstå och tolka lärarens handlingar och agerande. En annan del av läroplansteori som Linde (2012) talar om är att det som lärarna har med sig från sin utbildning formar deras undervisning i decennier efteråt. Förändringar av undervisningsstoff sker bland annat via kulturella trender och samhälleliga förändringar, vilket påverkar lärarens sätt att tänka (Linde 2012, s.20). Vidare beskriver Linde (2012) att läraren har olika repertoarer. Den *potentiella repertoaren* består av den kunskap och vetande läraren besitter och som leder till en undervisning med variation i innehållet som förmedlas. Den *manifesta repertoaren* består av de lektioner läraren faktiskt håller i, vilket i sin tur kan delas in i *stoffrepertoar* och *förmedlingsrepertoar*. Linde (2012) menar att många lärare har en stabil stoffrepertoar, men varierar förmedlingsrepertoaren efter elevernas förutsättningar. En lärare kan således undervisa samma material till olika klasser, men beroende på klassens kunskap och nivå kan materialet behöva modifieras och förmedlas på ett annat sätt, något som kräver en hög förmåga av determinanten abilities hos läraren.

Detta framkommer även i min studie då informanterna talar om att kursen i religionskunskap kan te sig olika beroende på vilken programinriktning och klass informanterna undervisar samt vilken kunskapsnivå eleverna befinner sig på. Informanterna talar om detta i form av att de med vissa klasser behöver modifiera undervisningen och exempelvis ”tvinga” eleverna att analysera och reflektera kring religion, ifall detta inte faller sig naturligt för eleverna. Förmågan till analys

och reflektion hos eleverna visar sig även i hur väl eleverna kan föra diskussioner kring religionsämnet, något som även det framkommer i studien. Således blir en stor utmaning för läraren hur innehållet i läro- och kursplanen förmedlas till eleverna, vilket ställer höga krav på lärarens egen förmåga (abilities). Denna förmåga har i sin tur skapats och formats av lärarens egna personliga egenskaper, potentiella repertoar, utbildning och erfarenhet. Samtidigt måste läraren även förhålla sig till de externa faktorer som kan påverka undervisningen, bland annat relaterat till determinanterna duties och possiblities. Slutligen spelar även determinanten wants en stor roll för lärarens utformning av undervisningen, dock framkommer det i studien att lärarens vilja med undervisningen ibland måste stå i skymundan för lärarens duties, abilities och possibilities.

4 Diskussion

I detta avsnitt kommer jag att diskutera resultatet av min undersökning och analys i relation till den forskning jag presenterat i kunskapsöversikten. Jag börjar med en metoddiskussion, som sedan följer av en diskussion kring undersökning i sin helhet för att avsluta med en kort reflektion kring valt teoretiskt perspektiv för undersökningen.

4.1 Metoddiskussion

I denna del redogör jag för de för- och nackdelar som finns med de metoder jag har använt samt hur detta har påverkat studiens resultat. Jag har delat in detta diskussionsavsnitt i två delar där jag först diskuterar semistrukturerad intervju som metod och sedan kvalitativ innehållsanalys som metod.

4.1.1 Semistrukturerad intervju

Jag är medveten om att intervjuer på detta sätt kan riskera att bli som ett ”förhör” där informanterna förväntas svara på ett visst sätt. Detta då studien bygger på ett centralt innehåll som informanterna *ska* undervisa i, vilket kan resultera i att lärarna känner sig utfrågade.

Min upplevelse av intervjuerna är att vissa informanter gav mycket långdragna och utsvävande svar och vissa informanter gav mycket konkret information men hade svårt att resonera vidare kring ämnet. Detta gjorde att jag under de intervjuer där informanterna inte delgav så mycket, fick ställa många extrafrågor relaterade till ämnet och i de intervjuer där informanterna svävade ut i sina svar och kom på sidospår från ämnet, fick jag arbeta med att

styra tillbaka till ämnet.

Kvale och Brinkman (2014) beskriver intervjuer som en process där intervjuare och intervjuperson producerar kunskap genom sin relation. Kunskapen produceras i ett samtalsförhållande och är således kontextuell, språklig, narrativ och pragmatisk (Kvale & Brinkman 2014, s.34). Syftet med kvalitativa forskningsintervjuer är att förstå ämnen från intervjupersonens perspektiv och levda vardagsvärld. Strukturen är ungefär som ett vardagligt samtal, dock krävs ett speciellt angreppssätt från intervjuarens håll (Kvale & Brinkman 2014, s.41).

I enlighet med Kvale och Brinkman (2014) ville jag se ämnet utifrån informanternas (lärarnas) perspektiv och ville förstå deras vardag av undervisning i religionskunskap 1 och det centrala innehåll som undersökningen bygger på. För mig var det viktigt att konstruera intervjusituationen som ett samtal, då jag menar att det möjliggör att värdefull information kommer fram. Dock utgick jag från samma förutbestämda frågor till varje intervju och beroende på vart intervjun tog för riktning kunde jag ställa följdfrågor, be informanterna att utveckla sina svar eller styra tillbaka till ämnet.

Som moderator behövde jag lyssna och låta informanterna föra sina resonemang, vilket krävde att jag deltog ”lagom” mycket i samtalet och inte kom med egna uttalanden. Detta var stundtals en utmaning, men nödvändigt då undersökningen krävde att jag lyssnade på hur informanterna talade om ämnet. Jag tog dock lärdom av varje intervjusituation och det blev lättare allt eftersom.

Viktigt att poängtera är att samspelet formas av att båda i intervjusituationen tolkar vad som sker utifrån sina egna personliga förutsättningar, egenskaper och erfarenheter (Lantz 2013, s.87). Jag är således medveten om att ingen forskning kan bedrivas helt objektiv och att det finns en risk att empirin i denna studie har påverkats och tolkats utifrån subjektiva egenskaper och erfarenheter. Dock menar jag att själva medvetenheten om detta faktum samt att jag har intervjuat fem olika ämneslärare för att få olika perspektiv på ämnet, ökar studiens tillförlitlighet.

Som tidigare nämnt upplevde jag att intervjusituationerna var mycket olika beroende på vem jag intervjuade. En reflektion kring detta är att resultatet möjligtvis hade varit annorlunda om jag istället hade använt mig av fokusgruppsintervjuer som metod för min undersökning. Genom detta hade flera informanter kunnat samlas samtidigt och diskutera, vilket möjligtvis hade bidragit med livligare diskussioner och synliggjort likheter och skillnader mellan informanternas uttalanden tydligare. Dock menar jag att detta inte hade varit möjligt rent logistiskt, då det hade varit svårt att samla flera informanter på samma gång, bland annat på

grund av rådande situation med pandemin covid-19. Jag upplever även att det har varit svårt att hålla sig till att undersöka specifikt detta centrala innehåll, då informanterna ofta talar om religionskunskapsundervisningen som en helhet och relaterat till detta. Detta har lett till att jag ständigt behövt leda tillbaka till det kunskapskrav som ligger till grund för undervisningen. En tanke kring detta är att informanterna inte tolkar kunskapskravet som enskilt, utan ser det som en del av kursen i stort, vilket har medfört att de har haft svårigheter att särskilja kraven och endast tala om det, när de har en helhetssyn på kursen.

Det krävde en del planering för att få ihop intervjuerna och jag fick ha mycket mejlkontakt med lärarna för att kunna hitta tider som passade. Överlag har det dock fungerat väldigt smidigt och tre av fem intervjuer har dessutom gjorts via videolänk, vilket har varit en mycket bra lösning i dessa tider, men även fört med sig en del svårigheter och brister. Detta på grund av att vissa element kan ha gått förlorade genom att ha intervjun på videolänk som bland annat mimik och gester, vilket hade kunnat förstärka informanternas uttalanden. Jag menar dock att jag ändå fick ut tillräckligt med material som krävdes för undersökningen och att detta inte har påverkat studiens resultat eller tillförlitlighet nämnvärt.

4.1.2 Analysmetod

Jag har använt mig av en kvalitativ innehållsanalys som metod för att analysera min empiri i studien, vilket har tagit utgångspunkt i Graneheim och Lundmans (2003) analysmodell. Jag har även kompletterat med litteratur på svenska av Granskär och Höglund-Nielsen (2017), vilket bidrog till en djupare förståelse av kvalitativ innehållsanalys som metod. Jag menar att denna metod har bidragit till att jag har kunnat fördjupa mig i empirin och undersökningen ytterligare, vilket har varit positivt. Jag har behövt gå igenom materialet ett flertal gånger, både vid inläsning av materialet och vid processen med att skapa kategorier och koder. Detta har medfört att jag har behövt vrida och vända på empirin och se materialet från olika perspektiv. Jag har behövt omvärdera, omförhandla och reflektera kring de kategorier och koder som har uppkommit och analysprocessen har således byggt på att jag växelvis behövt gå tillbaka till det transkriberade materialet för att se att de koder jag har tagit fram speglar informanternas uttalanden. Kvale och Brinkman (2014) menar att den kvalitativa innehållsanalysen främjar möjligheten att hitta likheter och skillnader samt gemensamma nämnare i det som undersöks, vilket jag menar passade som metod i relation till studiens syfte.

Arbetet med transkriberingen var tidskrävande då varje intervju var ca en timme lång. Som tidigare nämnt och i enlighet med Graneheim och Lundman (2003), kan den ickeverbala kommunikationen som exempelvis tystnader, stämningar, kroppsspråk och gester försvinna vid

en transkription, vilket kan medföra att materialet tolkas på ett annat sätt. Detta var något jag hade i åtanke under processen med transkriberingen.

Jag har sedan bearbetat materialet utifrån respektive frågeställning, vilket jag menar underlättade analysprocessen då det bidrog med en tydlig struktur. Ibland var det dock problematiskt att kategorisera informanternas uttalanden, då jag upplevde att ”svaren” på frågeställningarna liknade varandra, vilket gjorde det svårt att veta under vilken kategori och frågeställning koderna skulle placeras. Graneheim och Lundman (2003) menar att ett kritiskt moment i processen är att välja ut de mest relevanta meningsbärande enheterna, i relation till det ämne som undersöks. Det blir en oundviklig tolkning av materialet och som Graneheim och Lundman (2003) nämner, finns det en risk att relevant data försvinner och irrelevant data tas med. Dock menar jag att jag har varit uppmärksam gällande detta och därmed gått igenom det insamlade materialet samt analysprocessen flera gånger för att minimera risken för detta. Jag är medveten om att en text går att tolkas på flera olika sätt, vilket även Graneheim och Lundman (2003) menar, ”a text always involves multiple meanings and there is always some degree of interpretation when approaching a text” (Graneheim och Lundman 2003, s.106). Empirin är därmed kontextuell och endast bärande i sitt sammanhang. Graneheim och Lundman (2003) menar att en utmaning med att arbeta med en kvalitativ innehållsanalys är att ha en balansgång mellan att låta texten ”tala för sig” och att inte tillskriva materialet mening som inte finns. Dock påpekar författarna att det inte är möjligt att inte addera ens egna, personliga perspektiv kring analysen av empirin. Författarna menar att det är viktigt att under analysprocessen blicka mellan hela texten och delar av den för att minimera risken för att missa något, vilket jag har gjort. Detta har minskat risken för att mina egna erfarenheter har påverkat processen för mycket. Dock går det inte heller att hävda att jag har varit helt neutral i alla aspekter av bearbetningen av texten, då vi människor alltid bär med oss och influeras av våra tidigare erfarenheter. Jag vill dock påstå att jag har varit uppmärksam på detta, vilket har minskat risken för att detta har ägt rum.

En försvårande omständighet i detta analysarbete är att jag har arbetat enskilt. Granskär och Höglund Nielsen (2017) menar att det kan vara fördelaktigt att vara två personer, då det ökar studiens tillförlitlighet. På detta sätt är det två personer som har gått igenom allt material, vilket bidrar till två perspektiv på resultaten. Då jag har varit själv i genomförandet och skrivandet av uppsatsen, har det varit viktigt att identifiera den ”röda tråden”, vilket Granskär och Höglund Nielsen (2017) betonar som viktigt för undersökningens trovärdighet.

Något jag upplevde under processens gång var att somliga koder platsade i fler än en kategori, vilket innebar en svårighet. Jag har då resonerat fram och tillbaka kring koden och vart den hör hemma och jag tog således beslutet att inte placera någon kod i mer än en kategori. Ett annat alternativ, istället för kvalitativ innehållsanalys, hade varit att använda mig av hermeneutik som metod. Hermeneutik handlar om att tolka, förstå, förmedla och kan användas för att beskriva upplevelser av olika fenomen. Det är en lämplig metod att använda då syftet med studien är att få tillgång till informanternas egna upplevelser av ett visst fenomen (Fejes & Thornberg 2019, s.72), vilket hade passat till min undersökning. Dock menar jag att denna metod hade resulterat i en högre grad av tolkning från min sida, vilket hade kunnat påverka studiens reliabilitet. Jag menar att användandet av kvalitativ innehållsanalys har bidragit till att höja studiens tillförlitlighet.

4.2 Diskussion – Teoretiskt perspektiv

För denna studie har jag använt mig av läroplansteori och framförallt den del av teorin som heter handlingsteori. Jag menar att denna teori passar mycket bra för min undersökning och har bidragit med flera infallsvinklar och perspektiv på studiens empiri. Determinanterna wants, duties, abilities och possibilities har varit enkla att relatera till informanternas uttalanden och jag har genom användningen av läroplans- och handlingsteori fått en djupare förståelse för de möjligheter och skyldigheter som finns i yrket som lärare. I och med att jag fokuserat på ett specifikt centralt innehåll menar jag att läroplansteori passade bra som teoretiskt perspektiv för denna studie, då läroplansteori ifrågasätter vad som kan benämnas som giltig kunskap. Även handlingsteorin med determinanterna passade bra som teoretiskt perspektiv i arbetet med vilka möjligheter och utmaningar ämneslärare i religion ställs inför vid arbetet med detta centrala innehåll. Eftersom läroplansteori inte förmedlar några givna svar på vad giltig kunskap är utan endast resonerar kring det, kan teorin ses som något diffus. Möjligtvis hade jag kunnat använda mig av ett annat teoretiskt perspektiv för min studie, vilket hade kunnat bidra med andra perspektiv på empirin. Dock menar jag att med studiens syfte lämpade sig läroplans- och handlingsteori mycket bra.

4.3 Diskussion - Resultatet i relation till tidigare forskning

Att vara lärare är komplext. Det finns många olika delar att ta hänsyn till i arbetet som lärare. Främst ska du bedriva en undervisning som går i linje med skolans värdegrund samt det svenska samhällets värderingar. Sedan ska du arbeta för att skolan ska nå utbildningsmålen, utgå från varje enskild elevs behov och förutsättningar, handleda och stödja eleven och ge extra anpassningar till elever med svårigheter. Samtidigt ska du följa de styrdokument som ligger till grund för verksamheten och kursen du undervisar i. Det som framkommit under studiens gång och med stöd i den forskning jag har läst, kan ämnets syfte och centrala innehåll vara något diffust och ställer höga krav på den enskilda lärarens *tolkning* av läro- och kursplanen.

Anders Karlsson (2015) talar om det som kallas *lärarens dilemma*, där författaren talar om att det finns en komplexitet mellan att följa styrdokumenten och dess syfte och centrala innehåll, men samtidigt få med eleverna, vilket beskrivs genom att ”få eleverna intresserade av ämnesstoffet och att som lärare uppleva ett flyt i lektionerna”. Karlsson (2015) menar att det finns en viss risk med att enbart tala om det som eleverna finner intressant, då författaren menar att eleverna ofta vill tala om det spektakulära, det ovanliga och det annorlunda. Detta är inte nödvändigtvis representativt för den tro eller religiösa tradition inom vilken det spektakulära befinner sig.

Informant B talade om att hen behövde presentera extremfall av olika religioner och livsåskådningar i sin undervisning för att locka fram diskussion i ämnet. Hen menar att eleverna ofta tycker att normen är tråkigt, vilket gör att B stundtals behöver utgå från extrema exempel för att skapa intresse hos eleverna. I enlighet med Karlssons (2015) resonemang skulle detta kunna leda till att informant B väcker elevernas intresse och får ett flyt i lektionerna, men riskerar att missa viktiga moment och delar av det centrala innehållet i kursen. Om detta relateras till handlingsteori skulle det kunna tolkas som att läraren (informant B) inte kan fullfölja sin plikt (duties) som lärare om hen har svårigheter att fullfölja alla moment i kursen. Informant B uttryckte inte någon rädsla i att inte hinna med att missa delar av kursen, utan detta resonemang bygger på informantens uttalande sammantaget med Karlssons uppfattningar.

I enlighet med detta uppkommer det i studien att lärarna undviker att enbart tala om fakta kring världsreligionerna. Dels uttrycker lärarna att de tänker att eleverna har med sig faktakunskaperna från högstadiet och att det således skulle bli en upprepning, dels att lärarna vill fokusera på livs- och existentiella frågor.

Jenny Berglund (2014) menar att i de nya läroplanerna för religionskunskap som kom 2011 fanns det ett ökat fokus på variationer inom religioner samt på vardagsaspekter, det som

författaren kallar för ”levd religion”. För att relatera till informant B uttalande skulle det kunna tolkas som att informant B å ena sidan får med ett ökat fokus på olika variationer inom religioner, då hen menar att det ofta är det som väcker elevernas intresse. Å andra sidan finns det en risk att de vardagsaspekter som Berglund (2014) talar om går förlorade i praktiken, om lärarens fokus blir att ständigt hålla eleverna intresserade och engagerade.

Studien menar jag visar på att de flesta informanterna uttrycker att deras elever är intresserade av ämnet. Möjligtvis kan det vara så att detta intresse endast väcks om undervisning tar upp ämnen/moment som eleverna är intresserade av. Som exempel på detta kan nämnas att det i studien framgår att begreppen kön och sexualitet väcker mycket känslor och som eleverna har lätt att relatera till och vana vid att diskutera. Emellertid framgår det även i studien att religionskunskap möjligtvis inte är det ämne som får mest uppmärksamhet i skolan.

Informanterna redovisar för den komplexitet som finns i undervisning i religionskunskap och specifikt gällande det undersökta centrala innehållet. Linda Jonsson (2016) menar att en utmaning i religionslärarуppdraget är hur läro-, kurs och ämnesplanerna ska tolkas och ställer sig frågan hur ett objektivt och icke-konfessionellt förhållningssätt i religionslärarуppdraget uppfattas och tolkas i relation till det styrdokumenten uttrycker? Vidare talar Jonsson (2016) om att riktlinjerna för skolans religionskunskapsundervisning är diffusa, vilket utmanar lärarnas förhållningssätt till ämnet (Jonsson 2016, s.194). Jonsson (2016) ställer sig frågande till vem som egentligen bestämmer innehållet i läro- och kursplaner, på vilka grunder undervisningsinnehållet skrivs fram och hur dessa är tänka att realiseras i praktiken (Jonsson 2016, s.195). Detta kan relateras till den övergripande frågan i läroplansteori som utgår från vad som räknas som giltig kunskap och hur denna väljs ut. Dessa funderingar kan ställas i enlighet med informant A som riktar kritik mot Skolverket och utformandet av kursplanen för Religionskunskap 1. A menar att det är en felsatsning av Skolverket att lägga en så pass viktig kurs, som hen menar att religionskunskap är, på enbart 50 poäng.

Lärarna behöver förhålla sig till och anpassa sin undervisning efter kursplanens innehåll, dock finns det en komplexitet och problematik kring *hur* detta arbete ska ske. Möjligtvis känner sig vissa lärare begränsade i utformningen av undervisningen och vad undervisningen ska behandla, i relation till kursplanen. Karlsson (2015) menar dock att ett ämnesstoff och undervisningsupplägg inte är statiskt, utan att det förhandlas och ändras i mötet mellan läraren och eleverna. Karlsson (2015) menar att i en lärandesituation i klassrummet sker en ständig dialog, där läraren tillsammans med eleverna skapar stoffet och förståelsen kring detta (Karlsson 2015, s.20). Genom detta konstrueras religionskunskapsämnet i undervisningen. I

enlighet med detta kan tolkas att exempelvis informant C arbetar på detta sätt, som låter eleverna vara med och påverka och forma undervisningen och examinationsdelar. Det är flera olika delar som ska med i kursen och ont om tid, vilket Jonsson (2016) menar blir en didaktisk utmaning för lärare, då de tvingas göra ett urval kring vad som är viktig kunskap.

I undersökningen framkommer att externa faktorer som påverkar undervisningen är bland annat tidsbrist. Jonsson (2016) menar att en utmaning för läraruppdraget blir hur prioriteringen bör se ut när tidsramarna för undervisningen inte räcker till för att göra alla dimensioner rättvisa (Jonsson 2016, s.136). En lärare som Schüllerqvist och Osbeck (2009) intervjuar i sin forskningspublikation upplever en ”kursträngsel” i religionskunskap, att mycket stoff ska uppmärksammas på kort tid (Schüllerqvist & Osbeck 2009, s.173). En annan lärare i samma publikation menar att läro- och kursplanen ger för stor frihet att välja innehåll och att kursplanen primärt är inriktad på vilka förmågor eleverna ska utveckla, inte vilka områden som ska behandlas (Schüllerqvist & Osbeck 2009, s.165).

Detta stämmer exempelvis överens med informant A som uttrycker att det är svårt att få med alla delar i ämnet och att vissa avsnitt och moment i kursen får mindre uppmärksamhet än önskvärt. Även informant D visar en oro kring detta och menar att hen tvingas bortprioritera vissa moment, till följd av att hen inte hinner med alla delar. Hur kan läraren nå en undervisning som ger alla dimensioner rättvisa? Är det möjligt i en kurs som innehåller viktiga delar och moment som ska in under en termin eller möjligtvis ett läsår beroende på hur kursen läses?

Jonsson (2016) menar att ämneslärare i religion bör ställa sig frågan vad religion är i undervisningssammanhang. Anders Törnvall (2016) menar att ämnet riskerar att drabbas av en ytlighet om dess gränser inte tydliggörs, vilket kan medföra att ämnet blir ”lite av varje”. Hur väljs vilken/vilka dimensioner som ska ha företräde om inte alla moment och perspektiv kan belysas lika ingående? Riskerar undervisningen att bli för vinklad utifrån lärarens personliga intresse och hur påverkar det i sådana fall syftet med undervisning i religionskunskap, att kunna se och tolka religion från flera olika perspektiv? Informanterna uttrycker att tiden inte är tillräcklig, vilket Karlsson (2015) menar leder till ”stoffträngsel på begränsad tid” som i sin tur kan leda till att invanda traditioner blir dominerande i form av ”fyrkantiga fakta och inpluggbara formler” (Karlsson 2015, s.149).

Dock tycker jag studiens resultat visar på att informanterna ständigt försöker förnya sin undervisning och inte vill hamna i en undervisning som enbart grundar sig på fakta om världsreligionerna. Informanterna uttrycker att de inte vill ”rabbla fakta”, utan att de vill få eleverna att resonera och analysera religion från olika perspektiv, utifrån den fakta de redan har. Detta menar informanterna utvecklar eleverna, vilket kan ses i relation till Furenhed (2000)

som talar om att det vid studier av religioner är ens egna tankar och värderingar som belyses, kompletteras eller utmanas i mötet med alternativa livstolkningar, vilket i sin tur bidrar till personlighetsutveckling (Furenhed 2000, s.118). Vidare menar Furenhed (2000) att religionsundervisningen bör skapa en förståelse ”inifrån” för att ge en korrekt bild av religionens existentiella betydelse för människor (Furenhed 2000, s.135).

Flera av informanterna talar om att religion kan upplevas som något som studeras ”utifrån”, vilket gör ämnet exotiskt och främmande. Detta leder till en problematik med en ”vi och dem” känsla, vilket informanterna uttrycker att de vill motarbeta. Informant C talar om att hen vill få eleverna att studera religion från ett inifrånperspektiv för att ge eleverna en holistisk förståelse av ämnet. En undervisning som präglas av detta perspektiv menar Furenhed (2000) kan ge förutsättningar för eleverna att se att det är människans livsfrågor och funderingar, men också deras egna, som bearbetas i religionerna.

Jonsson (2016) ställer sig dock frågande till om det som lärare går att ge ett inifrånperspektiv om en som lärare saknar personlig tro och erfarenhet ur det perspektiv som ska skildras. Flera av informanterna talar om att de bör ha en neutral syn på religion och inte låta sina egna föreställningar och åsikter färga undervisningen. Emellertid uttrycker informanterna att detta kan vara komplicerat då de går in med ”sig själva” i undervisningen. Samtidigt nämns även att eleverna stundtals kan ha starka åsikter och vara ”färgade” i sin syn på religion, vilket leder till att läraren får ifrågasätta och problematisera och be eleven att utveckla sin mening.

Schüllerqvist och Osbeck (2009) menar att kravet om att vara neutral och objektiv i sin undervisning i religion leder till en osäkerhet hos lärarna kring om deras undervisning håller måttet. Detta menar författarna har haft långvariga effekter för ämnet och bidragit till en rädsla hos lärarna att påverka eleverna, vilket har resulterat i en stel undervisning (Schüllerqvist & Osbeck 2009, s.157)

Informanterna nämner att de praktiska exempel som används vid undervisning i det centrala innehåll som studien omfattar utgörs av bland annat diskussioner, skriftliga uppgifter, fördjupningar och muntliga redovisningar. Den forskning jag har tagit del av nämner inte specifika praktiska exempel utan talar mer om vilket perspektiv undervisningen drivs ifrån och att det är viktigt att eleverna får se flera olika delar och perspektiv av samma ämne.

Tidigare har tidsbrist och urval av stoff nämnts som försvårande faktorer i religionskunskapsundervisning. Som fördelar nämns bland annat att ämnet bidrar till att läraren får lära känna eleverna på ett djupare plan. Dock menar Schüllerqvist och Osbeck (2009) att möjligheten för lärare och elever att lära känna varandra försvåras av att kurserna i

religionskunskap är korta. Detta tyder inte informanternas uttalanden på, utan de menar snarare att tidsbristen påverkar och försvårar deras urval av ämnesstoff, inte kontakten med eleverna.

Religionskunskap nämns som ett viktigt ämne, vilket framkommer i studien genom informanternas uttalanden. Ofta uttrycker informanterna att religionskunskap bidrar till kunskaper som är viktiga genom livet och för samhället i stort. Jonas Svensson (2015) menar att religionskunskap ytterst berör människor, deras handlingar, föreställningar och deras sätt att organisera sig socialt. Svensson (2015) menar att religionskunskap inte primärt handlar om gudar, demoner och änglar utan vill betona betydelsen för ett humanistiskt perspektiv på religion. Svensson (2015) menar att detta synsätt på religionskunskap kan hjälpa elever att förstå och förklara vad det innebär att vara människa. Det finns inget annat ämne som i samma utsträckning kan behandla så många aspekter av vad det innebär att vara människa, förutsatt att religion i sig ses som ett mänskligt fenomen (Svensson 2015, s.33).

Även informanternas uttalanden pekar på att de tycker religionskunskap har en stor betydelse för elevernas personliga utveckling och är ett viktigt inslag i skolverksamheten. Samtidigt nämns en vilja till att utveckla ämnet och dess status i skolan. Informanterna uttrycker att de gärna skulle vilja se att religionskunskapen kan få mer undervisningstid och plats på schemat, vilket de menar skulle hjälpa dem i planerandet av sin undervisning. Religionskunskap är ett ämne som bearbetar många viktiga aspekter, som kan leda till mycket känslor hos eleverna och hetsiga debatter. Jag tycker mig se att det delvis är detta som gör informanterna så engagerade och intresserade av sitt ämne. Informanterna får möjlighet att påverka elevernas synsätt och perspektiv på religion, livsåskådningar och begrepp som etik- och moral. Jag tolkar informanternas uttalanden som att detta är drivkraften bakom deras undervisning, att de kan förmedla en syn på människan och religion, som inte bara kommer påverka den enskilda elevens personliga perspektiv, utan i förlängningen även kan påverka och forma samhället i stort.

5 Slutsatser

- Informanterna pekar på att undervisning i religionskunskap och i detta specifika kunskapskrav bidrar till viktiga diskussioner i klassrummet. Läraren kan i detta kunskapskrav arbeta mer nyanserat och behandla religion utifrån ett individperspektiv. Detta bidrar till ett personligt engagemang hos eleverna som bidrar till deras självutveckling.

- De utmaningar som informanterna pekar på vid undervisning i detta kunskapskrav är att det kan väcka mycket starka känslor och att det stundtals blir mycket komplexa diskussioner, vilket kan bli överväldigande för en del elever. Eleverna kan även få sin världsbild och uppfattning utmanad, vilket kan vara problematiskt.
- Som externa faktorer som påverkar undervisningen nämns tidsbrist, problematik med stoffurval och välja ut vad som är viktig kunskap att förmedla till eleverna, då det finns en svårighet att få med alla delar i kursen.
- Informanterna uttrycker att kön och sexualitet är lättare begrepp att behandla än socioekonomisk bakgrund och etnicitet. Detta för att informanterna upplever att det finns mer att prata om gällande kön och sexualitet i koppling till religion, men även för att eleverna är mer vana vid att diskutera aspekter som rör dessa begrepp.
- Bland exempel på hur informanterna förankrar detta centrala innehåll praktiskt i sin undervisning nämns bland annat diskussioner, skriftliga uppgifter och fördjupningsuppgifter relaterat till de fyra aspekterna.
- Det framkommer även att många av informanterna inte ser kunskapskravet som skiljt från de andra kunskapskraven. Många av informanterna menar att kunskapskraven går in i varandra och deras undervisning tar form därefter.

5.1 Avslutning

Sammanfattningsvis har denna studie belyst den komplexitet som finns i läraryrket, relaterat till undervisning i religionskunskap. Det är ett viktigt ämne som innehåller många viktiga aspekter, som kan bidra till elevernas personliga utveckling, men som även utvecklar eleverna till att vara demokratiska och samhälleliga medborgare. Detta ställer höga krav på lärarens förmåga och beläsenhet. Jag tycker att denna undersökning har gett mig möjligheten att fördjupa mig i ett kunskapskrav som känns viktigt och meningsfullt. Jag har fått möjligheten att intervjua lärare och således erhållit olika perspektiv på undervisning i religionskunskap och detta kunskapskrav, vilket jag menar är av betydande vikt i relation till min framtida roll som ämneslärare i religion.

Arbetet har, förutom att det varit givande och lärorikt, även inneburit en del svårigheter. Bland annat har det varit svårt att begränsa studien till att enbart handla om det specifika centrala innehåll som ligger till grund för undersökningen, vilket har medfört att religionskunskap 1 i sin helhet ofta har tagits med i beräkningen. Möjligtvis är det svårt att dela upp de centrala innehållen och be lärare uttala sig kring hur de undervisar i specifikt det

momentet, då studiens resultat pekar på att lärarna ser kursen som en helhet och inte som enskilda centrala innehåll. Det har dock varit detta jag har varit nyfiken på och som jag har sett som en utmaning. Studien har inte presenterat ett överväldigande och chockerande resultat, dock menar jag att studien visar lärarnas verklighet och den komplexitet som finns i läraryrket, men även det engagemang och kunnande som finns hos de olika lärare jag har intervjuat. Jag tycker att denna undersökning har givit mig perspektiv på ämnet som kommer berika mig i min yrkesroll och därmed finner jag att studien har uppfyllt sitt syfte.

5.1.1 Vidare forskning

Vidare forskning kring detta ämne skulle kunna bygga på en studie utifrån elevernas perspektiv. Det hade varit intressant att undersöka hur eleverna tolkar detta kunskapskrav och hur det ställer sig till hur läraren tolkar kunskapskravet. Vidare hade det även varit intressant att undersöka hur det som läraren förmedlar i detta kunskapskrav tas emot av eleverna. Uppfattar de undervisningen på samma sätt som läraren själv tänker kring vad hens undervisning förmedlar? Även om intervjuerna med lärarna har varit givande hade det även varit intressant att undersöka ämnet i praktiken, möjligtvis genom klassrumsobservationer eller liknande. Ytterligare förslag på vidare forskning skulle kunna vara att undersöka den stora tolkningsfrihet och tvetydighet som finns i detta kunskapskrav. Kanske bör formuleringen förändras eller beskrivas på ett tydligare vis? Hur skulle det i sin tur påverka lärarnas undervisning i kunskapskravet? En fördjupning i hur detta kunskapskrav har framställts och vem som har gett det egenskapen av giltig kunskap, skulle även det kunna undersökas djupare utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv.

Källförteckning

Berglund, J. (2014). *Vad är religion i svenska religionskunskapsböcker?*

Codex (2018). *Informerat samtycke.* http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml [2020-11-23]

Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Upplaga 3 Stockholm: Liber

Furenhed, R. (2000). *Undervisning och förståelse – exemplet religionskunskap.* I Almén, E., Furenhed, R.,Hartman, S. & Skogar, B. (red.) *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik.- Undervisning och förståelse – exemplet religionskunskap.* Linköping. S. 117-143.

Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2003). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness.* http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.490.2963&rep=rep1&type=pdf [2020-11-01].

Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B. (red.) (2017). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård.* Tredje upplagan Lund: Studentlitteratur

Gy11 (2011). *Läroplan för gymnasieskolan Gy11*. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-igymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan [2020-10-15]

Hartman, S. (2000). *Hur religionsämnet formades.* I Almén, E., Furenhed, R.,Hartman, S. & Skogar, B. (red.) *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik.- Undervisning och förståelse – exemplet religionskunskap.* Linköping. S. 212-250.

Hsieh, H-F. & Shannon, S.E. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis.* file:///C:/Users/madel/Downloads/Qualitative20Content20Analysis_1%20(1).pdf [2020-11-05]

Jonsson, L. (2016). *Mellan tradition och förnyelse – utmaningar i religionsläraruppdraget.*

Karlsson, A. (2015). *Vilket religionskunskapsämne? – Ämneskonstruktioner i religionskunskap på gymnasiet med samtalsförhandlingar i centrum.* Lic-avh. Karlstad: Karlstads universitet.
http://www.diva- portal.org/smash/get/diva2:840414/FULLTEXT01.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik*. 3., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Linde, G. (2012). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori!.* 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, U,P. (1983). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. 3. uppl. Stockholm: LiberFörlag på uppdrag av Gymnasieutredningen

Lärarnas historia (2014). *1990-talet.*
http://www.lararnashistoria.se/laroverken_och_gymnasieskolan_1990-talet [2020-11-05]

Skollag 2010:800. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Schüllerqvist, B. & Osbeck, C. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religion.*

Skolverket (2011). Gymnasieskola 2011. https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659807/1553964056811/pdf2705.pdf [2020-11-05]

Skolverket (2011). *Religionskunskap 1, 50 poäng.* https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26lang%3D%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3 [2020-11-05]

Skolverket (2011). *Ämne – Religionskunskap.*

https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26lang%3D%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3 [2020-11-05]

Svensson, J. (2015). *Religionsdidaktiska studier - Religionskunskap som humanistiskt ämne i den svenska skolan*.

Von wright, H. (1983). *Philosophical papers of Georg Henrik von Wright.* Vol. 1, Practical reason. Ithaka, N.Y.: Cornell Univ. Press.

Övrigt material

Intervju 1: måndag 2020-11-09

Intervju 2: torsdag 2020-11-12

Intervju 3: fredag 2020-11-13

Intervju 4: tisdag 2020-11-17

Intervju 5: onsdag 2020-11-18

Bilaga 1

Samtyckesblankett för medverkande i intervju

Samtycke till att delta i studien:

Kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet - Viktiga aspekter att belysa i religionsundervisningen, men *hur*? - En kvalitativ studie om lärares undervisning i ett centralt innehåll i Religionskunskap 1 av Madeleine Hjerpe.

Studien syftar till att öka kunskapen om hur ämneslärare i religion ser på de möjligheter och utmaningar som finns vid undervisning i det centrala innehållet ”Religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet” som ingår i kursen ”Religionskunskap 1” samt på vilka sätt de arbetar praktiskt med detta.

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att medverka som informant. Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Mitt godkännande (via e-post och muntligt innan intervjun) betyder att jag väljer att delta i studien och godkänner att studenter, handledare och examinator vid Högskolan i Gävle behandlar informationen i enlighet med lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor.

Bilaga 2

Intervjufrågor

- Hur upplever du att det är att undervisa i kursen religionskunskap 1?
- Hur ser du på det centrala innehållet ”Religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet”? Vad väcker det för tankar hos dig?
- Vad anser du detta tillför i kursen ”Religionskunskap 1”? Fördelar? På vilka sätt?
- Vad anser du det finns för svårigheter/utmaningar med detta centrala innehåll?
- Hur skulle du beskriva att du arbetar med detta i din undervisning? Ge exempel
- Vad är det för situationer som kan uppstå i klassrummet när man pratar om frågor så som sexualitet/religion, kön/religion, etnicitet/religion, socioekonomisk bakgrund/religion? Kan du ge exempel?