



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 2 för ämneslärarprogrammet gymnasieskolan

Avancerad nivå

Fördomar, normer och generaliseringar

**En studie av religionskunskapslärares förhållningsätt till
mångfald**

Författare: Linn Abrahamsson

Handledare: Gull Törnégren

Examinator: Björn Falkevall

Ämne/huvudområde: Religionsvetenskap

Kurskod: RK3044 Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 2018-05-22



HÖGSKOLAN
DALARNA

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Högskolan Dalarna – SE-791 88 Falun – Tel 023-77 80 00

Abstract:

Denna studie syftar till att undersöka lärares förhållningssätt till begreppet mångfald så som det skrivs fram i ämnesplanen för religionskunskap i LGY11. Fem kvalitativa intervjuer genomfördes med lärare i religionskunskap på gymnasiet. Dessa intervjuer har tolkats med hjälp av en narrativ analysmetod och relaterats dels till olika filosofiska perspektiv, normkritisk pedagogik samt fältet för kontroversiella frågor i undervisning. Resultatet påvisar att det finns såväl likheter som skillnader mellan lärarnas förhållningssätt. En likhet var att många av dem intog ett elevperspektiv i sin undervisning och berättade om hur de anpassar sin undervisning till olika elevgrupper. En skillnad berör hur man uppfattar själva religionsämnet som sådant; vissa av lärarna talade i termer av att motverka fördomar, andra om att ämnet kan bidra till en ökad förståelse hos eleverna själva.

Nyckelord:

Religionsundervisning, mångfald, normkritisk pedagogik, kontroversiella frågor.

Innehåll

1. Inledning	5
2. Syfte	6
2.1 Frågeställningar	6
3. Tidigare forskning	7
4. Metod	10
5.1 En narrativ analys	13
5. Teoretiska perspektiv	17
5.1 Mångfald – tre filosofiska perspektiv	17
5.2 Normkritisk pedagogik	20
5.3 Kontroversiella frågor i undervisningen	23
6. Analys	26
6.1 Lärarnas berättelser	26
6.1.1 Jessicas berättelse – förståelse och fördomar	26
6.1.2 Björns berättelse – att bryta fördomar och främja tolerans	27
6.1.3 Kristinas berättelse – att nyansera det generaliserande	28
6.1.4 Annas berättelse – ett estetiskt och ett maktkritiskt perspektiv	29
6.1.5 Marikas berättelse – ett utvecklande ämne	30
6.2 Svårigheter med ämnet	31
6.3 Möjligheter med ämnet	42
6.4 Förhållningssätt till mångfald	52
6.5 Sammanfattning av resultat	58
7. Diskussion	61
7.1 Metoddiskussion	61
7.2 Diskussion av resultat	62
8. Sammanfattning	64
9. Litteratur	67
Bilaga 1. Informationsbrev	68
Bilaga 2. Intervjuguide	70

1. Inledning

I värdegrunden för den svenska skolan förekommer begreppet mångfald vid två tillfällen. Under rubriken *Förståelse och medmänsklighet*, står att läsa att ”det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värde som ligger i en kulturell mångfald.”¹ Ett av skolans uppdrag är att främja elevernas utvecklande av ett *Internationellt perspektiv*. Detta, menar man, ska bidra till ”att utveckla elevernas förståelse för den kulturella mångfalden inom landet.”²

En sökning i LGY11 påvisar att mångfaldsbegreppet så som det formuleras i värdegrunden endast återkommer i religionsämnet:

Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald.³

Ovanstående citat är alltså ett av syftena med religionsundervisningen på gymnasiet. Min tolkning är att det går att dra en tydlig parallell mellan mångfaldsbegreppet ur värdegrunden och hur det formuleras i syftesbeskrivningen för religionsämnet. Få människor skall nog idag förneka att Sverige är ett samhälle som präglas av kulturell, religiös och etnisk mångfald. Skolverket menar alltså att det är viktigt att eleverna utvecklar, inte bara en förståelse för denna mångfald, utan även inser dess värden samt en beredskap att leva i ett samhälle som präglad av denna mångfald. Detta mål har alltså förlagts till religionsämnets syfte. Under våren 2017 genomförde jag en litteraturstudie där jag undersökte Martha Nussbaums, Charles Taylors samt Seyla Benhabibs filosofiska tolkningar av kulturell mångfald. Studien intog ett religionsdidaktiskt perspektiv då jag uttolkade vilka implikationer filosofernas argument kunde ha på religionsämnets syfte avseende på mångfaldsbegreppet. Jag förde där en diskussion kring det problematiska i att studera andra kulturer utan att också kritiskt granska den egna.

¹ Skolverket, 2011, s. 5

² Skolverket, 2011, s. 7

³ Skolverket, 2011, s. 137

Vidare fördes ett resonemang kring vikten av att alla kulturer både kan och bör utsättas för kritisk granskning, filosoferna vars modeller analyserades tog alltså avstånd från en relativistisk syn på kulturer och värderingar.

En av mina utgångspunkter är att mångfaldsbegreppet så som det formuleras i religionsämnet ur LGY11 är relativt odefinierat. Det preciseras i det kommentarmaterial som Skolverket gett ut där det står att läsa att mångfald framförallt syftar till ett ”religiös och pluralistiskt samhälle som det svenska, där företrädare och utövare av många religiösa och kulturella traditioner lever sida vid sida.”⁴ Frågan kring *hur* man undervisar för att ge eleverna den beredskap som efterfrågas kvarstår dock. Det framstår som att det lämnar ett stort ansvar till den enskilda läraren vad gäller att tolka och omvandla ämnesplanens syfte till faktisk kunskap som eleverna kan ta till sig. Utifrån dessa utgångspunkter blir det relevant att undersöka hur några lärare berättar om sin undervisning vad gäller just begreppet mångfald i religionsundervisningen.

En av de lärare jag intervjuade formulerade det som; ”det är sällan vi får tid att egentligen sätta oss ner och diskutera vår undervisning”. Min förhoppning är att detta arbete kan ge en inblick i hur lärarna tolkar ett specifikt syfte med religionsundervisningen, i detta fall mångfaldsbegreppet, och öppna upp för en ökad förståelse och problematisering av densamma.

2. Syfte

Det övergripande syftet med denna studie är att belysa några lärares förhållningssätt till begreppet mångfald, såsom det formuleras i religionsämnets syftesbeskrivning ur LGY11. Detta syfte uppfylls med hjälp av kvalitativa intervjuer som har analyserats med hjälp av en narrativ analysmetod.

2.1 Frågeställningar

- Vilka svårigheter med religionsundervisning berättar lärarna om?
- Vilka möjligheter med religionsundervisning berättar lärarna om?
- Vilka förhållningssätt till begreppet mångfald framträder i lärarnas berättelser om sin undervisning?

⁴ Skolverket kommentarmaterial till religionskunskap

3. Tidigare forskning

Nedan presenteras två studier med relevans för min egen undersökning. Den tidigare forskningen som här sammanfattas relateras till studiens resultat i diskussionsavsnittet.

Studien *Ämnesdidaktiska insikter och strategier* (Schüllerqvist och Osbeck, 2009), innehåller livsberättelseintervjuer med sammanlagt 15 ämneslärare i samhällsorienterade ämnen. Syftet med studien var att låta lärare berätta om sin ämnesundervisning för att därigenom möjliggöra att deras erfarenheter tas tillvara och förs vidare. Studien syftade även till att jämföra lärarnas berättelser för att på så sätt kunna pröva olika analytiska begrepp och utveckla den vetenskapliga kunskapen om lärares arbete.⁵ I studiens inledande kapitel menar Bengt Schüllerqvist att det finns ett problem vad gäller lärares socialisation in i sitt yrke; nyutexaminerade lärare får i hög grad lösa sina uppgifter tillsammans med sina elever men utan stöd av erfarna kollegor.⁶

Författarna menar att mycket skolforskning ofta utgår från olika normativa antaganden kring vad som kännetecknar en ”god” undervisning, något de själva är kritiska mot. Deras egen studie utgår istället från en induktiv, prövande ansats där lärarnas eget sätt att tala om sin undervisning står i fokus.⁷ Studien är disponerad utifrån de fyra olika So-ämnena, för min egen studie är alltså religionslärarnas utsagor av relevans. Författarna pekar på att det under den tidsperiod som informanterna varit yrkesverksamma, har skett en rad förändringar på skolans område vilka påverkat villkoren för deras undervisning. Mer specifikt för religionskunskapsläraren har det mångkulturella samhället inneburit en särskild förändring. Religioner och världsåskådningar som inte tillhör den kristna traditionen finns numera representerade i klassrummen och kan inte längre betraktas som ”främmande”.⁸

Intervjuerna med de fyra religionskunskapslärarna resulterade i konstruktionen av vad Osbeck benämner som fyra olika religionsdidaktiska intentioner. Dessa fyra

⁵ Schüllerqvist, Osbeck (2009), s. 10

⁶ Ibid, s. 10

⁷ Ibid, s. 24

⁸ Ibid, s. 159

beskrivs av Osbeck som skilda strategier för att relatera omvärld och individ till varandra. Hon understryker dock att dessa bara var en del av det lärarna gav uttryck för och alltså inte kan tolkas som representativt för hela deras undervisning.⁹ De fyra uttolkade intentionerna var; ”Att bidra till religiös läskunnighet”, ”Att skapa blick för livets villkor och människans möjligheter”, ”Att ge chansen att se hur det hänger samman” samt ”Att ge möjlighet att se sig själv i mötet med andra”. Osbeck menar att det är rimligt att dessa uttolkade intentioner och insikter de facto återspeglas i respektive lärares undervisning då läraren har makten att sätta agendan i klassrummet.¹⁰ Dessa insikter och intentioner, menar hon, uttrycker olika förståelser för hur den enskilde eleven och omvärlden relateras till varandra i undervisningen.¹¹ Just detta lyfter Osbeck fram som en stor utmaning för lärarna. Hon beskriver här två extrempunkter; å ena sidan en undervisning där externa fenomen fokuseras utan att knyta an till de lärande subjekten och å andra sidan en undervisning som i det närmaste kan betecknas som terapeutisk där elevernas egna perspektiv fokuseras till nackdel för omvärldsperspektivet. Osbeck menar att religionskunskapen kan beskrivas i relation till de båda extrempunkterna utifrån ett perspektiv av undervisningens huvudsakliga fokus. Hon drar en parallell mellan en religionsundervisning som i högre grad är samhällsvetenskapligt, omvärldsorienterat inriktad och en religionsundervisning som i högre grad är humanistiskt inriktad med elevernas egna existentiella frågor i fokus. Dessa båda riktningar får även konsekvenser för vilka mål läraren sätter med sin undervisning; en samhällsvetenskaplig undervisning kommer ha som mål att utveckla orienterade samhällsmedborgare, en humanistiskt inriktad undervisning kommer ha som mål att bidra till utvecklingen av reflexiva medmänniskor.¹²

Karin Kittleman Flensner disputerade år 2015 med avhandlingen *Religious education in contemporary pluralistisk Sweden*. Hennes studie syftade övergripande till att, genom etnografiska studier, undersöka den sociala

⁹ Ibid, s. 196

¹⁰ Ibid, s. 192

¹¹ Ibid, s. 192

¹² Ibid, s. 193

konstruktionen av religionsundervisningen.¹³ Studien fokuserade på de diskurser om religion som förekom i de klassrum Kittleman Flensner observerade och påvisade tre dominanta diskurser; en sekularistisk, en andlig samt en diskurs om svenskhet. Den sekularistiska diskursen innebar, bland annat, att det togs som neutralt att positionera sig själv som ”icke-religiös” samt att begreppen neutral och objektiv betraktades som positiva. Mångfald och pluralism betraktades som problematiskt för religiösa individer, relaterat till ett synsätt på religioner som att de hävdar ett sanningsanspråk. Kittleman Flensner påvisade att det förekom kritik mot religioner där tonen i klassrummen kunde bli såväl föraktfull som hånfull. Troende människor framställdes som psykiskt sjuka, ointelligenta och galna.¹⁴ Hon menar vidare att den sekularistiska diskursen ofta ”aktiverades” när lärarna undervisade om vad som kan betecknas som faktakunskap, exempelvis Islams fem pelare.¹⁵

Den andliga diskursen konstruerades när undervisningen kom att fokusera på de eviga, existentiella frågorna, exempelvis meningen med livet eller vad som händer efter döden. Kittleman Flensner menar att när denna diskurs var aktiv i klassrummen var svaren inte lika självklara och att religionernas svar på de existentiella frågorna inte avfärdades på samma sätt.¹⁶

Svenskhetsdiskursen visade sig på det sätt som Sverige som ett kristet land, klart avgränsat från det främmande artikulerades i klassrummen Kittleman Flensner vistades i. Det talades ofta om kristna värderingar som något specifikt svenskt, dock definierades aldrig vad dessa värderingar bestod av. Svenskhet diskuterades i termer av öppenhet, respekt, tolerans och rationalitet. Om de religiösa synvinklarna var förenliga med dessa värden framstod den i klassrummen som oproblematisk.¹⁷ Kittleman Flensner menar att den ovan nämnda sekularistiska diskursen hade en hegemonisk position i de klassrum hon observerade.

Vidare för hon ett resonemang kring olika förhållningssätt till att strukturera undervisningen och menade att ett resultat av hennes studie var att en undervisning

¹³ Kittleman Flensner. (2015), s. 17

¹⁴ Ibid, s. 285

¹⁵ Ibid, s. 288

¹⁶ Ibid, s. 289

¹⁷ Ibid, s. 289-291

som presenterade var religion för sig med ett separat etikavsnitt löpte större risk att skapa en essentiell förståelse för religiositet där nyanser inom religionen förbises. Undervisning som istället strukturerades tematiskt med olika frågeställningar undvek att aktivera den sekularistiska diskursen eller diskursen om svenskhet.¹⁸ Flera av de resultat som Kittleman Flensners studie pekar på relaterar till de intervjuade lärarnas berättelser. Bland annat hur olika elevgrupper förhåller sig till religionsämnet och anpassar sig efter, vad som kan beskrivas som, en sorts skolkod för vad man får och inte får yttra sig om.

4. Metod

Denna studie syftar alltså till att belysa några lärares tolkningar av och berättelser om sin undervisning där begreppet mångfald står i fokus. Metoden som använts för att uppfylla detta syfte har varit kvalitativa intervjuer med öppna frågeställningar. Nedan beskrivs olika aspekter av hur den metodologiska processen sett ut. En första fråga att behandla är hur jag gjort mitt urval. Empirin i denna studie består av intervjuer genomförda med fem olika lärare. Det har varit svårt att få tillgång till lärare som velat ställa upp på intervjuer och jag hade inledningsvis önskat få till fler intervjuer. Urvalet av lärare har baserats på att de är gymnasielärare i religionskunskap. Jag skickade ut en förfrågan om deltagande via e-post till cirka 30 lärare. Några svarade och tackade nej till deltagande men den stora majoriteten fick jag aldrig något svar från. De fem lärare som deltar i denna studie tackade ja till deltagande efter det att förfrågan hade skickats. Hade större tid funnits till förfogande hade andra parametrar, såsom kön, tid i yrket, ålder och så vidare, kunnat tas hänsyn till. Min första kontakt med de lärare som deltagit i studien skedde alltså via e-post där jag frågade om intresse att delta i en intervjustudie, där bifogade jag även ett informationsbrev (se bilaga 1). Efter att kontakt hade etablerats bestämdes tid och plats för själva genomförandet av intervjuerna.

Vad gäller forskningsetiska aspekter informerades lärarna om att de närsomhelst kunde välja att avbryta sitt deltagande. Gällande informanternas anonymitet har uppgifter som skulle kunna leda till att identifiera dem fingerats, det vill säga deras namn har ändrats och uttalanden om specifika orter eller skolor

¹⁸ Ibid, s. 297

har skrivits om. Ljudfilerna som spelades in under intervjuerna samt det transkriberade materialet har förvarats på sådant sätt att ingen annan än jag har haft tillgång till dem. Efter det att studien godkänts har allt material raderats.

Jag konstruerade en intervjuguide med relativt öppna frågeställningar (se bilaga 2). Intervjuguiden hade konstruktionen av att inledningsvis be lärarna berätta om sig själva för att sedan efterfråga hur de skulle beskriva sin relation till religionskunskap som ämne, vilken relevans de ser med ämnet och hur deras eget intresse till ämnet ser ut. Frågan om förhållningssätt till begreppet mångfald, som är fokus för denna studie, togs upp därefter. Tidsåtgången för varje intervju har varit ungefär fyrtiofem minuter. Då mitt intresse har bestått i att analysera lärarnas utsagor narrativt, inledde jag intervjuerna med att slå fast att jag var intresserad av att höra om deras erfarenheter av undervisning i religionskunskap och att de gärna får konkretisera med upplevda exempel. Jag har haft i fokus att inte låta mig styras alltför mycket av intervjuguiden utan att istället låta lärarna tala till punkt, utveckla sina svar och att ställa relevanta följdfrågor till det de berättat om.

Kvale och Brinkmann diskuterar epistemologiska frågor kring vilken form av kunskap den kvalitativa intervjun kan bidra med. De gör detta genom användandet av två metaforer; intervjuaren som malmetare eller resenär. I den förra betraktas kunskap som något fast, något som går att "finna". I den senare betraktas kunskap snarare som något skapat. De menar att dessa metaforer speglar olika idealtyper för intervjukunskap som antingen given eller konstruerad. Att betrakta den kunskap som kan fås genom intervjuer som konstruerad, innebär att intervjun och analysen av densamma betraktas som "tätt sammantvinnande faser av kunskapsproduktion med tonvikten lagd på den berättelse som återges för en publik."¹⁹ Min egen ingång i de intervjuer jag genomfört och analyserat lutar åt det Kvale och Brinkmann beskriver i termer av intervjuaren som resenär. Jag har intresserat mig för lärarnas berättelser om sin egen undervisning, hur de beskrivit sina tolkningar av mångfaldsbegreppet i relation till undervisningen och hur detta kan förstås ur ett narrativt perspektiv. Syftet med att genomföra intervjuerna har alltså inte varit att finna en sanning utan snarare att belysa olika subjektiva tolkningar och berättelser.

Kvale och Brinkmann understryker att en forskningsintervju inte kan betraktas som ett samtal mellan två jämställda parter. Det finns alltid en maktassymetri

¹⁹ Kvale och Brinkmann, (2014), s. 73

mellan forskare och intervjuperson. Ett sätt detta visar sig på är det faktum att intervjuaren har ett tolkningsmonopol vid den senare analysen.²⁰ De skriver vidare att medvetenheten om detta kan leda till att intervjupersonen exempelvis kan ställa motfrågor eller undanhålla information.²¹ Detta var en aspekt jag hade med mig då jag genomförde intervjuerna och som kan ha kommit att påverka vissa av intervjupersonerna. Kvale och Brinkmann beskriver vidare om vikten av att intervjuaren bör vara medveten om och reflektera kring maktens roll i kunskapsproduktionen vid intervjuer. Detta leder vidare till en diskussion kring etiska frågeställningar.²²

Kvale och Brinkmann menar att den kunskap som produceras i intervjuer är att betrakta som en social konstruktion vilken skapas i interaktionen mellan intervjuare och den som intervjuas. Denna produktion fortsätter sedan genom transkriberingen, analysen och rapporteringen. De lyfter även fram vikten av att intervjuarens kunskap om det som står i fokus, ämnet för intervjun, är en viktig aspekt för att kunna ställa relevanta följdfrågor och följa upp intervjupersonens berättelser. Intervjuarens färdigheter och ämneskunskaper, menar de, är avgörande för kvaliteten i den empiri som produceras i en kvalitativ intervju.²³ För min egen del innebar detta, till viss del, ett hinder. Jag sökte innan intervjuerna hade påbörjats, att läsa in mig så gott det gick på metodologiska och ämnesrelevanta kunskaper. Det bör dock framhållas att mina kunskaper givetvis är begränsade. Jag har själv ingen erfarenhet av undervisning i religionskunskap och jag har ingen tidigare erfarenhet av att genomföra kvalitativa intervjuer. En eventuell brist som kan påtalas vad gäller de intervjuer som genomförts är att det begränsade antalet lärare som kunde tänka sig att ställa upp på intervjuer ledde till att jag inte genomförde någon provintervju. På detta sätt kan den ordning i vilken intervjuerna genomfördes anses påvisa en viss progression i min egen skicklighet som intervjuare. Detta skulle kunna betraktas som en brist.

För att få informanternas berättelser att framstå som sammanhängande har jag valt att omvandla det transkriberade materialet från talspråk till skriftspråk. Detta

²⁰ Ibid. s. 51

²¹ Ibid. s. 52

²² Ibid, s. 53

²³ Ibid, s. 85

innebär att pauser, ”fel” i meningsbyggnad och upprepningar har tagits bort alternativt redigerats.

5.1 En narrativ analys

Att jag valt att använda just en analys av narrativ grundar sig i mitt intresse för att analysera, belysa och lyfta fram lärarnas subjektiva erfarenheter av och relation till sitt ämne. En utgångspunkt för denna studie är att begreppet mångfald är att betrakta som problematiskt på det sätt det skrivs fram i ämnesplanen för religionskunskap. Det problematiska består i att det lämnar en hel del upp till lärarens subjektiva bedömning hur den efterfrågade kunskapen och förståelsen ska uppnås i undervisningen. Därför anser jag att ett fokus på just lärarnas egna erfarenheter, tolkningar och berättelser ur ett narrativt perspektiv bäst kan fånga det jag intresserar mig för. Detta intresse påverkade, som tidigare nämnts, utformningen av den konstruerade intervjuguiden där frågorna formulerades på ett sätt som skulle kunna ge utrymme till utvecklade svar. Det påverkade även kontexten i själva intervjusituationerna på det sättet att jag sökte hålla min uppmärksamhet på att inte avbryta, utan låta lärarna tala till punkt. Ofta kunde det uppstå några sekunders tystnad ur vilken de sedan vidareutvecklade sina svar. Stödet för den narrativa analysen har jag, framförallt, hämtat ur Arthur W. Franks *Letting stories breathe: A socio-narratology* (2010). En grundläggande förståelse av narrativ enligt Frank är att en sak händer som en konsekvens av en annan. Han refererar till Frank Kermode som jämförde detta med en tickande klocka; ”each tick creates an expectation for the corresponding tock to follow.”²⁴ Vidare menar Frank att narrativ följer en specifik struktur; det inleds med ett abstract vilket kan sägas definierar berättelsens genre. Därefter följer en orientering där tid, plats och berättelsens karaktärer specificeras. Själva handlingen börjar när en komplicerande händelse inträffar. Berättelsen närmar sig sitt slut när denna händelse får någon form av upplösning. Slutligen uttrycker berättaren någon form av utvärdering av det nyss berättade.²⁵

²⁴ Frank (2010), s. 7

²⁵ Ibid. s. 7

Denna beskrivning av narrativs uppbyggnad återspeglas i detta arbete framförallt utifrån hur jag har organiserat analyserna av intervjuerna. Jag har sökt börja med en sammanfattande beskrivning av de individuella lärarna, kontexten för hur intervjuerna ägde rum samt mina egna intryck av intervjun. Därefter har lärarnas berättelser kring sin undervisning återgetts med fokus på de beskrivna problemen, hur lärarna uppger att de hanterar dessa samt hur de värderar detta. Frank beskriver vidare några karaktäristiska egenskaper hos narrativ men framhåller samtidigt att dessa inte kan tas som en definition. Alla egenskaper behöver inte vara verksamma och det kan finnas fler.²⁶ Jag har valt att återge de beskrivna egenskaperna som jag anser varit verksamma i de intervjuade lärarnas berättelser.

Problem. Frank menar att berättelser har kapaciteten att hantera mänskliga problem men även kapaciteten att skapa problem för människor. Han framhåller att intresset är tudelat; hur berättelser presenterar modeller för att hantera olika sorters problem samt hur berättelser i sig själva skapar problem.²⁷ Då ett av mina intressen har varit att undersöka vilka utmaningar lärarna finner i sin undervisning om mångfaldsbegreppet har jag i analysen fokuserat på vilka problematiska aspekter av sin undervisning lärarna berättar om.

Karaktärer. Vidare framhåller Frank att berättelser har kapaciteten att uppvisa och testa människors karaktärer.²⁸ Intresset här ligger i hur berättelser arbetar för att skapa karaktärer som kan användas som generaliserbara resurser för mottagarna. Det kan röra sig dels om identifikation med berättelsens karaktär men även för att påvisa olika möjliga alternativ för handling. Även om jag vill framhålla att denna studie, med sin kvalitativa ansats, inte kan anses generaliserbar, är min förhoppning att den kan presentera olika möjliga alternativ för handling, hur kan man förhålla sig till undervisning om mångfaldsbegreppet.

Öppenhet för tolkning. Berättelser har kapaciteten att berätta om händelser på sätt som lämnar tolkningen av vad som hände och hur man ska svara på det öppen.²⁹ Berättelsers mest framträdande kapacitet, menar Frank, är dess öppenhet

²⁶ Ibid, s. 9

²⁷ Ibid, s. 9

²⁸ Ibid, s. 10

²⁹ Ibid, s. 15

för tolkning. Människor kan tolka en berättelse från flera olika perspektiv.³⁰ Vad gäller denna studie kan här anföras att såväl lärarnas egna berättelser av sin undervisning som öppen för tolkning som min analys av lärarnas berättelser som öppen för tolkning. Min önskan är att denna öppenhet visar sig på det sätt analyserna är strukturerade. Jag har valt att ha långa citat ur intervjuerna för att därefter påvisa olika möjliga tolkningar av det lärarna berättat om. En av anledningarna till att jag valt att just använda en narrativ analys i studien har bestått i min önskan om att låta lärarnas utsagor stå fria från påtvingade scheman och kategorier.

Förlust av kontroll. Berättelser har kapaciteten att agera på sätt som deras berättare inte hade förväntat sig.³¹ Även om Frank inte själv diskuterar detta ur ett etiskt perspektiv, väcker det i denna kontext etiska frågor. Lärarna jag intervjuat har inte haft någon insyn i mina tolkningar av deras utsagor. Jag själv kan inte kontrollera hur läsare av detta arbete tolkar lärarnas utsagor eller mina analyser av dem.

Inneboende moral. Berättelser tilltalar människors uppfattning om vad som räknas som gott och vad som räknas som ont, av hur man ska handla och hur man inte ska handla.³² Sett ur kontexten av denna studie kan det anföras att de intervjuade lärarna har en uppfattning om vad en ”god” undervisning innebär.

Resonans. Berättelser återger ett eko av andra berättelser, vilka ger den ursprungliga berättelsen kraft. Frank framhåller att alla berättelser formas av andra berättelser som såväl berättaren som lyssnaren känner till.³³ I lärarnas berättelser kunde andra berättelser höras vilka satte utsagorna i ett större sammanhang. Ett exempel på detta, vilket nämndes av flera av lärarna, var de senaste årens samhällsliga utveckling i Sverige med stora mängder nyanlända flyktingar.

Vad gäller just generaliserbarheten i narrativa analyser, lyfter Frank fram att det faktum att berättelser kan förbli unika på samma gång som de kan bli representativa.³⁴ På detta sätt kan analyserna av lärarnas utsagor i denna studie

³⁰ Ibid, s. 15

³¹ Ibid, s. 16

³² Ibid, s. 17

³³ Ibid, s. 18

³⁴ Ibid, s. 116

förstås. Jag har, som tidigare nämnts, inte sökt efter generaliserbara slutsatser. Det framstår dock som att lärarnas berättelser om problematiska aspekter samt deras tolkningar av religionsämnets relevans har några gemensamma nämnare. Vad gäller själva strukturen för min analys har jag valt att, till viss del, kategorisera lärarnas berättelser utifrån olika teman. Detta var något jag bestämde mig för innan jag genomförde intervjuerna och således något jag sökte ”lyssna” efter i intervjusituationerna. De individuella lärarna återkom ofta till samma typer av berättelser, utsagor och begrepp vilket blev påtagligt i transkriberingen av de bandade intervjuerna. Frank menar att risken med att kategorisera och anordna narrativ utifrån typologier blir att kategorierna i sig själva blir mer verkliga än själva narrativen. ”In a world where simplification is a pretext for knowing, and knowing is a pretext for controlling, typologies are risky”, skriver han. Han framhåller dock att om en hermeneutisk öppenhet upprätthålls, kan kategorisering av berättelser möjliggöra en ökad förståelse för och uppskattning av de berättelser som redogörs för.³⁵ Jag har, i min presentation av analysen, sökt använda mycket direkta citat från lärarna för att på så sätt öka transparensen och öppna upp för fler möjliga tolkningar och perspektiv.

³⁵ Ibid, s. 119

5. Teoretiska perspektiv

De teoretiska perspektiv som har använts vid analysen av lärarnas berättelser är dels de filosofiska perspektiven hos Martha Nussbaum, Seyla Benhabib och Charles Taylor som jag i ett tidigare arbete har analyserat i förhållande till ämnesplanen för religionskunskap. Det kan sägas att dessa tre perspektiv lade en grund för min egen förförståelse vid såväl förberedelserna som vid efterarbetet av intervjuerna.

Utifrån det transkriberade materialet kunde dock ytterligare två teorier väljas ut; ett normkritiskt perspektiv samt det teoretiska fältet som behandlar kontroversiella frågor i undervisningen, då det visade sig att de intervjuade lärarna på olika sätt förhöll sig till detta.

5.1 Mångfald – tre filosofiska perspektiv

Intresset för att genomföra denna studie har sin grund i ett tidigare examensarbete jag skrev under våren 2017; *Att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald – tre filosofiska perspektiv på ämnesplanen i religionskunskap*³⁶. Därför kommer denna studies bakgrundsavsnitt att, till stora delar, referera till de slutsatser jag där kom fram till med fokus på hur begreppet mångfald kan förstås. Det visade sig även att de lärare som deltagit i denna studie, på olika sätt, förhöll sig till de filosofiska perspektiv på mångfald som nedan sammanfattas.

I ovan nämnda arbete, skrivet av mig själv (Nyberg 2017), relaterades mångfaldsbegreppet till tre filosofiska modeller, Charles Taylor, Martha Nussbaum samt Seyla Benhabib. Jag konstaterade där att mångfald kan tolkas och hanteras ur olika perspektiv vilka i sin tur ger olika implikationer relaterat till ämnesplanen i religionskunskap. Samtliga av de analyserade modellerna föreslog ett förhållningssätt till studier av kulturer där den egna kulturen eller utgångspunkten, kritiskt granskas. Alltså att det som tas som neutralt, normalt eller objektivt (den egna utgångspunkten) behöver förstås och problematiseras innan vi kan företa oss studier av det främmande.³⁷

³⁶ Nyberg (2017)

³⁷ Nyberg (2017) s. 49

I studien uttolkades även vissa skillnader mellan de olika filosofernas syn på hur kulturer och frågor om mångfald kan studeras.

Charles Taylor, som företräder en hermeneutisk syn på studiet av kulturer, menar att främmande kulturer kan innehålla så pass ”egendomliga” företeelser att det faktiskt kan vara omöjligt för en utomstående att förstå.³⁸ Taylor framhåller att vi aldrig kan undgå vår egen utgångspunkt eller synsätt när vi företar oss att studera en annan kultur. Detta, menar han, kan tolkas som att det låser fast oss i ett ”etnocentriskt fångelse”. Han menar dock att ju mer vi förmår att problematisera vår egen utgångspunkt, desto större blir sannolikheten att vi kan möta och skapa en förståelse för det främmande. Faktumet att vi aldrig kan bortse från vår egen utgångspunkt innebär att alla studier av kulturer och kulturella företeelser är komparativa, menar Taylor.³⁹ Utifrån citatet om mångfald ur religionsämnets syftesbeskrivning relaterades Taylors hermeneutiska modell till ett synsätt där syftet med ämnet skulle vara att eleverna skulle kunna se och förstå skillnader mellan kulturer och religioner samt att bidra med kunskap och förståelse kring att den egna kulturella utgångspunkten aldrig kan förbises i studiet av *de andra*.⁴⁰

Selyar Benhabib är kritisk till uppfattning om att kulturer tydligt kan avgränsas, vilket hon menar är ett utifrånperspektiv. Hon framhåller att kulturer bör betraktas som sociala konstruktioner. Benhabib företräder en syn på kultur som bestående av ”narrativt omstridda redogörelser”. Detta innebär att individer identifierar det de gör genom att redogöra det de gör. Socialt meningsfulla handlingar utmärks som en viss typ av handling genom de utomståendes och aktörernas redogörelser av handlingen.⁴¹ Benhabib förespråkar inte att skillnader mellan olika individer och grupper kan eller bör utjämnas. Hon framhåller snarare att kontroversiella frågor bör lyftas fram och debatteras i offentligheten för att människor från olika bakgrund ska kunna samtala, mötas och hitta gemensamma lösningar.⁴²

Martha Nussbaum framhåller i sin modell att likheterna mellan människor och kulturer är större än skillnaderna och menar att ett studium som fokuserar på det

³⁸ Ibid, s. 50

³⁹ Ibid, s. 27

⁴⁰ Ibid, s. 51

⁴¹ Ibid, s. 42

⁴² Ibid, s. 42-43

allmänmännsliga kan bidra till en ökad förståelse över gränserna.⁴³ Hon är starkt kritisk till identitetspolitiska antaganden och menar att människor behöver kunna mötas och skapa identifikation över kulturella gränser.⁴⁴ Ett centralt begrepp i Nussbaums utbildningsfilosofi är det hon kallar *narrative imagination*. Begreppet har tolkats som att det syftar till att söka leva sig in i det som uppfattas främmande, oavsett om detta främmande skapar identifikation eller inte.⁴⁵

Ur dessa modeller, så som de sammanfattas här, uttolkades även vilka implikationer de kan anses ha på ämnesplanens syfte om att eleverna ska utveckla en beredskap att ”förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald.” Analysen påvisade att två av filosoferna, Martha Nussbaum och Charles Taylor, förespråkar studier av kulturer som utgår från konceptet om rationellt förnuft. Taylor med hänvisning till att detta ingår i den västerländska kulturen och därför ingår i ”vår” syn på världen. Nussbaum menar snarare att det rationella förnuftet är något som kan omfattas av alla människor, oavsett kulturell tillhörighet. Analysen påvisade att Nussbaum företräder en form av universell syn på människan, där likheterna blir större än skillnaderna.⁴⁶ Seyla Benhabib menar att samhällen som präglas av mångfald kräver att kontroversiella frågor och meningsskiljaktigheter mellan olika grupper lyfts fram i offentligheten och diskuteras genom deliberativa samtal. Detta tolkades, i relation till religionskunskapsundervisningen, som att skolan kan vara en form av offentlighet där sådana frågor kan, och bör, lyftas.⁴⁷

Vidare analyserades även frågan kring *om* och i sådana fall *hur* kulturer ska utvärderas. Benhabib framhåller att människan har en skyldighet att förstå och känna till andras sätt att leva och tänka och understryker vikten av respekt för andra som ”kulturskapande varelser”. Denna respekt, understryker hon, innebär inte ett godtagande av alla normer och värderingar.⁴⁸ Taylor menar att studier av alla kulturer ska inledas med utgångspunkten *som om* de har något positivt att erbjuda. Hans hermeneutiska modell understryker det faktum att vi aldrig kan

⁴³ Ibid, s. 50

⁴⁴ Ibid, s. 37

⁴⁵ Ibid, s. 38

⁴⁶ Ibid, s. 54

⁴⁷ Ibid, s. 56

⁴⁸ Ibid, s. 56

frånga vår egen utgångspunkt eller förståelsehorisont när vi studerar det främmande och han framhåller just medvetenheten om detta faktum som en viktig utgångspunkt; vi förstår alltid de andra genom oss själva. Vidare påvisade analysen att Taylor förhåller sig kritisk till uppfattningen om att det skulle finnas någon form av universella, mänskliga frågor. Det vi tar som universellt eller allmänmänskligt utgår från oss själva och vår egen uppfattning om omvärlden. Martha Nussbaum är starkt kritisk till kulturrelativism vilken hon menar innebär ett nedlåtande, det måste gå att kritiskt granska olika kulturer.⁴⁹

5.2 Normkritisk pedagogik

Det normkritiska perspektivet utgår i denna studie från antologin *Normkritisk pedagogik – Makt, lärande och strategier för förändring*. En central aspekt av det normkritiska perspektivet på utbildningen är hur undervisningen förhåller sig till berättelser och/eller kunskap om den andre, i detta sammanhang förstått som ”den som traditionellt blir marginaliserad och förtryckt på grund av kön, etnicitet/ras, sexualitet eller klass.”⁵⁰ Detta kan tolkas som att definitionen av den andre är att kategorin religion, med enkelhet, kan överföras till sammanhanget.

Bromseth refererar Kumashiro som genomförde en studie av skolors förändringsarbete och menade att det gick att identifiera fyra förhållningssätt vad gäller studier av den andre; utbildning *för* den andre, utbildning *om* den andre, utbildning som är kritisk till privilegiering och andragörande och utbildning som förändrar studenter och samhället. Skillnaderna mellan dessa strategier har att göra med hur man förstår kunskap, identitet och makt.⁵¹ Vidare framhålls att skolors arbete med undervisning om det främmande ofta begränsas till kunskap *om* den andre, där normerna inte ifrågasätts och att detta ofta avgränsas till enskilda temadagar- eller veckor.⁵² Bromseth exemplifierar detta förhållningssätt med undervisning vilken syftar till att främja tolerans för HBTQ-personer. Faran med sådan undervisning, menar han, blir att eleverna betraktar gruppen homosexuella som bestående av essentiella egenskaper, det vill säga ett skapande av stereotyper

⁴⁹ Ibid, s. 57-58

⁵⁰ Bromseth & Darj (2010). s. 34

⁵¹ Ibid, s. 34

⁵² Ibid, 35-36

där skillnader inom gruppen osynliggörs. Detta riskerar i sin tur att leda till skapandet av en hegemonisk struktur där skolan, eleverna och lärarna ingår i ett ”vi” där gruppen HBTQ-personer inte ingår.⁵³ Detta resonemang kan överföras från kategorin sexualitet till kategorin religion. Kittleman Flensner, vars studie sammanfattats under rubriken tidigare forskning, påvisade i sin studie olika typer av diskurser som förekom i de klassrum hon observerade, intressant för detta resonemang är den sekularistiska diskursen. Religion och religiositet diskuterades som något avvikande medan en icke-religiös eller naturvetenskaplig utgångspunkt togs som normativ. I förhållande till Bromseths anförande om att studier om de andre ofta genomförs i form av speciella temadagar kan det hävdas att religionsämnet är ett ämne som till sin natur ständigt förhåller sig till det som avviker från normen och att det därför kan vara relevant att undersöka hur religionslärare förhåller sig.

I det normkritiska perspektivet ingår även en poststrukturalistisk syn på kunskap, att kunskap och makt är tätt sammanvävda samt att det som betraktas som verkligt och sant konstrueras genom diskurser i den rådande maktordningen.⁵⁴ I förhållande till denna studie kan detta tolkas i kontexten av lärarna som ingående i ett större sammanhang där kunskap och undervisning i ämnet religionskunskap även ingår. Med detta menar jag att informanterna, i egenskap av sitt yrke, ingår i såväl ett lokalt sammanhang på de skolor de arbetar samt i ett större samhällsligt sammanhang där diskurser om religion och religiositet kan tänkas påverka den undervisning de bedriver. Jag återkommer till ett resonemang kring detta i studiens diskussion.

I det normkritiska perspektivet på undervisning framhåller man strategier som utmanar de traditionella maktstrukturerna och de normativa gränser vi är vana att se oss själva och verkligheten genom. Sådana strategier innebär konkreta utmaningar för undervisningen. Läraren behöver reflektera över sin egen utgångspunkt, identitet, kulturella bakgrund och erfarenhet och hur dessa aspekter påverkar hennes tolkning och skapande av mening i undervisningen.⁵⁵ Som pedagog är man med i skapande och upprätthållandet av det normativa. Den

⁵³ Ibid, s. 37-38

⁵⁴ Ibid, s. 40

⁵⁵ Ibid, s. 42

normkritiska pedagogikens fokus ligger på den process där en hierarkisk skillnad skapas och upprätthålls av normer. En sådan pedagogik, menar man, möjliggör kunskap om konstruktionen av den andre, snarare än kunskap *om* den andre.⁵⁶ En central aspekt av den normkritiska pedagogiken är att erbjuda alternativa narrativ om verkligheten. För att kunna göra detta behöver de dominerande narrativen om verkligheten analyseras utifrån dess sociala budskap.⁵⁷ Detta kan anses relatera till den didaktiska frågan om vilket innehåll som undervisningen ska presentera, alltså vad-frågan. Bromseth menar att detta blir en etisk fråga där urvalet inte ska handla om att skapa en ”mer sann bild av verkligheten.” Syftet är snarare att skapa en bild där dominanta röster och berättelser inte ges företräde till det som betraktas som verkligt eller sant på de marginaliserades bekostnad.⁵⁸ Här framhålls alltså ett konkret förslag på hur lärare kan göra för att synliggöra och problematisera den kunskap om verkligheten som kan betraktas som normativ. En annan aspekt som framhålls är vikten av att ägna sig åt normkritik i det större skolsammanhanget, de normkritiska perspektiven behöver interageras i skolan som helhet.⁵⁹

Inom det normkritiska perspektivet är man starkt kritisk till fördomsbegreppet. Pedagogiska strategier vilka syftar till att ”bota” fördomar har sin grund i tanken på att motargument och information om felaktiga generaliseringar om företeelser och individer kommer leda till ökad tolerans och förståelse. Gunilla Edemo framhåller att en undervisning vilken har till syfte att motverka fördomar ofta använder sig av exempelvis studiebesök eller andra sammanhang där eleven får möta och ställa frågor till en ”representant för de andra.” Syftet anses då vara att den fördomsfulla eleven kan se likheten mellan henne själv och individen mot vilken fördomarna rikts.⁶⁰ Som analysen nedan kommer påvisa, återkom flera av lärarna till just begreppet fördom. Detta kan relateras till det faktum att lärarna i studien ingår i en större kontext, både i egenskap av lärare men även i samhället i stort. Deras

⁵⁶ Ibid, s. 49

⁵⁷ Ibid, s. 43

⁵⁸ Ibid, s. 43

⁵⁹ Ibid, s. 44

⁶⁰ Ibid, s. 91

förhållningssätt kan anses påverkas av den större diskursen om hur fördomar och rädslor för det främmande kan motverkas; genom kunskap och information.

Edemo menar dock att ovanstående strategi för motverkande av fördomar är problematisk, delvis därför att maktrelationen mellan den fördomsfulla och den andre förblir osynlig. Risker med studiebesök är att den andre görs till representant för ”sin” grupp och att den fördomsfulla förblir en individ. Vidare framhåller hon att synen på att kunskap kan motverka och/eller bota fördomar bygger på en syn på kunskap som något universellt. Fördomsdiskursen menar hon, ingår i en positivistisk kunskapsstradition, vilket i undervisningssammanhang innebär att läraren tänker sig att mötet med det annorlunda ska avslöja en sanning och leda till identifikation och förståelse vilket bidrar till minskad diskriminering. Edemo framhåller att det inte finns några absoluta sanningar om människors identiteter och liv, det finns olika perspektiv på hur verkligheten ser ut. Mötet med det främmande handlar istället om att problematisera det som tas för givet. Hon menar att behovet av att kategorisera människor inte kan botas med kunskap.⁶¹

5.3 Kontroversiella frågor i undervisningen

I artikeln *Det offentliga rummet*, hänvisar Carsten Ljunggren till Robert Stradlings definition av kontroversiella, samhälleliga frågor. Det rör sig om ”frågor som djupt splittrar ett samhälle, som genererar motstridiga förklaringar och lösningar baserade på alternativa värdesystem.”⁶² Ljunggren menar vidare att den samhälleliga, politiska och ideologiska utvecklingen i Sverige har kommit att utmana frågor som berör tolerans av olikhet, öppenhet och sammanhållning. Själva idén om mångkulturalism har kommit att överges av flera europeiska nationer vilket lett till ökade krav på integration.⁶³ Utifrån denna bakgrund, menar Ljunggren att skolan och undervisningen befinner sig i en problematisk situation. Han belyser att de enskilda lärarna behöver ta ställning till hur deras undervisning förhåller sig till den större kontexten; är det en undervisning *om* eller *i* samhället? Det blir angeläget att fundera kring hur man som lärare ska undervisa för att bidra

⁶¹ Ibid, s. 103

⁶² Ljunggren (2015), s. 40

⁶³ Ibid, s. 26-27

till elevernas kunskap om samhället och på så sätt skapa ökad förståelse för andras villkor men även elevernas förståelse för sig själva i förhållande till kontroversiella frågor.⁶⁴

En första tolkning av Ljunggrens bakgrundsbeskrivning är, enligt min egen uppfattning, att själva syftesformuleringen om mångfald ur ämnesplanen för religionskunskap, kan tolkas som en kontroversiell samhällelig fråga i sig själv. Den nedanstående analysen kommer påvisa att lärarna delar en del uppfattningar och tolkningar kring såväl begreppet mångfald, men att det finns även en del skillnader. Analysen kommer även fokusera på frågan hur lärarna förhåller sig till Ljunggrens anförande kring undervisning *om* eller *i* samhället.

Att betrakta skolan och klassrummet som ett offentligt rum för diskussion och debatt, innebär att läraren behöver uppmärksamma vad som utgör samhällets och klassrummets kontroversiella frågor. Det innebär vidare, menar Ljunggren, att läraren behöver uppmärksamma hur enskilda elever och grupper av elever förhåller sig till de kontroversiella frågorna. Han lyfter vidare fram att det aldrig går att kontrollera den effekt undervisningen får för varje enskild elev, även om syftet med att undervisa om moraliska ställningstaganden i förhållande till kontroversiella frågor kan vara att skapa demokratiska, självständiga individer, går det alltså aldrig att kontrollera hur detta påverkar individers identitetsskapande.⁶⁵ Ljunggren lyfter vidare den didaktiska frågan om vem som relevant i förhållande till fältet. Han menar att vem-frågan belyser skillnaden mellan att läraren förbereder ett ”anonymt kollektiv av elever som framtida medborgare” och att ”bidra till att varje elev kan utvecklas till ett närvarande subjekt.”⁶⁶ Att betrakta skolan som ett offentligt rum innebär att undervisningen behöver lägga vikt vid att bidra till elevernas ökade självinsikt kring deras egna moraliska och politiska grundval för sina åsikter och uppfattningar. Ljunggren menar att det kan formuleras som en fråga om hur grupper och individer med skilda intressen och skilda bakgrunder ska kunna tillhöra samma samhälle och kunna kommunicera

⁶⁴ Ibid, s. 27

⁶⁵ Ibid, s. 29

⁶⁶ Ibid, s. 30

över gränserna. Baserat på tidigare forskning framhåller många lärare att de anser sig dåligt förberedda för detta.⁶⁷

Ljunggren hänvisar till s.k. *teaching ambivalence*, en strategi som går ut på att utnyttja den ambivalens inför rättviseuppfattningar som ofta förekommer hos unga, i undervisningen. Respekt för skillnader i den egna och andras bakgrundskulturer är nödvändig i ett samhälle som präglas av mångfald, menar han. Han framhåller vidare att just skillnader i bakgrundskulturer är en faktor som kan bidra till att individer dras bort från det medborgerliga engagemang vilket de demokratiska institutionerna är beroende av.⁶⁸ Ambivalens och tillfällena av sökande och osäkerhet, menar Ljunggren, har en stor potential i undervisningen. En avgörande didaktisk princip, framhåller han, är att som lärare kunna avväga och skapa en balans mellan undervisning som genererar kunskap och undervisning där svaren inte är lika självklara och kan bidra till ökad självinsikt.⁶⁹

I förhållande till lärarnas berättelser tolkar jag detta anförande som en åtskillnad mellan en undervisning som fokuserar rena ”faktakunskaper” om religion och en undervisning som fokuserar på elevernas egen självförståelse. Det framkommer i analysen att de intervjuade lärarna har olika förhållningssätt till de två aspekterna.

Ljunggrens artikel används i analysen för att undersöka dels hur lärarna förhåller sig till kontroversiella frågor, dels i vilken utsträckning de resonerar kring den didaktiska vem-frågan i förhållande till kontroversiella frågor.

⁶⁷ Ibid, s. 30

⁶⁸ Ibid, s. 34

⁶⁹ Ibid, s. 36

6. Analys

Studiens analys inleds med en presentation av de teoretiska ansatser som lärarnas berättelser tolkats utifrån; fältet om kontroversiella frågor i undervisning samt normkritisk pedagogik. Därefter följer en kortare presentation av de lärare som deltagit. Lärarnas respektive berättelser presenteras var för sig och tolkas dels utifrån de teoretiska perspektiv som ovan nämndes. Studiens analys inleds med en sammanfattning av respektive lärares berättelser, därefter följer tre rubriker vilka syftar till att besvara studiens frågeställningar;

- Svårigheter med ämnet,
- Möjligheter med ämnet, samt
- Förhållningssätt till mångfald

Lärarnas utsagor presenteras genomgående i en bestämd ordning under såväl den inledande sammanfattningen som de tre rubrikerna. Detta för att underlätta för läsaren. Avslutningsvis återfinns en sammanfattning av analysens resultat med fokus på likheter och skillnader i lärarnas berättelser.

6.1 Lärarnas berättelser

Nedan följer en sammanfattning av respektive lärares berättelser. Rubriksättningarna har konstruerats utifrån de begrepp och uttalanden som ofta förekom i respektive lärares utsagor.

6.1.1 Jessicas berättelse – förståelse och fördomar

Jessica arbetar som lärare i samhällskunskap och religionskunskap på en mindre ort i Sverige. Vid tiden för intervjun hade det passerat ett halvår sedan hon tog sin examen och hon hade varit verksam nästan en termin. Intervjun med Jessica var intressant. Jag upplevde det som att hon var nervös och stundtals hade svårt att besvara mina frågor. Resultatet blev att hennes utsagor inte är lika fylliga som övriga informanternas. Jag har dock valt att ta med Jessicas berättelse då hon är den informant som arbetat kortast tid i yrket. Vidare kan hennes utsagor tolkas som att de påvisar det svåra i att socialiseras in i läraryrket. Att intervjun med Jessica inte gick enligt planerna kan givetvis härledas till såväl mig som intervjuare som intervjusituationen som helhet. Intervjun med Jessica var den andra jag genomförde, det var sent en fredagseftermiddag och Jessica berättade innan intervjun startade att hon var trött efter arbetsveckan.

Sammanfattningsvis har intervjun med Jessica tolkats som att det finns en skiljelinje mellan den relevans hon ser med ämnet och det hon faktiskt gör i undervisningen. Hon menar själv att ämnet, till stora delar, är en repetition från högstadiets undervisning vilket innebär att det kommer att handla mycket om religionshistoria. Hennes eget intresse för ämnet och det hon skulle önska förmedla till eleverna utgår istället från en mer samtida kontext där eleverna kan få möjlighet att fundera kring sin egen ståndpunkt.

6.1.2 Björns berättelse – att bryta fördomar och främja tolerans

Björn är utbildad lärare i svenska, historia, geografi och religionskunskap på en friskola i en större stad. Han berättar att han arbetar ”på övertid” då han skulle ha gått i pension för ett år sedan. Intervjun med Björn kom att bli en lång sådan. Min upplevelse när vi satt i samtalet var att Björn, på något sätt, hade en stark drivkraft i att dela med sig och berätta om sina erfarenheter av läraryrket till mig som lärarstudent. Samtalet kan på många sätt liknas vid en slags summering eller livsberättelse av ett yrkesliv. Intervjun kanske inte gick helt enligt hur jag hade planerat det och vi kom ofta in på sidospår som inte har någon egentligen relevans för studien.

Tidigt i intervjun förklarar Björn att ämnena religionskunskap och historia är de han egentligen brinner för. Svenska och geografi beskriver han mer som utfyllnad och berättar att han egentligen inte har något större intresse av dessa. Hans intresse för religion kommer från barndomen. Björn berättar att han hade en stark barnatro men att hans intresse för religionskunskapen uppstod under högstadiets undervisning, att han då fascinerades av att möta andra religioner än den kristna, lutherska. Att han valde att utbilda sig lärare gör han ingen närmare beskrivning av men han gör tydligt att han hade ett intresse för just ämnena religion och historia. Sammanfattningsvis kan jag konstatera att Björns berättelse svårligen kan tolkas utifrån någon av de filosofer som presenterades ovan. Möjligen skulle hans uttalanden om likheter mellan olika religiösa traditioner kunna tolkas som att han, till viss del, ansluter sig Nussbaums filosofi om de allmänmänskliga frågorna; att det som förenar oss som människor är större än det som kulturella och religiösa gränser skapar.

Björn återkommer till att beskriva den mångfald som råder bland eleverna på skolan han undervisar. Det framstår som att Björn månar om sina elever och deras rätt att uttrycka sina uppfattningar samt praktisera sin tro även i skolmiljön.

6.1.3 Kristinas berättelse – att nyansera det generaliserande

Kristina undervisar i svenska, engelska och religionskunskap vid en gymnasieskola på en mindre ort. Hon har arbetat i cirka i tio år med vissa uppehåll för föräldraledighet. I mitt samtal med Kristina får jag uppfattningen att hon har ett stort engagemang för sitt ämne. Hennes personliga intresse för religionsämnet, till viss del, väcktes redan under barndomen. Kristina beskriver det som att hon under en period fastnade för psalmer och hur hon kunde fascineras av att hitta en bibel i en byrålåda på hotellrum. Under gymnasietiden hade hon en engagerad religionslärare som förstärkte intresset. När hon berättar om sin undervisning och den relevans hon ser med ämnet beskriver det som att hon har ett personligt intresse för såväl religionshistoria som religionssociologi.

Återkommande i Kristinas berättelse är att hon ser en relevans i att ge eleverna fler perspektiv på religion och att ämnet kan bidra till att motverka fördomar. Här kommer även en personlig aspekt in då Kristina berättar hur hon själv kan reagera känslomässigt när hon tar del av vissa religiösa tolkningar eller handlingar. Hon beskriver det som viktigt och relevant, kanske framförallt ur perspektivet att religionskunskapsundervisningen kan bidra till att nyansera generaliserande bilder av religion. Detta är även det som uttolkats som det övergripande temat i Kristinas berättelse; nyansering, att bryta fördomar och bidra till att ge eleverna fler perspektiv. En intressant aspekt som utkristalliserade sig i Kristinas berättelse är att hennes personliga tankar och upplevelser av ämnet blir något hon införlivar i undervisningen.

Sammanfattningsvis kan Kristinas berättelse tolkas som att den relevans hon ser med ämnet, att det kan motverka fördomar och bidra till nyansering, på flera sätt anknyter till det hon själv ser som både intressant och problematiskt med ämnet. Kristina är, i sin berättelse, öppen med att hon själv kan reagera känslomässigt på vissa aspekter av religiösa tolkningar och uttryck vilket hon ger exempel på när hon talar om religiösa företrädare som fördömer homosexuella samt i förhållande till kastsystemet i Indien. Att Kristina väljer att ta upp sådana aspekter i sin

undervisning beror på att hon vill nyansera och problematisera det som kan anses bidra till att skapa fördomar. Det kan även tolkas som att eleverna kan tänkas uppleva samma sak som Kristina själv när det kommer till religiösa aspekter och tolkningar som kan anses problematiska. Att det som uppfattas som främmande eller svårt att förstå beror på den kulturella kontext i vilken vi ingår. På så sätt kan Kristinas berättelse tolkas som att den ansluter sig till en hermeneutisk tradition så som den beskrivs av Taylor, även om hon själv kanske inte explicit formulerar sig så. Kristinas berättelse kan även tolkas som att den knyter an till vissa delar av Nussbaums ståndpunkter om de allmänmänskliga frågorna. Hon beskriver, om än kortfattat, att alla människor har någon form av förhållningssätt de frågor som kommer fram i undervisningen. Vidare kan Kristinas utsagor även tolkas som att de anknyter till Benhabibs socialkonstruktivistiska perspektiv där tonvikten ligger i mötet och dialogen mellan människor. Kanske framförallt på det sätt Kristina lyfter fram vikten av att eleverna är förberedda för mötet med människor från andra kulturer och bakgrunder än deras egen.

6.1.4 Annas berättelse – ett estetiskt och ett maktkritiskt perspektiv

Anna arbetar, till skillnad från de andra lärarna som ingår i studien, inom vuxenutbildningen. Vid sidan av religionsämnet undervisar hon även i svenska. Hon har varit verksam lärare i tio år och bortsett från arbete på gymnasieskolor under utbildningstiden har hon endast arbetat med vuxna elever. På den skola hon arbetar är hon ensam lärare i religionskunskap.

När Anna berättar om sitt eget intresse för religionsämnet gör hon det på ett väldigt passionerat sätt. Mitt intryck under intervjun är att hon verkligen brinner för sitt ämne och att få förmedla det till eleverna. Hon berättar att hon redan från tidig ålder var fascinerad av religionernas och myternas värld. En av anledningarna till att Anna kom att söka sig till vuxenutbildningen var att hon tänkte att hon då skulle få ägna sig mer åt just själva ämnet och inte så mycket åt de relationella aspekterna av läraryrket. En uppfattning hon fått revidera; ”jag har väl lärt mig det att människor är väldigt lika oavsett ålder”, berättar hon.

Det övergripande temat kring religionsämnet som uttolkats ur Annas berättelse är, till viss del, tudelat. Anna talar dels om ett normkritiskt, hermeneutiskt perspektiv, men hon talar även om relevansen av religioners estetiska värden, att

det finns ett värde i det meningsskapande som religioner erbjuder människor. Den övergripande tolkningen av Annas förståelse av mångfaldsbegreppet är att hon ansluter sig till det hermeneutiska perspektivet, såsom det presenteras av Taylor, vilket den nedanstående analysen påvisar. I Annas berättelse uppenbarade sig vissa skillnader, framförallt vad gäller svårigheter i ämnet, jämfört med övriga lärare. Skillnaderna har tolkats som att de anknyter till det faktum att Anna, i motsats till de andra lärarna, arbetar med vuxna elever.

Sammanfattningsvis påvisar analysen av Annas berättelse att hon återkommer till begreppen förståelse, perspektivskifte samt normkritik. En intressant aspekt av det hon berättar om är den dubbla relevansen med ämnet som kommer fram. Jag har tolkat det som att hon dels ser en samhällelig relevans där ämnet sätts i en större kontext, dels en mer personlig relevans där ämnets estetiska värden lyfts fram och motiveras med ett mänskligt behov av estetiska upplevelser, vilka religioner kan erbjuda.

Värt att nämna är även Annas egen kunskap och intresse för det normkritiska perspektivet, vilket hon tillskansat sig utanför läraryrkets ramar, men som sedan införlivas i undervisningen. Detta är en skillnad mot de övriga lärarna i studien vilken kan relateras till Ljunggrens anförande kring att många lärare känner sig dåligt förberedda för att undervisa om sådant som kan anses kontroversiellt.

6.1.5 Marikas berättelse – ett utvecklande ämne

Marika undervisar i svenska och religionskunskap på en gymnasieskola på en mindre ort i Sverige. Hon har varit verksam lärare i sex år. Marika berättar att det inte var helt självklart att hon skulle bli lärare i just religionskunskap. Hon började studera till svensklärare och funderade kring flera olika ämnen innan hon bestämde sig för religionskunskapen då hon upplevde det som det mest intressanta. Hon beskriver det som att hennes intresse för ämnet har vuxit med tiden och gör där en jämförelse med svenskämnet. Marika menar att religionsämnet är mer utmanande på det sätt det behandlar mänskliga eller känslomässiga frågor.

I hennes berättelse utmärkte sig ett övergripande tema som kan tolkas som att religionsämnet är ett ämne där eleverna kan få en möjlighet att reflektera över sin egen livsåskådning och sitt eget förhållningssätt till världen. Hon berättar samtidigt om utmaningar som att det är en kort kurs och att eleverna kanske inte alltid är

mogna för att ta till sig ämnet. Marikas berättelse anknyter i stora delar till ett elevcentrerat perspektiv på det sätt hon problematiserar hur elevsammansättningen kan påverka undervisningen. Mer konkret berättar hon om skillnaderna mellan att undervisa religionskunskap för yrkes- respektive studieförberedande program. Hennes berättelse har tolkat som att den i hög grad anknyter till en hermeneutisk förståelse av religionsämnet där den egna positionen hamnar i fokus vid studiet av andra. Nedanstående analys av Marikas berättelse syftar till att påvisa just detta. Sammanfattningsvis kan Marikas berättelse tolkas som att hon intar ett elevcentrerat perspektiv. Hon ger uttryck för att undervisningen med fördel kan läggas upp på ett sådant sätt att man utgår från elevernas egna livsvärldar, tankar och erfarenheter. Att ämnets relevans ligger i just att det kan låta eleverna få reflektera kring sig själva och sin egen position. Hon beskriver även att ämnet behöver anpassas efter olika program. Hennes tolkning av mångfaldsbegreppet relaterar även det till ett elevcentrerat perspektiv. Att eleverna ska kunna leva i ett samhälle präglad av mångfald, menar Marika, är något hela skolan arbetar för. Hon framhåller därför att religionsämnets roll kan vara just att lyfta elevernas egna tankar.

Utifrån de filosofer denna studie relaterar till kan Marikas berättelse framförallt knytas till Taylors hermeneutiska ansats. Hennes tankar kring de existentiella frågorna kan relateras till Nussbaums sokratiska teori kring mångfald; att det finns vissa allmänmänskliga frågor som berör oss alla. Vidare ger Marika uttryck för det problematiska i att lyfta vissa frågor och områden i klassrummet. Benhabib menar, vilket nämns i studiens bakgrund, att ett sätt att mötas i ett mångkulturellt samhälle är genom deliberativa samtal i offentliga rum. Marikas berättelse indikerar att hon känner sig osäker när vissa teman behandlas i klassrummet och att hon därför iakttar en viss försiktighet.

6.2 Svårigheter med ämnet

Jessica berättar att de svårigheter hon ser med ämnet är framförallt tidsbrist, men även bristande motivation hos eleverna. Hon berättar att hon undervisat på såväl yrkes- som studieförberedande program och att det finns en stor skillnad. Brist på motivation är något hon framförallt märker av på de yrkesförberedande programmen;

Det svåraste är väl att motivera yrkeselever till varför ska vi lära oss om religion. Det kan vara rätt så svårt, de tycker det är svårt. Det är teoretiskt och de är vana att göra praktiska grejer.

En del tycker att det är skittråkigt (skratt). Det är ju rätt så svårt.

Även om Jessicas uttalande är mycket kortfattat belyser hon här den didaktiska vem-frågan. Jessica berättar att det finns skillnader mellan att undervisa på olika gymnasieprogram och att svårigheter att motivera framförallt är synliga på yrkesprogrammen då ämnet är teoretiskt. Hon berättar vidare att vissa elever hon möter kan ha en negativ inställning till religion i allmänhet.

Just i den här gruppen som jag hade nu så var det rätt utmanande genom att dom var ganska anti religion. Det kan det ju också finnas mycket av att man tänker att religion är nånting att hitta på liksom. Stort förtroende för vetenskap.

På frågan hur hon hanterar situationer där sådana tankar kommer till uttryck svarar Jessica;

Man försöker att; ja men alla tänker olika, nu tänker de på det här sättet du tänker på ett annat sätt men vi är alla människor.

Att svaren Jessica ger är kortfattade kan tolkas på två sätt. Dels kan det givetvis härledas till en bristande kunskap i intervjuteknik från min sida. Men en tolkning kan också vara att det återspeglar det svåra i att som nyutexaminerad lärare, utan erfarna kollegor att diskutera med, undervisa i ett ämne som kan uppfattas som både ointressant och kontroversiellt hos eleverna. Det Jessica faktiskt säger kan tolkas som att hon söker ge eleverna en mer nyanserad världsbild där syftet kanske är att de ska öppna upp för och förstå hur deras egen bakgrund påverkar dem i förståelsen av det som kan uppfattas som främmande vilket kan tolkas som att det relaterar till ett normkritiskt perspektiv.

Av de fem lärare som intervjuats var Björn den enda som var mest kortfattad när det kom till frågan om vilka svårigheter han upplever med ämnet. På den direkta frågan svarar han;

Av en underlig tillfällighet var det förra veckan för en gångs skull en elev som på något sätt hade reagerat. Jag pratade nämligen om det här med vetenskap kontra religion och då tog jag upp det här med bibelbältet i USA, där ju då i vissa delstater finns krav på lärare att undervisa om kreativ intelligens som ju då är en omskrivning av guds skapelseberättelse. Och jag sa, och jag tycker fortfarande att jag gjorde rätt, jag sa här har vi inte den synen. Här kan inte politiker bestämma att jag ska undervisa om nånting på det här sättet, utan som i USA då i dom här bibelbältena, där kan ju till och med lärare bli åtalade för att dom pratar om Darwin och det hade den här killen då som har gått i skola i USA, och förmodligen i dom här bibelbältena nånstans, reagerat på. Ja han var lite irriterad då men det är ju faktum, det är ju så här det är i

vissa delstater. Men det är den enda gången som jag har mött någon sådan reaktion och jag vet inte alls var han står religiöst. Men det är i stort sett den enda kommentaren jag har fått om min undervisning, förutom då positivt. Ja många gånger har jag fått höra du är den enda läraren som har fått mig intresserad av religion. Det är ju så med lärarjobbet att man måste ju visa att man gillar sitt ämne för det är ju då man får ungarna med sig. Man kan ju inte bara stå och föreläsa eller slänga ut nåt papper och säga nu ska vi jobba med det här. Jag är fortfarande gammalmodig, jag börjar varje religion med mina egna bilder och berättar och anpassar så att säga mitt berättande efter hur intresserade dom är.

Denna passage ur intervjun med Björn är intressant på flera sätt. Han inleder med att säga att det ”av en underlig *tillfällighet*” var en elev som hade haft synpunkter på undervisningen nyligen. Just ordet *tillfällighet* indikerar att Björn menar att det sällan händer, vilket han senare uttalar rent konkret; detta är den enda gången han mött någon negativ kommentar om sin undervisning. Det som ifrågasattes, religion i förhållande till vetenskap kopplat till den kontext som finns i USA kan tolkas som en kontroversiell fråga ur ett samhälleligt perspektiv. Hans uttalande kring hur han reagerat på elevens kommentar påvisar det som ovan beskrevs i förhållande till Björns definition av begreppet objektivitet; det innebär inte att han förhåller sig värdeneutral, han känner sig fri att ta ställning i kontroversiella frågor.

Ovanstående utdrag och även Björns berättelse i stort indikerar att hans primära intresse för att delta i studien har varit att han, i egenskap av erfaren lärare, har velat summera sitt yrkesliv samt även dela med sig av sina erfarenheter av undervisning till mig som lärarstudent. Det är uppenbart, under vårt samtal, att Björn känner stolthet inför sitt yrke och sin erfarenhet. Det kan då tolkas som att han helst undvikit att ta upp eventuella svårigheter och när han väl har gjort det har dessa snabbt skiftat fokus till att handla mer om de positiva upplevelsorna. Om Björns berättelse utvidgas till ett större perspektiv, kan dock vissa problematiska områden uttolkas. Ett sådant är begreppet objektivitet, vilket Björn återkommer till under intervjun.

Björn: Ja jag har ju varit lärare i 38 år (skratt) så man har lärt sig att vara objektiv. Däremot kan man ju säga såhär; att jag tar ställning mot korstågen, jag tar ställning mot muslimsk terrorism, jag tar ställning mot pogromer mot judar och så vidare. Där vet jag inte om jag är objektiv men man ska ju också försvara de demokratiska värdena, det står ju i kursplanen att man ska göra så att alla gånger ska man ju inte säga att allting är lika bra.

Linn: Så objektivt är snarare då att, om jag förstår det rätt, att inte försöka påverka eleverna i någon...

Björn: Ja det är klart. Påverka jag vet ju inte det kan ju finnas dom som kanske om några år ansluter sig till IS bland mina elever, vad vet jag. Men som sagt, försvara de demokratiska värdena och då handlar det om att faktiskt ta ställning mot det som är fel, objektivt fel på nåt sätt. Det är fel att som IS, hålla på och stänga in folk i städer. Det är fel att, som man gjorde mot muslimer i Bosnien Hercegovina. Där tycker jag att man måste ta ställning. Och de här muslimerna nu som fördrivs ifrån Burma till exempel. Då måste jag ju ta ställning och det är klart, den ställning man tar idag kanske är fel om 25 år men då hoppas jag att eleverna också har lärt sig att man ibland måste ta ställning och framförallt kan det bli fel det fanns ju de som tog ställning för Kambodja och Röda Khmererna i Kambodja som dom har fått äta upp sen 79. Ovanstående utdrag kan nyansera Björns definition av begreppet objektivitet, det handlar alltså inte om att förhålla sig värdeneutral i samhällliga frågor. Han hänvisar även till läroplanens inledande kapitel vilket klargör att skolan de facto ska förmedla vissa värden till eleverna. De konkreta händelser som Björn nämner ovan, förföljelser av olika folkgrupper och muslimsk terrorism är exempel på frågor som kan betraktas som kontroversiella ur ett samhällligt perspektiv. Att samhällliga frågor relaterade till religionsundervisning kan uppfattas som kontroversiella är något både Kristina, Anna och Marika belyser. Kristina belyser detta ur ett lärarperspektiv och hon själv ibland kan uppleva vissa aspekter av religion och religiösa uttryck som främmande och svåra att förstå.

Jag kan känna att det är ett jättespännande och jätteviktigt ämne och i undervisningen försöker jag ju att ge en öppen bild av vad religion kan betyda och hur man kan studera det på olika sätt, men med tanke på att man ska kunna nyansera bilden av en religion för eleverna så känner jag ju själv att jag kan bli, när man läser artiklar eller ser filmer om folk som gör knäppa grejer (skratt) i religionens namn och då blir man lite. Jag tycker ju också det! Jag kan också bli väldigt upprörd och tycka att folk gör jättekonstiga saker och hur kan man säga såhär? Jag försöker väl ta in det i min undervisning. Inte så att jag går in och visar vad jag tycker men man kan ju inte blunda för de där sidorna av religion det måste man ju på något sätt ta med, men då försöker jag ju såklart göra det som att öppna upp för en diskussion och problematisera det också. Även om min första reaktion kan vara sådär så är det ju också därför det är viktigt att problematisera det.

Kristinas uttalande kan tolkas som att hon upplever sin egen inställning som problematisk. Detta kan knytas till hennes uttalande om religionsämnets relevans vilken ovan redovisades; att ämnet kan syfta till att motverka att essentiella bilder reproduceras. Hon lyfter här in sitt eget perspektiv och hur hon som lärare inte är neutral eller objektiv inför ämnet. Vidare kan det även tolkas som att det pekar på att det som Kristina upplever som problematiskt, hennes egna tankar och känslor

kring vissa aspekter av ämnet, blir något som lyfts in i undervisningen och alltså påverkar det didaktiska urvalet.

Kristinas berättelse blir intressant i förhållande till det Bromseth lyfter fram; att lärare behöver reflektera över hur deras egen bakgrundskultur och uppfattningar om världen påverkar undervisningen. Som lärare ingår man i en större kontext, både i egenskap av medborgare i ett samhälle men även i förhållande till sitt yrke. Kristina framstår som väl medveten om hur hennes egen världsbild är påverkad av denna kontext och att hon reflekterar över hur detta kan tänkas påverka undervisningen.

Kristina återkommer till begreppet neutral i sin berättelse. När jag ber henne förklara hur hon ser på begreppet berättar hon;

Jag tycker att det är svårt att vara neutral. Eftersom jag själv känner med vissa bitar nämen hur kan det vara så här eller hur kan man säga så här och det är klart jag går ju inte in på det sättet och säger att ja nu ska ni få lyssna på den här knäppgöken (skratt). Jag väljer ju att ta upp de knäppgökarna men jag måste ju också då välja någonting annat för att balansera. Där hamnar jag ju ändå i att vara neutral. Vad gäller vissa saker känner jag väl att jag inte behöver vara lika neutral. Som kastsystemet. Där brukar jag ju inte säga att; nämen är inte det här en rätt så trevlig idé, utan jag kan ju säga kan det finnas något positivt med kastsystemet? Man kan ju känna samhörighet. Man kan alltid ändå problematisera det lite. Överhuvudtaget i min undervisning så strävar jag inte efter att vara absolut neutral för det går inte, men jag försöker att inte lägga en massa värderingar i stunden i vad jag tycker men dom kan väl ändå ana varför jag plockar ut vissa saker och vill att de ska problematisera det. Det ju klart att det valet har jag ju gjort utifrån mig, men jag går inte igång på deras. Jag kan ha samma känsla själv ibland som dem och då går jag ju inte igång på det, utan försöker be dem att tänka vidare. Jag vet ju också att det finns andra sidor. Jag tycker att det viktigaste är att man inte bara är helt snabb med att döma, i alla fall inte så att det får konsekvenser. Att man inte bara reagerar med sina känslor.

Kristinas uttalande om begreppet neutralitet kan, enligt min uppfattning, tolkas som både en svårighet såväl som en möjlighet. Hon ger uttryck för det svåra i att som lärare förhålla sig till och hantera aspekter av religion och religiositet som kan uppfattas som kontroversiella. Att hon som lärare söker vara medveten om hur hon själv reagerar, innan hon tar upp ett ämne i klassrummet samt att hon söker distansera sig själv och sina känslor från elevernas reaktioner. Detta skulle kunna tolkas som att Kristina ansluter sig till en hermeneutisk tolkning, där den egna utgångspunkten problematiseras för att förstå det som är främmande. Hon nämner

förvisso ingenting om att hon, i undervisningen, söker få eleverna att fundera över varför de upplever vissa saker som främmande.

Möjligheten som kan uttolkas i Kristinas resonemang kan vara den att hon som lärare faktiskt varken kan eller bör vara neutral när det kommer till vissa frågor. På så sätt tolkar jag det som att Kristina ger uttryck för en möjlighet att, i undervisningen, införliva kontroversiella frågor. Detta relaterar till Ljunggrens anförande om att lärare behöver ta ställning till om frågan undervisningen ska vara en undervisning *i* samhället eller *om* samhället. Jag tolkar Kristina som att hon ansluter sig till det senare; att undervisning ska syfta till en undervisning *om* samhället.

Som svar på frågan om hon har några exempel på när det kan bli utmanande att undervisa i religionskunskap tar Kristina upp det svåra i att veta att eleverna verkligen har förstått.

Om man nu tänker att man verkligen ska nå fram och få dem att tänka på ett annat sätt. Jag har inte stött på något stort sammanhang, utan de flesta tycker jag ändå kanske inte erkänner sina fördomar men de kan också säga; sådär har jag inte tänkt, eller det där visste jag inte, den där bilden tycker jag inte att man har fått. Det är ändå ett sätt att visa att jag kanske har tänkt på det här sättet men det är också för att jag kanske inte har haft hela bilden framför mig. Det är ju också en utmaning att det sitter elever i klassen och inte säger något. Att de vet att det är inte politiskt korrekt att säga det och då säger jag inte det. Då har jag ändå inte nått fram till dem. Det är bara det att de inte skapar någon debatt i klassrummet kring det. Det jag menar är att det sitter säkert en massa fördomsfulla elever i mina klassrum men det är inte okej att lyfta de fördomarna i de grupperna kanske. Jag kan ju känna av lite ibland att det finns uppfattningar men de kommer absolut inte upp till ytan. Jag har inte varit tvungen att ta någon stor diskussion eller konflikt.

Min tolkning är att detta relaterar till den relevans med religionsämnet som Kristina ger uttryck för; att ämnet kan bidra till att motverka fördomar. Hon ger uttryck för en känsla av att det ibland kan finnas elever som har fördomar, men som inte ger uttryck för dem. Detta skulle dels kunna tolkas som en generell svårighet med undervisning; att man som lärare inte har kontroll över hur eleverna tolkar och förstår det man undervisar om, vilket även Ljunggren belyser. Det indikerar också att det, i vissa elevgrupper, finns någon form av kod för vad som är accepterat att säga och vad som inte är det och att det på så sätt blir svårt att undervisa för att bemöta de uppfattningar som finns hos vissa elever.

Längre in i samtalet ger Kristina ett mer konkret exempel på en undervisningssituation hon upplevde som, vill viss del, problematisk.

Jag hade en klass förra året där det var mycket konflikter i klassen av olika anledningar och ett konfliktämne var synen på homosexualitet. Det fanns en stark röst i klassen och han var homosexuell och sen fanns det någon sån där centerfigur och några runt honom som var öppet mot homosexualitet och det hängde ihop med deras idrottskultur, det var ganska infekterat. Det är ju ett sådant ämne som vi berör, synen på homosexualitet inom olika religioner. Det är ju också uppfattningen de har att religion per automatik skulle vara emot homosexualitet till exempel. Då visste jag ju att den här konflikten fanns i klassen och den här killen hade inte visat för mig att han var öppet emot det här men jag visste ju om det. Han valde att skriva ett arbete om synen på homosexualitet. I det arbetet syntes ju inte hans åsikter utan han hade väl valt det här ämnet för att provocera på de andra som visste. Då var jag ju åtminstone förberedd på det, jag visste ju vad hans dolda agenda var kan man säga och då kunde jag ju bemöta det. I seminariet då när han skulle redogöra för det här då tog han på sig en väldigt neutral roll men han hade ju fortfarande plockat fakta som var lite tveksam, lite sådär smalt eller vad man ska säga. Det var jag ju med på då och kunde problematisera hans ämne medan vi satt där. Det är ju inte säkert att jag vet sådana saker, nu visste jag det i det här fallet.

Kristina berättar här att homosexualitet är ett ämne som kan komma att betraktas som kontroversiellt, delvis beroende på hur elevsammansättningen ser ut. På frågan hur hon då hanterar ämnet i undervisningen svarar hon;

Ja precis. Det var nog så att det kom upp inom alla religioner, att jag berörde. Sexualitet och kvinnor och män och lite sånt där generellt i koppling till alla men att jag då visade på mångfalden *inom* och att man kan prata om det på lite olika sätt. Men överhuvudtaget, man har elever som är könlösa, i alla de grupperna jag hade förra året så fanns det, det visste jag ju och även om jag inte visste det så kan jag ju tänka mig att det finns. Jag försöker väl ändå förhålla mig, ja vad ska man säga, jag försöker att problematisera att det finns så mycket inom en religion. Man kan inte säga rakt av att jag vet att du är kristen och därför så tror jag att du är såhär.

Kristinas svar kan uppfattas som lite försiktigt och prövande. Det framstår dock som att hon ser det som problematiskt att ta upp frågor och ämnen som kan vara känsliga, i detta fallet synen på sexualitet i olika religioner, men att det ändå är något hon väljer att ta upp och beröra. Här framstår det som att den didaktiska vem-frågan blir relevant. Kristinas uttalande indikerar att frågan om vilka individer som sitter i de klassrum hon undervisar, påverkar de didaktiska val hon gör. Hennes berättelse om denna specifika undervisningssituation belyser att hon inte söker undvika vissa ämnen beroende på hur eleverna kommer att reagera. Hon

berättar snarare om vikten av en medvetenhet kring att olika elevgrupper och individer har olika förhållningssätt till innehållet i undervisningen.

Hon återkommer här till vikten av att inte dra slutsatser utifrån en människas religiösa tillhörighet. Detta kan tolkas som att Kristina önskar nyansera elevernas bild av att alla religiösa människor, per automatik, är emot homosexualitet. I ovanstående utdrag nämner Kristina kortfattat att hon har elever som är ”könlösa”. Hon går inte vidare i sitt resonemang, men en tolkning av detta kan vara att frågan om sexualitet kan vara känslig ur ett elevperspektiv och att det är något hon försöker ha i åtanke när hon tar upp ämnet i sin undervisning. På detta sätt kan problematiken vidgas till att inte bara beröra hur elever uppfattar religioner och religiösa tolkningar, utan även hur det som tas upp i undervisningen kan påverka dem på ett personligt plan.

Annas berättelse om svårigheter i ämnet kan, i likhet med Kristinas, tolkas som att det berör kontroversiella frågor. Skillnaden som framträder är att Anna, i motsats till Kristina, belyser detta ur ett elevperspektiv. I hennes berättelse framträder vissa aspekter som uttolkats som att de kan ha särskild relevans för undervisning på vuxenutbildningen. Anna berättar om det svåra i att, som vuxen, ändra perspektiv. Hon lyfter dels fram ett exempel med en kvinna som själv var djupt religiös;

Det är jätteroligt för just här på komvux så är det ju folk med så himla olika bakgrund som kommer. Jag har haft någon 45-årig kvinna från Nigeria som har kommit och läst religionskunskap Det är ju det också att religionskunskapen är så annorlunda i olika länder på ett sätt som inte andra ämnen är. I många andra länder läser man ju inte religionskunskap utan man läser sitt lands religion och så ska man vara en god kristen eller muslim eller vad det nu är. Så hon hade ju med sig supermycket pingstkyrklig, i princip ”det här är sanningen”. Och att då ha ambitionen att relativisera sin egen position, se normkritiskt på sina egna saker när man hela sitt liv har fått veta att det är synd och du kommer hamna i helvetet om du ens tänker det. Det är ju jätteutmanande! Det är på något vis som att introducera ett vetenskapligt perspektiv på religion. Jag tror att det är en större utmaning än något annat ämne i skolan. För att människor är vana att tänka vetenskapligt kring alla ämnen, men religion blir, ja för många, personligt. Jag upplever att det har varit speciellt mycket här jämfört med gymnasieskolan. Det har varit många människor här med olika religiös bakgrund där jag just fått kämpa med det vetenskapliga. Att du kan ha din religion men vi kan också titta på den ur ett vetenskapligt perspektiv.

Utifrån denna berättelse framträder återigen Annas syn på religionsämnets möjligheter, att få eleverna att skifta perspektiv och förstå sin egen utgångspunkt.

Svårigheten med att undervisa vuxna människor som socialiserats in i en specifik religiös tro eller ”sanning” kan dock även visa sig vara en möjlighet. Anna berättar;

Jag kan ibland känna att nej, där skedde aldrig det där perspektivskiftet. Det är fortfarande, ja fast min religion är det sanna. Men det jag kanske har nått fram med är snarare då det att; wow! den här personen har ändå suttit kvar i klassrummet en hel termin och först kanske trott att det är demoner, att bara om jag ens säger vissa saker är det risk för att det kommer faktiska demoner in i rummet och dödar oss, och upptäcker att det inte var så och andra människor var inte farliga.

Annas berättelse om den djupt religiösa kvinnan som ändå satt kvar i klassrummet och läste färdigt hela kursen kan tolkas som ett uttryck för den hermeneutiska förståelsen som genomsyrar hennes berättelse och hur hon som lärare förhåller sig till elever vars bakgrund kan tolkas som att den går utanför normen. Den hermeneutiska förståelsen kommer till uttryck i det Anna framhåller som en ”vinst”; att kvinnan faktiskt stannade kvar. Det kan anknyta till det Taylor beskriver som förståelsehorisonter; att vi ibland måste acceptera att vi faktiskt inte kan förstå ”de andra”. I detta fall kan det tolkas utifrån såväl Annas förhållningssätt till eleven som elevens förhållningssätt till undervisningen.

En annan svårighet som Anna berättar om berör rasism och rasistiska kommentarer eller åsikter som kommer till uttryck i undervisningen.

Sen har jag haft rasistiska saker. Och inte då att den personen har försökt vara provocerande utan att den verkligen bara säger någonting som är superrasistiskt och den personen förstår inte alls att det är rasistiskt. För att igen, den kommer från en bakgrund där det kanske aldrig bemötts. Och det är ju en mardröm verkligen.

På frågan hur hon hanterat detta berättar Anna om ett konkret exempel.

Jag vet den första gången det hände när jag verkligen fick en sån rasistisk kommentar. Då fick jag sån chock och framförallt så var det en person i gruppen som, det var tydligt att den personen kände sig utsatt och att det var lite riktat dit också. Så jag bara kände jag måste kasta mig in och försvara den personen så jag bara; nej! Så får man inte säga! Det är dåligt! (skratt) Inte pedagogiskt. Jag tänker att det kanske är bättre att förklara varför det är dåligt. Men jag tänker också att någonstans så har man ju mer ansvar för den som känner sig utsatt än att förklara för någon annan. Den som känner sig utsatt måste direkt få känna att läraren faktiskt ändå tar ställning. Jag tänker att det är viktigare än att den andra känner sig kränkt.

De svårigheter som Anna här berättar om kan, som ovan nämnts, ställas i relation till att hon undervisar vuxna människor, vilka har en bestämd uppfattning om världen. Detta är något hon själv lyfter fram.

Det är inte det att jag tror att folk försöker provocera som jag kanske mer tror skulle kunna ske på gymnasiet. Här är det verkligen att det kommer bara. Men också svårt som sagt med socialiseringen med vuxna människor som är äldre. 20-åringar, som jag har många här, de gör aldrig så, de har nog också nyligen gått på gymnasiet och förstått. Men med lite äldre människor är det väldigt svårt att börja ändra på mönster. Jag vet inte vad jag ska säga mer om det. Det är skitsvårt. Ju mer jag möter de där situationerna så tror jag att jag tar och försöker förebygga att den saken händer genom att; oj vi bara råkade ha ett ämne nu där jag fick chans att säga den här saken. Till exempel ni vet det här ordet allihop det är inte så bra att säga därför att den här historien. Så kanske man kan få dra den föreläsningen innan någon säger någonting.

De båda exemplen på svårigheter som Anna lyfter fram kan tolkas ur ett normkritiskt, maktperspektiv. Anna uttrycker att hon, kanske både i egenskap av lärare och medmänniska, har en skyldighet att ta ställning för den som utsätts. I fallet med de rasistiska kommentarer som fälldes i undervisningen menar hon själv att hon kanske inte var så ”pedagogisk” gentemot eleven som fällde kommentarerna. Jag tolkar det som att Anna, till viss del, ser detta som ett misslyckande, att hon inte lyckades bemöta eleven i fråga.

Marika berättar, i likhet med flera av de andra lärarna, om svårigheten med stofffrängsel i religionsämnet.

Det är lite bundet ändå att man måste gå igenom världsreligionerna. Det är ju en kort kurs så det gör ju att man inte hinner stanna så länge vid dem. De måste ju också få med sig lite fakta för att kunna förstå och där har de väldigt olika förkunskap också.

Detta är en av de svårigheter Marika nämner i relation till undervisningen. I likhet med Jessica berättar hon vidare om skillnaderna mellan att undervisa på studie- respektive yrkesförberedande program.

Jag tycker det är det som är den största skillnaden med att ha studieförberedande program och yrkesprogram är att eleverna på de studieförberedande programmen ofta har lärt sig en slags skolkod, det här funkar i skolan om jag gör så här, om jag är artig och trevlig, om jag håller med det läraren säger så brukar det gå ganska bra. Lite så om man ska vara krass. Men på yrkesprogrammen är det ofta elever som kanske inte riktigt känner att de passar in alltid. De är också mer att de bara säger det som ploppar upp i huvudet. Det kan vara, ja ganska plump ibland och det kan vara jättebra ibland. Man kan få en ärligare (paus). ”Jaha säger du såhär, men tänk om det är såhär”. Sen ibland blir det på en nivå som är så låg så man känner att är det ens värt att gå in här, men det blir i alla fall mer ärligt upplever jag det. De är inte så noga, de är inte så rädda för sitt betyg eller att det ska påverka dem på något vis, så de bara öppnar munnen och det är till de flesta religioner tycker jag. Kanske Islam är mest utsatt. Religion överhuvudtaget, att det blir att man är lite pucko om man tror på det. Den inställningen.

Marika menar alltså att det finns en stor skillnad mellan att undervisa på olika typer av program. I Marikas uttalande framträder den didaktiska vem-frågan väldigt tydligt. I förhållande till Ljunggrens uttalande om att lärare behöver ta ställning till om undervisningen ska syfta till att förbereda ett anonymt kollektiv eller enskilda individer till att bli medvetna samhällsmedborgare. Marikas säger ovan att elever på studieförberedande program ofta har lärt sig någon slags ”skolkod” och att de därför kanske inte ifrågasätter eller utmanar de perspektiv som undervisningen ger och vice versa på de yrkesförberedande programmen. Marikas berättar om att hon ser större möjligheter att uppnå förståelse om kommunikationen med eleverna är rak, att de faktiskt ger uttryck för sina uppfattningar. På frågan om Marika upplever det som svårt att bemöta sådana kommentarer från eleverna svarar hon;

Det beror lite på hur de sägs faktiskt, men oftast inte egentligen. Det perspektivet tycker jag är jätte viktigt också på något vis. Om det sägs med en väldig föraktfullhet då kan det vara lite jobbigt, men är det mer spontant. En del har ju liksom bestämt sig att de ska vara emot bara och så försöker de göra allt för att försöka. Det är ju mer en ärlig och då kan det va lättare.

Linn: Som kan vara en ingång till en diskussion då?

Marika: Ja precis. Att man kan säga att; jaha just det, det förstår jag att du tänker men, om man nu inte tänker såhär hur blir det då? Det är lite olika. Det är beroende på vem som säger det och när. Har man en grupp som inte fungerar som grupp, som är väldigt otrygg, då kan det ju vara jobbigt också och ta upp såna känsliga grejer och kanske att man känner sig lite utsatt. Vi fick en enkät som man skulle fylla i som handlade om hur man bemöter antidemokratiska värderingar och det är ju lite liknande. Då var det nåt sånt scenario om någon säger något och hur ska man bemöta det. Det är ju lite beroende på gruppen tycker jag, hur de fungerar. Det gäller ju att inte gå in i en diskussion, tycker jag, som att det blir jag mot en elev. Jag kan inte ta någons parti på det sättet, utan mer lyfta, men ändå neutralt. Inte; nej nu har du fel, det är såhär. Marika betonar alltså att det till stora delar beror på elevgruppens sammansättning och hur eleverna fungerar med varandra. Hennes berättelse kan även tolkas som att det relaterar till frågan om hur man kan kontrollera vad eleverna egentligen får med sig av undervisningen. Hon ser ett problem med att elever kanske inte alltid uttalar sina tankar kring religion och religiositet då eleverna har utvecklat vad som kan liknas vid någon form av självzensur. Ovanstående utdrag kan tolkas som att Marika faktiskt uppskattar när eleverna uttrycker kommentarer och åsikter som kan uppfattas som problematiska då dessa kan vara en bra ingång till diskussion. Det kan även tolkas som att en öppen och ärlig dialog med eleverna ger henne som lärare en större förståelse för

vad som faktiskt händer hos eleverna och att hon därifrån har större möjligheter att faktiskt bidra till att de nyanserar sitt synsätt. Marikas berättelse kan på många sätt tolkas som att hon ser en potential i religionsämnet vad gäller att lyfta fram kontroversiella frågor. Detta relaterar till Ljunggrens anförande om att lärare behöver ta ställning till om samhällsundervisningen ska beröra undervisning *i* respektive *om* samhället. Marika anser att religionsämnet bör syfta till att förbereda eleverna att bli deltagande medborgare i samhället och att det därför är av vikt att införliva frågor som kanske inte alltid har ett tydligt svar. Vidare kan Marikas berättelse förstås utifrån Benhabibs filosofi, vilken belyser att kontroversiella frågor i det offentliga rummet, där skolan utgör en del, behöver lyftas fram i offentligheten.

På den direkta frågan om Marika ibland undviker att ta upp vissa teman eller områden i ämnet svarar hon;

Det svåra är ju tycker jag att när de ofta har en ganska bestämd uppfattning om saker så känns det ju väldigt svårt att komma till den här förståelsen. Då kan det ju nästan ibland kännas som att det blir värre om dom redan är negativa och sen ”jamen tänker de såhär puckat och tänker dom såhär puckat”, att de blir ännu mer, liksom skjuter ifrån sig. Det kan jag känna är svårt och det är där jag menar att man kan känna sig lite bunden av att de måste gå igenom världsreligioner och hur de tar sig uttryck, istället för att mer jobba med de själva för att kunna nå dit. Det är ju en utmaning för att de ser ju kanske ännu mer då att vissa människor är annorlunda än de eller att de känner sig annorlunda.

Marika ger inget konkret svar på den obekväma frågan om hon ibland undviker vissa områden. Hon ger dock uttryck för något som kan tolkas som att hon som lärare är väl medveten om att vissa aspekter av ämnet kan vara problematiska. Hennes uttalande om att ämnet är väldigt bundet till ett konkret stoff och att hon istället skulle önska att det fanns mer utrymme för att arbeta med eleverna själva, påvisar kopplingen till Taylors hermeneutiska ansats. Det kan även tolkas som att Marika ser det som att frågor som är främmande eller kontroversiella kan nyanseras om man istället låter elevernas självförståelse stå i centrum.

6.3 Möjligheter med ämnet

På frågan kring vilken relevans Jessica ser med religionsämnet svarar hon;

Jag tycker det är superrelevant just för att det finns mycket fördomar kring olika människor med andra sätt att se på världen. Ur den synpunkten så känns det jätteviktigt. Sen så tycker jag väl lite att det är väldigt mycket repetition hela tiden. Kursplanen för gymnasiet är nästan en kopia

från högstadiets. Det är samma. Just det att man tar världsreligionerna igen och sen är det samma det här med etiken och det är nästa en repetition, första kursen. Nu har jag bara religion 1 det finns ju religion 2 också men den har inte jag haft jag kommer ha den i vår. Det är väl lite mer fördjupning.

Utifrån det normkritiska perspektivet kan Jessicas uttalanden kring ämnets relevans tolkas som att hon ser en möjlighet vad gäller att vidga elevernas perspektiv och få syn på sig själva i mötet med det främmande. Det Jessica faktiskt säger om ämnets relevans är alltså att undervisningen i religionskunskap kan bidra till att bryta fördomar genom att eleverna får ta del av andra människors sätt att se på världen. Hon talar inte så utförligt kring detta och jag ställde förmodligen inte de rätta följdfrågorna. Det hon säger vidare i citatet gällande att innehållet i kursen till stora delar är en repetition från högstadiet är dock en ståndpunkt att fundera kring. Jessicas upplevelse av undervisningen skulle kunna ställas i relation till att hon är den enda religionsläraren på skolan och således inte har någon kollega att diskutera sin undervisning med. Hon återkommer till det faktum att den undervisning hon bedriver inte stämmer överens med hur hon faktiskt skulle vilja undervisa.

När jag ber Jessica berätta om vilka möjligheter hon ser med ämnet och om hon har något exempel på när hon känner att hon lyckats med sin undervisning svarar hon

Jag tänker att det är just livsfrågor när de själva får diskutera kring vad är min livsåskådning och vad tror jag händer efter döden. De har ju ett jättestort behov av att prata om såna saker, som vad är rätt och fel. Etiken är ju det tycker jag är roligast och det tycker ju eleverna också så man försöker ju väva in det.

Detta skulle kunna tolkas som att Jessica ser en möjlighet vad gäller att låta undervisningen i religionskunskap utgå från elevernas egna tankar kring existentiella frågor. Det är svårt att tolka Jessicas berättelse utifrån de filosofiska perspektiven som nämns under studiens bakgrund, men hon berättar att det finns vissa frågor som eleverna har ett behov av att fundera kring och att dessa skulle kunna tolkas som att de gäller alla människor. På så sätt skulle hennes tankar kunna relatera till Martha Nussbaums sokratiska filosofi kring de att studiet av kulturer kan utgå från universella, existentiella frågeställningar. Vidare kan hennes uttalande tolkas utifrån den didaktiska vem-frågan som Ljunggren beskriver. Som ovan nämnts menar han att det offentliga rummet som skolan utgör, behöver bidra till att utveckla elevernas självinsikt och förmåga till ställningstagande. Jessicas

uttalande kan tolkas som att hon ser att det finns ett behov, hos eleverna, att samtala om etiska och existentiella frågor samt att hon ser detta som en relevans i ämnet.

I likhet med Jessica, menar även Björn att religionsämnet kan bidra till att motverka fördomar. På frågan vad han ser för relevans med religionsämnet i ett skolsammanhang svarar Björn att det handlar om tolerans.

Är man okunnig då frodas ju fördomarna. Vet man nånting om en annan religion eller något annat folk eller etnicitet så blir man ju mindre fördomsfull. Det är ju alltid, det är ju genomgående att man, fördomar och hat och till och med krig det grundar sig ju i att man inte talar samma språk inte kan, att man inte kan den andres synpunkter, värderingar. Skolan har ju på det sätt en väldigt viktig uppgift. Jag tycker väl trots allt att vi på skolan är ganska normala människor vuxna som har en ganska saklig syn på det hela, objektivt. Man får överbrygga lite grann av fördomarna genom religionsundervisningen så bidrar jag ju på mitt sätt naturligtvis då. Genom att undervisa om alla religioner. Och det gör jag ingen åtskillnad. Dom är exakt lika, exakt en lektion per religion. Det är ingen som helst skillnad där. För att helt enkelt bara undvika alla som helst antydningar till att jag på något sätt skulle favorisera. Ja jag kan ju ibland... tyvärr fortfarande kan jag ju säga det att... ja jag kan utbrista mig i ett ”vi” när jag börjar prata om saker i kristendomen. Men jag försöker ju alltid liksom rädda... *enligt kristen uppfattning*. Vi kan anta det här med Jesu uppståndelse bara för att ta ett konkret exempel, då säger jag ju inte att Jesus uppstod utan jag säger enligt den kristna traditionen uppstod Jesus på den tredje dagen. Det är väldigt, väldigt tydligt skrivet. Jag har skrivit sammanfattningar på de fem religionerna så att eleverna kan läsa på. Likadant de mindre behagliga inslagen i Islam så försöker jag ju då, *enligt muslimsk tradition*. Jag säger ju inte de där muslimerna gör nånting. Det är ju ett ordval som kanske verkar vara en detalj men ändå är viktig! Jag tror att skolan har en utjämnande en toleransskapande funktion om man nu ska uttrycka sig så. Det tror jag. För att sprida kunskap. Kunskap är det bästa sättet att motverka fördomar.

Björn kommer här in på flera aspekter av hur han anser att religionsundervisning kan bidra till att motverka fördomar. Han ger uttryck för något som skulle kunna tolkas som att han, till viss del, ansluter sig till en hermeneutisk ansats när han talar om att konflikter mellan grupper beror på brist på förståelse för ”de andres” värderingar och synpunkter. Björn talar dock ingenting om att problematisera den egna ståndpunkten i konkreta termer. Förvisso skulle Björns uttalande gällande hans undervisning om kristendomen kunna tolkas som att det är i linje med detta. Att Björn ger dessa exempel, kan tolkas som att han vill påvisa något han anser viktigt i religionsundervisningen, nämligen att han som lärare bör förhålla sig objektiv.

Björn understryker att just kunskap är det som kan motverka fördomar mot det som uppfattas främmande. En sådan ståndpunkt kan dock problematiseras utifrån det normkritiska perspektivet och anförandet kring att en undervisning vilken syftar till att främja tolerans utifrån information och motargument riskerar att leda till en essentialistisk bild av de andra. Björns berättelse kan sättas in i en större kontext på det sätt att han är en produkt av sin tid, han är en lärare som arbetat i skolan i decennier, många läroplaner och pedagogiska teorier har kommit och gått under hans yrkesverksamma liv och han arbetar sitt sista år i skolans värld innan pension.

Centralt i den relevans Björn ser med ämnet är just att det kan bidra till att minska fördomar genom kunskap. Hans utsagor kring detta indikerar att kunskapen han talar om kan liknas vid kunskap om fakta, historiska såväl som samtida.

Kristinas ingång till ämnets relevans skiljer sig något från Björns och Jessicas.

Det är väl ett av ämnena som gör att man kommer lite närmare människor. Om man tänker historia och samhällskunskap, om man jämför med dom ämnena så kommer man ju mycket närmare att förstå varför människor gör som dom gör. Eftersom att så många människor präglas av sin religion och har gjort. Det är ju samma med psykologi och filosofi också, de ämnena är ju mera att man kommer lite närmare. Det är bra att ha lite olika verktyg på något sätt för att kunna förstå människor. Förstå andra människor. Och också förstå att även om många här inte har en religiös bakgrund så finns det ju fortfarande den typen av frågor som folk på något sätt tänker på.

Kristina gör en jämförelse med andra skolämnen inom det samhällsvetenskapliga området och menar att religionsämnet är ett ämne där eleverna får möjlighet att komma närmare en förståelse av såväl andra människor som sig själva. Detta kan tolkas som att hon menar att hon menar att det finns en uppsättning existentiellt, allmänmänskliga frågor som är likartade och berör alla.

Frågar man vilken klass som helst så är det klart att de flesta har någon slags uppfattning och tror eller tänker att det kanske, inte att det kanske; jamen såhär är det men det är *nog* så och det *borde* vara så att, och det är ju också en utgångspunkt att ta. Varför finns det här behovet hos människan? Att det inte handlar så mycket om att lära sig alla detaljer om alla religioner, det är kanske inte det viktigaste.

Kristinas utsagor kring religionsämnets relevans kan anses vara en aning vaga och prövande. Hon betraktar det som ett ämne där eleverna kan få en chans att reflektera över meningsskapande, existentiella frågor och förstå andras perspektiv. Att frågorna som väcks i religionsämnet är sådana som berör alla. Detta kan tolkas

utifrån Nussbaums anförande om att kulturella studier med fördel kan ta utgångspunkt i s.k. allmänmänskliga frågor som berör individer över konstruerade gränser.

Istället för att tala om religionsämnet i termer av att motverka fördomar, kan Kristinas berättelse tolkas som att hon menar att ämnet kan bidra till en ökad förståelse för människors skilda livsvillkor och synsätt. Hon gör en jämförelse med andra skolämnen inom det samhällsvetenskapliga fältet och menar att religionsämnet är ett ämne där eleverna får möjlighet att komma närmare en förståelse av såväl andra människor som sig själva. Detta kan tolkas som att hon menar att det finns en uppsättning existentiellt, allmänmänskliga frågor som är likartade och berör alla.

Kristinas utsagor kring religionsämnets relevans kan anses vara en aning vaga och prövande. Hon betraktar det som ett ämne där eleverna kan få en chans att reflektera över meningsskapande, existentiella frågor och förstå andras perspektiv. Att frågorna som väcks i religionskunskapen är frågor som berör alla människor. När Kristina sedan får frågan kring vilka möjligheter hon ser med religionsämnet lyfter hon återigen fram något som kan knytas till det syfte hon ser med ämnet i stort; att nyansera och motverka generaliseringar.

Då försöker jag ju tänka på en helhetsbild och om jag nu ska prata om Islam, hur kan jag visa mångfalden inom Islam alltså prata om Islam-er till exempel. Ge några exempel, inte så att man måste jobba med ytterligheter men att försöka problematisera. Vad har vi för bild av Islam, vad får vi för bild i media, tror ni att den är representativ för hur Islam ser ut? När man ställer frågan så är de väl ändå med på att; nej men det kanske är ganska onyanserat. Att man läser artiklar eller ser filmer där man möter människor. Jag tänker att det är lättare att ta sig an den här mångfaldbiten genom att nu följer vi den här personen, nu får den här personen visa, sen är inte den representativ för alla eller för några men kanske för sig själv i alla fall och den har en utgångspunkt i sin religion nu när den pratar om det här. Det visar ändå att man inte kan generalisera, man kan inte bara läsa en lärobok och säga att det är såhär det är, utan nu får olika personer visa hur de lever med sin religion. Jag försöker tänka då på skalan, vilka representanter ska jag nu ha. Jag känner att jag hamnar ganska mycket i Islam i Sverige för det tycker jag också är relevant att höra.

Hon utvecklar här sitt resonemang kring hur undervisningen i religionskunskap kan utformas så att eleverna får en mer nyanserad bild av religioner när hon lyfter fram vad som skulle kunna beskrivas som ett individperspektiv. Genom att låta eleverna ta del av olika sorters material och genom att låta enskilda röster inom en

religion få komma till tals kan generaliserande eller stereotypa bilder motverkas. Detta kan relateras till det normkritiska perspektivet och vikten av att låta alternativa narrativ få utrymme i undervisningen. Kristinas utsaga kan tolkas som att hon menar att många elever får sina ”bilder” om religioner och religiösa individer från media och att dessa bilder ofta är väldigt generaliserande. Att det just är Islam som ges som exempel i Kristinas berättelse kan tolkas som att det anknyter till att just Islam är en religion där den mediala bilden ofta kan bli ensidig och att detta är något som enligt Kristina kan anses vara relevant att lyfta. En tolkning av detta är att just religionen Islam kan uppfattas som kontroversiell i offentligheten. Utifrån det Kristina berättar om hur hon tänker i sitt upplägg av undervisningen, att låta eleverna få ta del av alternativa bilder och att låta dem ”följa” enskilda individer utan dessa blir representanter för sin tro, indikerar att hon iakttar en stor medvetenhet i hur hon planerar sin undervisning.

Jag ber Kristina berätta om när hon känner att verkligen lyckats i sin undervisning

Jag tror ju att det är det handlar om. När man hör dem säga; nämen det här hade jag ingen aning om, eller det här hade jag aldrig tänkt på det här sättet, eller det stämmer inte med vad jag, att man får de att känna lite också. Förra året när jag jobbade med hinduismen så fokuserade jag mycket på kastsystemet, jag har varit i Indien och sett det själv och det kändes som att, då blev det ju mera en samhällelig aspekt på religion, hur religionen påverkar samhället och samhällsstrukturen. Och jag visade en sån här hemsk film om. En sån här äcklig film där man får följa kastlösa dahliter som är bajsskyfflare. Jag sa det innan att ibland måste man se saker som är äckliga och obehagliga men det finns en poäng med det också. De pratade också hela tiden i filmen om att ja men det här är ju min roll lika mycket som att det är prästens roll att predika i templet. Hur tänker ni om den uppfattningen den här kvinnan har när hon säger så? Så får dom verkligen se det äckliga, det är ju inte bara att dom berättar om att dom skyfflar bajs utan man får ju följa med ner i den här, jätte-jättevidriga bilder. Att försöka få de att känna nånting också. Det är inte bara att religionen, att det är en religionsfråga naturligtvis kastsystemet, men man har ändå den aspekten även om det är mycket politik i det också såklart. Det är ju också för att försöka täcka upp och visa att allting hänger ihop på nåt sätt. Så jag tycker det är kul om de påverkas och får nån så här aha-upplevelse.

Ovanstående citat kan tolkas ur flera olika perspektiv. Dels kan det knyta an till det som ovan har beskrivits; att Kristina ur sitt personliga perspektiv på ämnet kan uppleva vissa aspekter av religion och religiositet som upprörande eller märkliga och att hon söker införliva dessa i undervisningen genom att nyansera och problematisera just dessa delar. Vidare kan det hon beskriver kring att eleverna får

påverkas tolkas som att hon ser en poäng i att införliva en känslomässig aspekt i undervisningen för att, på något sätt, ”väcka” eleverna och kanske till och med skaka om dem lite. I det ovan beskrivna exemplet där kastsystemet i Indien lyfts fram, betonar Kristina religionsämnets bredd, att det är ett ämne som även innefattar samhällliga och politiska aspekter och att detta är något hon söker införliva i undervisningen.

I likhet med Kristinas uttalanden kring ämnets relevans, kan Annas berättelse tolkas som att hon menar att det kan bidra till en ökad förståelse. Hon uttrycker detta som att eleverna får en form av ett perspektivskifte, att det ”klickar till”.

Jag har ju svenska och religion och det går inte, det är definitivt så, folk älskar religion. Folk minns religion och pratar om de här kurserna som det som förändrade dem. Det är ett sånt perspektivskifte. Så tillfredsställande när man får det här klicket där man plötsligt inser att allt det här som jag har bara, min värld, här var gränsen, här var horisonten. Så plötsligt bara är det big bang och det finns så mycket mer och man inser att allt man har tagit för givet kan man ändra på och man kan tänka annorlunda och det finns så många möjligheter.

Anna ansluter sig här till en hermeneutisk förståelse av studiet av religioner och kulturer, vilken Taylor företräder och som kan anses ha förbindelser med normkritiken. Att perspektivskiftet som hon talar om, till stor del, handlar om att eleverna utgår från att först förstå sig själva och sin egen plats i världen innan projektet att förstå ”de andra” kan antas. Längre fram i samtalet lyfter hon även fram att förståelsen ibland kan innebära att det just inte *går* att förstå. Detta perspektiv kommer till uttryck när Anna formulerar hur hon ställer sig till att ta in föreläsare i undervisningen. Hon framhåller här att hennes syfte med att göra detta inte är att eleverna ska utveckla tolerans (ett begrepp hon är kritisk mot) utan att det snarare handlar om att låta eleverna få ta del av religioners estetiska värden;

Jag tar in personer i klassrummet mest av det här estetiska perspektivet. Att förstå att religion har väldigt mycket att göra med föremål och det har med människor att göra, det är inte bara trossatser man ska lära. Att religion bara blir någonting man ska läsa om blir på ett sätt att religion blir så kliniskt och sterilt vilket det inte alls är i verkligheten. Så jag gör ju inte det för att få in något mångfaldsperspektiv alls faktiskt. Jag brukar heller inte ha folk som kommer och berättar. Utan när jag har haft folk i klassrummet så har det mer varit folk som kommer och visar, som kan ta med sig sin religion in i klassrummet. Så inte en präst som berättar för det tänker jag det kan man lika gärna läsa om.

När jag frågar Anna vilken relevans hon ser med ämnet religionskunskap får jag följande svar;

Wow vilken bra fråga! En sak som jag är väldigt förtjust i med religionen som jag tar fasta på mycket är det här med att komma utanför sin egen ganska egocentriska världsbild, alltså att relativisera sin egen position. Få syn på sin egen lilla plats i historien också för att vi lever i en del av världen som har dominerat och koloniserat resten av världen så är det väldigt lätt hänt att vi tror att ett sekulärt kristet perspektiv automatiskt är så normalt så det inte ens behöver ifrågasättas. Men genom att på något vis sätta in det i en historisk och global kontext så kan man också få syn på att alla ens föreställningar, värderingar inte är självklara och börja tänka kring dem mer och göra aktiva egna val, så tror jag att jag tänker mycket. Att det är en relevans. Vilket i sin tur då gör, tänker jag att, man får en annan relation till människor man möter om man inte automatiskt utgår från att jag är det normala och du som är religiös är, eller du som är nåt såhär ”å vad konstigt och hur är ni”. Man kan också vända den här konstigheten mot sig själv, så kan jämlika möten bli möjliga.

Ovanstående utdrag ur Annas berättelse, där hon talar om ämnets relevans ur vad som kan tolkas som ett normkritiskt perspektiv, kan dock ställas i kontrast till vad hon sedan berättar när hon får frågan kring hennes eget, personliga intresse till ämnet;

Jag älskar ämnet rent estetiskt och sen så har allt det här andra med dess relevans, det är klart att det har en relevans utifrån den estetiska sidan också känner jag ju nu när jag säger det. Men de värdena, de estetiska värdena har ju ganska låg status idag i samhället och i skolan också, så jag är väl kanske van att motivera mitt ämne. Jag drog talet nu, det förberedda talet! (skratt) Vad jag går hem, men jag tycker väl i och för sig också att de estetiska sidorna har relevans. Att liksom upplevelsen av religion, upplevelsen av berättelser, riter också har relevans.

Annas syn på ämnets relevans kan förstås dels ur ett samhälleligt perspektiv, där hon sätter ämnet i en större kontext. Religionsämnet kan då bidra till att problematisera värderingar, normer och föreställningar genom att ta utgångspunkt i individens egen kontext. Det är dock intressant att hennes eget intresse för ämnet, till viss del, är något annat. Hon uttrycker ovan att hon är ”van vid att motivera” ämnet och att den samhälleliga relevansen är den som ”går hem”. Detta skulle kunna tolkas som att det anknyter till lärarens uppdrag vad gäller att följa styrdokumentet. Hennes egen, personliga utgångspunkt för ämnets relevans visar sig istället vara ämnets estetiska värde. Som ovan påvisats menar Anna att det finns en relevans i att få ta del av något som kan beskrivas som levd religion. Hon menar dock att de estetiska värdena har låg, samhällelig status. Annas berättelse kan tolkas som att den individuella lärarens eget, personliga intresse för ett ämne inte nödvändigtvis behöver ansluta sig till den relevans Skolverket skriver fram. Hennes berättelse påvisar dock att det egna intresset kan införlivas och influera

den faktiska undervisningen utan att frånga ämnesplanen. På frågan om hur hon tänker kring religionsämnets estetiska relevans svarar hon;

För oss som människor att vi någonstans, så länge vi har varit homosapiens, har haft religion och haft allt det som har mycket mindre med teologi att göra egentligen, än vad vi, vad många tänker. Det har mycket med estetik att göra och en känsla och på något vis är en del av vårt meningsskapande som är otroligt viktigt för vårt välbefinnande.

Detta skulle kunna tolkas som att Anna, till viss del, ser någon form av universellt, mänskligt syfte med religion i stort, att religiositet är ett mänskligt behov. Detta kan anses relatera till Martha Nussbaums filosofiska ståndpunkt kring att likheterna över kulturella gränser är större än skillnaderna och att s.k. allmänmänskliga frågor med fördel kan vara utgångspunkt i studier av kulturer. Anna berättar vidare om hur hon söker införliva de estetiska perspektiven i undervisningen;

Ja men jag tänker att jag försöker nog ganska mycket presentera religion utifrån alla de här aspekterna. Jag kan tycka att i läromedel och i traditionell undervisning som jag själv då har tagit del av så är det väldigt mycket fokus på den strukturalistiska teorin. Nu ska vi försöka strukturera upp den här religionen. Vad tror man på, att försöka sätta in det i ett system, medans religion också bara är ett totalt, alltså det är nånting, precis som estetik i övrigt, är på en annan nivå som inte handlar om trossatser. Och att många människor som är religiösa inte alls är det för att man är så himla säker på att såhär tror jag, utan att det ger en känsla av mening. Och att det ofta på religionsundervisningen ska kunna räkna upp trossatser, de fem pelarna, och det fokuserar jag inte så mycket på utan jag tänker att det är ju lite mer religion för eliten eller för präster, imamer, medans religion för folket så mycket mer handlar om andra saker. Jamen jag försöker i alla fall kompensera lite grann. Den religionskunskap de har med sig är ofta ganska, det handlar om att man ska lära sig vad som är rätt. Såhär tror kristna.

Anna uttrycker här kritik mot vad hon beskriver som ett traditionellt sätt att strukturera religionsundervisning ifrån. Hennes uttalande kan tolkas som en kritik mot vad som kan beskrivas som faktakunskap, något hon själv säger sig vilja undvika. Jag nämnde ovan att Annas berättelse tar utgångspunkt ur ett normkritiskt perspektiv; hon önskar att få eleverna att ifrågasätta sin egen position i världen, vilket tydligt relaterar till det Bromseth beskriver. Hon ifrågasätter en essentialistisk syn på religioner som tydligt avgränsbara och ”förståeliga”, att hon snarare ger en bild av religion som något som svårligen låtar sig avgränsas och struktureras utifrån färdigbestämda ramar.

I likhet med Anna uttrycker även Marika något som tolkats som ett hermeneutiskt, normkritiskt förhållningssätt till religionsämnets relevans;

Jag känner att det jag brinner för att ge till eleverna i ämnet är just att de ska inse att alla, oavsett om det är medvetet eller inte, så har vi en föreställning om hur världen omkring oss fungerar och varför vi människor gör som vi gör och tänker som vi gör. Och att de här förslagen eller alternativen som jag presenterar bara är några sätt, det finns mängder av olika sätt. Men att ”jag bryr mig inte om det här för jag tror ändå inte på någonting”, det uttrycket är; ja du kanske inte tror på något religiöst men du har en uppfattning om att det händer ingenting när vi dör. Det är ju också en föreställning på något vis.

Ovanstående citat kan även tolkas som att Marika många gånger möter elever som ställer sig kritiska eller ifrågasättande kring religiösa uppfattningar eller livsåskådningar och att hon därför försöker ha en ingång i ämnet där hon vill att de ska tänka kring sin egen uppfattning om livet och världen. Detta kan relateras till det normkritiska förhållningssättet till undervisning, att förståelse för det främmande behöver börja i en förståelse för det egna perspektivet. Det Marika säger om hur hon bemöter elever som uttalar att de ”inte tro på någonting”; att hon söker göra dem medvetna om att de exempelvis har föreställningar om vad som händer efter döden, kan tolkas som att hon ser en fördel i att låta undervisningen utgå från existentiella frågor, vilka kan betraktas som allmänmänskliga. Denna tolkning relaterar till Nussbaums anförande om att det finns en uppsättning universella, allmänmänskliga frågor vilka berör alla och med fördel kan tas som utgångspunkt i studier av kulturer.

Marika fortsätter att berätta om den relevans hon ser med ämnet;

Det jag tänker att de ska få med sig, att man kan inte bara ta för givet. Vi har alla en, hur man har fått den vet man ju kanske inte, men vi har en föreställning om hur världen ser ut och varför är det så. Varför är det många som tror på naturkunskapen. Då säger dom ju ändå att de *tror* på. Jag försöker få dem att inse att det ändå är något litet val fast det kanske är omedvetet.

Marikas utsagor kring ämnets relevans kan vidgas till att handla om hur eleverna förhåller sig till ämnet religionskunskap, vilken bild de har av vad en religion eller livsåskådning innebär. Att Marika berättar om att hon behöver få eleverna att förstå att även de har ett sätt att se på världen kan tolkas som att det anknyter till ett synsätt på religion och religiositet som något främmande, något de andra ägnar sig åt. Detta kan anses relatera till Taylors anförande om att det som uppfattas som främmande alltid utgår från den egna kulturen, att vi för att skapa förståelse för de andra, måste börja i att förstå oss själva.

Marikas önskan om att få låta undervisningen utgå mer från elevernas egna livsvärldar kommer kanske starkast till uttryck på det sätt hon förklarar sitt upplägg i etikområdet.

Hon beskriver att etiken är det hon finner störst glädje att undervisa om just därför att det ofta öppnar upp för att eleverna kan relatera det till sig själva. Marika berättar att hon brukar börja arbetsområdet med en form av enkät där eleverna själva får ta ställning till olika dilemman.

Ja vardagssituationer och ta ställning, som ett test eller en enkät. De är ju ofta ganska överens om att till exempel att vara otrogen, det är man inte, det är jättetaskigt. Då brukar jag säga att ja men det är ju inte olagligt, då kommer vi in i den här diskussionen med vad vi har för lagar egentligen. Vad är det som gör att det är fel och ofta brukar till exempel att vara taskig mot djur, medvetet också komma upp. Ja det är jättehemskt. Jamen vad är det som är hemskt i det? Man kan lyfta mycket där i den diskussionen. Där tycker jag att vi kan få en bra, för där brukar de ändå komma fram till att de, man brukar se ibland att de fattar att jaha oj jag tycker ju någonting här varför gör jag det? Medan en del är bara; jamen så är det bara.

Ovanstående citat kan även tolkas som att Marika många gånger möter elever som ställer sig kritiska eller ifrågasättande kring religiösa uppfattningar eller livsåskådningar och att hon därför försöker ha en ingång i ämnet där hon vill att de ska tänka kring sin egen uppfattning om livet och världen. Detta kan tolkas som att det relaterar till det normkritiska förhållningssättet till undervisning, att förståelse för det främmande behöver börja i en förståelse för det egna perspektivet. Det Marika säger om hur hon bemöter elever som uttalar att de ”inte tro på någonting”; att hon söker göra dem medvetna om att de exempelvis har föreställningar om vad som händer efter döden, kan tolkas som att hon ser en fördel i att låta undervisningen utgå från existentiella frågor, vilka kan betraktas som allmänmännliga. Denna tolkning relaterar till Nussbaums anförande om att det finns en uppsättning universella, allmänmännliga frågor vilka berör alla och med fördel kan tas som utgångspunkt i studier av kulturer.

6.4 Förhållningssätt till mångfald

När jag ber Jessica berätta hur hon tänker kring mångfald så som det skrivs fram i ämnesplanen svarar hon;

Jag tänker att det just är det att försöka få en förståelse för att det finns andra sätt och leva och att det inte behöver vara att vi lär oss om hinduismen långt bort i Indien utan att man kan lära sig om hur är det att leva som hindu här idag i Sverige. Och att det då nog kan vara lättare att

förstå. Ja men jag tänker väl det att försöka få en förståelse för att det finns just många olika sätt att se på livet och mening med livet.

Återigen ger Jessica inget utvecklat svar. Detta kan eventuellt bero på att funderingar och tankar på läroplanen och hur de, ibland, abstrakta formuleringarna däri kommer med mer erfarenhet av undervisningen. Jessica ger dock uttryck för en tolkning som skulle kunna relateras till Benhabibs teori om deliberativa samtal i mångkulturella samhällen; att det finns ett behov av att människor kan mötas över kulturella och religiösa gränser. Vidare kan det hon faktiskt säger tolkas som att hon ser en relevans med att utgå från elevernas egna livsvärldar och det de kommer möta i samhället de lever i, behovet av förståelse för mångfald bör utgå från de samhällen eleverna faktiskt lever i.

I motsats till Jessica, som kan tolkas som att hon ser en samhällelig relevans med mångfaldsbegreppet, intar Björn något som tolkats som ett mer elevcentrerat perspektiv. När jag ber honom berätta hur han tänker om mångfald utspelar sig en intressant dialog oss emellan;

Björn: Nåväl. Ämnet var mångfald.

Linn: Ämnet var mångfald. Precis.

Björn: Och då vill jag höra hur du definierar detta om det handlar om antal olika religioner, eller om det är om, ja! Hur definierar du mångfald?

Linn: Ja. Hur definierar jag mångfald? Jag tycker att det är svårt. Det är därför jag är intresserad av att undersöka just det här.

Björn: Okej.

Linn: Och det står ju i ämnesplanen.

Björn: Ja. Det stämmer.

Linn: Precis. Att eleverna ska utveckla en beredskap och förståelse att kunna leva i ett samhälle präglad av mångfald. *Björn:* mmm

Linn: Och jag tänker mig att som skolverket menar, jag har ju läst det här kommentarmaterialet också som finns. *Björn:* mmm

Linn: Där det står att det handlar framförallt om religiös och etnisk kulturell mångfald. Men mitt intresse för att göra just den här undersökningen det är att jag är intresserad av att höra hur tolkar lärare som faktiskt arbetar med det här. Hur gör man för att uppnå det syftet? Förstår du?

Det kanske låter lite...

Björn: Jamen det alltså det är en intressant ingångspunkt men det är en svår fråga precis som du säger.

Ovanstående ordväxling mellan mig och Björn skulle kunna tolkas som att Björn faktiskt anser att mångfaldsbegreppet såsom det formuleras i ämnesplanen är ett

svårt begrepp att förhålla sig till och införliva i undervisningen men att han, i egenskap av erfaren lärare kan finna det svårt att riktigt erkänna detta. Ovan menade jag att själva formuleringen kring mångfald ur ämnesplanen för religionskunskap kan tolkas som en kontroversiell fråga ur ett samhälleligt perspektiv. Ljunggren menar att tidigare forskning har påvisat att många lärare känner sig dåligt förberedda för att hantera kontroversiella frågor i undervisningen. En tolkning av Björns utsagor kring mångfaldsbegreppet kan vara just detta, att han känner sig mer bekväm i en undervisning vilken syftar till att förmedla konkreta kunskaper om religioner än att undervisa på ett sätt som öppnar upp för att eventuella kontroverser och meningsskiljaktigheter belyses.

När han sedan kommer in på hur han, mer konkret, tänker kring mångfald kommer hans berättelse att handla mer om elevsammansättning än hur han införlivar begreppet i sin undervisning.

Ja mångfald. Om vi börjar med den etniska mångfalden så har du ju då kommit till en skola som har en oerhörd massa olika etniska bakgrunder hos sina elever. Vi har armenier och vi har indier, vi har många elever från arabiska och från muslimska länder och så vidare förutom naturligtvis en stor del, om man då kallar det för svenskar. I och med det så har man ju en etnisk mångfald som är ganska suverän på den här skolan. Och hantera? Ja, jag vet inte. Vi behöver ju inte hantera vi ska ju behandla alla elever lika. Men det är klart att om jag då är lite specialintresserad av typ Palestinafrågan eller om jag vill veta lite mer om (ohörbart) i Afghanistan, så pratar jag ju med dom elever som har den bakgrunden. Eller armenier och så vidare så att det. Man har ju ett väldigt stort utbud i undervisningen så kan jag ju inte göra annat så att säga än att vara objektiv i min undervisning. Jag kan ju inte anpassa mig efter olika religiösa uppfattningar. Vi har ju människor som går på Livets ord och har sin uppfattning, den kristna uppfattningen, vi har dom som är ateister och agnostiker, ja du har hela spektret och även om man kommer från ett muslimskt land så är man ju inte bekännande muslim, medan vissa är det. Jag har ju elever bland annat i min egen mentorsklass som iakttar dom 5 bönetimmarna till exempel och då har vi ordnat ett till rum så som dom kan få be ifred.

Ovanstående citat kan tolkas som att Björn bara räknar upp olika nationaliteter och religiösa tillhörigheter bland eleverna på skolan. Även om Björn säger att han inte kan anpassa sig efter elevernas religiösa tillhörighet, kan ovanstående utsaga tolkas som att han faktiskt uppmärksammar och tar hänsyn till den elevgrupp han undervisar. Detta relaterar till Ljunggrens belysande om att den didaktiska vemfrågan måste beaktas i förhållande till undervisning om kontroversiella frågor. Björn kommer även in på ett begrepp som återkommer i hans berättelse; nämligen objektivitet. Björn menar att inte kan anpassa sin undervisning utifrån elevernas

religiösa uppfattningar, vilket kan tolkas som att han anser sig vara tvungen att följa ämnesplanen oavsett hur elevsammansättningen ser ut; alla ska få samma, objektiva undervisning oavsett religiös eller etnisk bakgrund.

I likhet med Björn talar även Kristina om mångfald ur ett elevcentrerat perspektiv, även om det finns vissa skillnader dem emellan. Kristina utgår från de lokala förutsättningar som finns på den ort hon där hon är verksam på det sätt hon lyfter fram att elevsammansättningen är väldigt homogen;

De allra, allra flesta har ju bara erfarenheter av alla religioner, till och med kristendomen, i något slags utifrånperspektiv. De känner ingen, har inte träffat någon, det blir bara media eller skolboken och det kommer ju förändras för de flesta skulle jag tro. Flyttar man härifrån, det räcker med att flytta till en större stad, så kommer det bli tydligare. Det blir ju på något sätt grunden att kunna vara öppen för andra människor. Om vi nu ska studera religion i skolan så handlar det väl om att inte vara så snabb med att dra slutsatser kring vad folk gör eller säger som de gör och det är väl värdefullt när man kommer ut i både yrkesliv och ja men överallt. Så tänker jag. Men det märks ju att dom har en väldigt begränsad erfarenhet.

Det blir här tydligt att Kristinas förhållningssätt till mångfaldsbegreppet handlar om ett etniskt och/eller religiöst sådant. Det framstår även som att frågan om *vem* blir relevant, att elevsammansättningen på många sätt styr såväl undervisningens innehåll som den förståelse som kan uppnås. Här blir det uppenbart att skolan ingår i en större samhällelig kontext, såväl nationellt som lokalt. Kristina som, i motsats till Björn, undervisar på en mindre ort, där elevgrupperna är väldigt homogent sammansatta möter andra utmaningar än lärare som arbetar på andra orter. Kristina fortsätter berätta utifrån ett perspektiv av elevernas erfarenheter av mångfald ur ett lokalt perspektiv.

Någon sån där; jamen på min skola i min parallellklass så gick det en tjej som var muslim och hon hade slöja eller hade inte slöja. Många vet ju lite. Så ser man Isis och allt det här på TV. Jag brukar fokusera väldigt mycket i början då på vad är det som är likadant för dom här religionerna till exempel, ja men för alla religioner, men kanske just dom abrahamitiska. Det är ju många som tänker att jag aldrig har fattat att de var så himla lika varför är det ingen som pratar om det? Att också visa på likheterna det är ju väldigt bra tycker jag, det ger dem ett annat perspektiv.

Kristinas tidigare utsagor kring det problematiska med att undervisa om ämnen som kan anses som känsliga, exempelvis homosexualitet vilket beskrevs ovan, kan dock enligt anses anknyta till en tolkning av mångfalden, även om Kristina inte fokuserar på just detta när hon tolkar ämnesplanen. Vidare kan hela Kristinas berättelse där hon återkommer till syftet om att motverka fördomar och presentera

olika sidor av religioner för att nyansera den generella bilden tolkas som tolkningar av mångfaldsbegreppet.

Annas berättelse har, som redan nämnts, tolkats som att hon på många sätt ansluter sig till ett normkritiskt perspektiv. Detta blir framförallt tydligt när hon berättar om sitt förhållningssätt till mångfald.

Nu är det ju också så att jag föreläser om normkritik på andra skolor så att just det här syftet (skratt) har jag ju verkligen, det är ju min absoluta favorit. Någonstans så är det ju så att det styr allt jag gör. Om inte det är med så tycker jag att det är meningslöst och tråkigt. Och mitt perspektiv på den meningen utgår som sagt från ett normkritiskt perspektiv. I läroplanen före GY11 så stod det ju att eleven ska lära sig tolerans och det tycker jag ju är väldigt intressant. För att mångfald är så himla lätt att bara; åh det är så positivt och allt vi gör då blir automatiskt bra. Men toleransförhållningssättet är ju väldigt problematiskt. För mig handlar det ju jättemycket om att förberedas eller att vara förberedd för en värld av mångfald. Det handlar väldigt mycket om att genomsåda normer och inte att tolerera att andra är konstiga utan att någonstans fundera på varför är någonting konstigt. Det är mer det. Vem har makten att definiera. Och att utveckla den normkritiska kompetensen på ett område gör, alltså har man den så kan man använda den gällande vad som helst egentligen. Ja att liksom använda normkritiken. Kan man vara normkritisk vad gäller till exempel kön så kan man applicera det väldigt lätt på normkritik när det gäller religion också.

Anna framhåller alltså att ett normkritiskt perspektiv är något som genomsyrar hela hennes undervisning. I motsats till Kristina och Björn som berättade om, vad som tolkats som, ett mer elevcentrerat perspektiv tolkar jag Annas berättelse som att frågan om mångfald är något som är aktuellt oavsett hur elevgruppen ser ut. För henne innebär ”att vara förberedd för ett samhälle präglad av mångfald”, en förmåga att se och genomsåda normer oavsett vilken typ av normer det rör sig om. Hon uttrycker kritik mot toleransbegreppet utifrån ett maktperspektiv. Detta relaterar tydligt till det Bromseth belyser; att ett normkritiskt perspektiv på undervisningen innebär kunskap om konstruktionen av den andre, snarare än om förståelse av densamme. Annas ovanstående uttalande kan förstås utifrån detta; att det handlar om en förståelse av makt.

Det hermeneutiska perspektivet kommer tydligt till uttryck i följande utdrag av Annas berättelse;

RFSL jobbade ju mycket så förut att det kom en homosexuell till klassen och så skulle folk då lära sig att homosexuella är precis som vi. Men vilka är vi? Hur vet man att inte vi är homosexuella. Sen så har man ju helt frångått det nu och pratar istället om normkritik där man ifrågasätter normen. Så tänker jag om det. Att det är viktigt att inte tänka sig att man ska lära

sig. Begripliggöra den andre, utan att också tillåta den andre att vara obegriplig. Det är också nån slags problematisk när de är precis som vi. Det kan också vara såhär, jamen det här är sjukt svårt för mig att förstå och istället förstå att det har med min bakgrund att göra. Det är inte att den andre har rätt att existera av mänskliga rättigheter för att jag kan förstå den, utan även när jag inte kan förstå. Istället att då försöka ta reda på vad är det i min bakgrund som gör det?

Ovanstående utdrag ur Annas berättelse är kanske det allra tydligaste exemplet på det jag tolkat som ett hermeneutiskt perspektiv på studier av religioner, att undervisningen i religionskunskap inte nödvändigtvis ska syfta till att *vi* ska förstå *dem*. Begreppet förståelse så som Anna använder det har stora likheter med det hermeneutiska perspektivet som Taylor beskriver; ibland måste vi acceptera att vi faktiskt inte kan förstå och på samma gång inse att vår brist på förståelse beror på vår egen förståelsehorisont.

Marikas förhållningssätt till mångfald har vissa beröringspunkter med såväl Annas, Kristinas och Björns. Detta är även något som Marika knyter an till vad gäller hennes tolkning av mångfaldsbegreppet ur ämnesplanen. Till skillnad från övriga lärare uttalar hon sig dock om mångfald ur, vad som kan tolkas som, ett större ”skolperspektiv”;

Jag tänker att det är ju någonting som vi egentligen jobbar efter i alla ämnen det är därför jag tänker att det är viktigt att just i religion fokusera på deras egen utveckling. Det är mycket det som det handlar om tycker jag, snarare än att egentligen bara läsa om andra. Det är inte säkert de får förståelse för det, men förstår man sig själv och varför man själv fungerar så är det ändå lite lättare att kunna ta in något nytt. Jag brukar också ha som en paroll att ni ska ha med er att det farligaste som finns det är att bestämma sig för att man har rätt, då stänger man av. Att det viktiga när man lever i ett samhälle där man inte kan ta för givet hur någon tänker så måste man vara öppen för att kunna; ja just det så kan man också tänka. Att man kan man kan mötas på något sätt. Jag tror att det är mycket rädsla, man vet inte hur man ska bete sig och då blir man osäker och då blir det att man skjuter ifrån sig. Det tror jag mycket. Det som är svårt tycker jag att få till det är möten med vanliga människor som har ett annat sätt att tänka eller en annan religion.

Marika menar alltså att frågor som berör elevernas hanterande och förståelse av mångfald är någonting som återkommer i alla ämnen. Det är dock oklart vad hon syftar på. En tolkning kan vara att det hänvisar till skolans värdegrund där några värden såsom solidaritet, empati och demokrati räknas upp. Hon går sedan vidare till att lyfta fram något som hon menar är unikt för religionskunskapen; att ämnet kan ge utrymme för eleverna att reflektera kring sin egen position. Detta är något som kan relateras till Taylors hermeneutiska ansatser vad gäller studiet av kulturer,

att man för att kunna förstå de andra, måste utgå från och problematisera den egna ståndpunkten. Det kan även relateras till Ljunggrens anförande om att skolan är en del av det offentliga rummet och att sådant som uppfattas som kontroversiellt i samhället med fördel bör lyftas in i undervisningen. Marikas uttalande om religionsämnet potential i förhållande till andra ämnen, tolkar jag som att hon ser en möjlighet att låta kontroversiella frågor ta plats i klassrummet.

6.5 Sammanfattning av resultat

Den ovanstående analysen har påvisat att det finns såväl likheter som skillnader mellan lärarnas berättelser. Den likhet som framträder som starkast är det engagemang för religionsämnet som lärarna berättar om, även om deras personliga intresse för ämnet på vissa sätt skiljer sig något från varandras. Deras berättelser har tolkats som att de alla ser en större, samhällelig relevans med religionsämnet, även om de belyser detta utifrån något skilda utgångspunkter. Anna är den av lärarna som tydligast uttalar att det även kan finnas en personlig, individuell relevans i ämnet; hon talar om ämnets estetiska värde. Detta har tolkats som att hon, delvis, menar att det finns vissa allmänmänskliga frågor eller behov, vilka undervisningen kan syfta till att införliva. De existentiella eller allmänmänskliga frågorna är något som återkommer även i Kristinas, Marikas och till viss del Björns berättelser.

Anna, Kristina och Marikas utsagor har tolkat som att de ansluter sig till en hermeneutisk och normkritisk syn på ämnet där den egna utgångspunkten problematiseras. Marikas utsagor kring detta har tolkats som att hon menar att ett arbetssätt vilket utgår från elevernas egna livsvärldar dels gynnar deras förståelse för andras perspektiv, men även att det väcker intresse för ämnet hos eleverna.

Kristina belyser det hermeneutiska perspektivet på det sätt hon problematiserar sin egen utgångspunkt i förhållande till vissa teman inom ämnet. Hon är den enda av lärarna som uttrycker att hon själv måste förhålla sig till sina egna känslomässiga upplevelser inför vissa delar av undervisningen. Annas berättelse har tolkats som att hon, på många sätt, förhåller sig till ett normkritiskt perspektiv, hon är den enda av lärarna som explicit nämner begreppet. Det framkommer även i Annas berättelse att hon, vid sidan av läraryrket har utbildning i normkritik.

Även om Jessicas berättelse är mer svårtolkad än de andras, har även hennes utsagor tolkats som att hon ansluter sig till ett hermeneutiskt perspektiv på undervisningen. Hon menar, bland annat, att det finns en relevans med att låta undervisningen om olika religioner utgå från elevernas egna livsvärldar.

Den av lärarna som utskiljer sig är Björn, vars berättelse har varit svår att relatera till någon av de teoretiska perspektiv som studien presenterar. Det som skiljer Björn från övriga lärare är det i hans berättelse som tolkats som en betoning på faktakunskaper och att dessa anses kunna främja tolerans, ett begrepp Anna uttrycker kritik mot i sin berättelse.

Min tolkning av lärarnas berättelser är att det finns en skillnad vad gäller deras utsagor kring mångfald mellan å ena sidan Björn och Jessica och å andra sidan Anna, Kristina och Marika. Skillnaden består dels i hur fylliga deras svar är, dels i vad de berättar om. Jessica är den av lärarna som är mest kortfattad; hennes förhållningssätt har tolkats som att hon ansluter sig till ett normkritiskt och hermeneutiskt perspektiv. Björns utsagor kring mångfald tolkades till en början som försiktiga och prövande, sedan som att han framförallt pekade på den mångfald som rådde bland eleverna på skolan han undervisade och alltså inte direkt till själva undervisningen som sådan. Detta är en tydlig skillnad från de övriga lärarna. En tolkning av detta kan vara att Björn faktiskt är mindre förberedd för att besvara frågan i jämförelse med de övriga lärarna. I starkast kontrast till Björns utsagor framstår Annas berättelse. Som ovan nämnts är det tydligt att Anna dels har ett personligt engagemang men även är utbildad och föreläser om normkritik.

Ett preliminärt resultat av studien är att syftet att eleverna ska förberedas för att ”förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald” kan innebära olika saker för olika lärare, delvis baserat på deras förkunskaper och tolkningar av ämnet.

Lärarnas utsagor visar även indikationer på att deras berättelser kan sättas in en större kontext där det som kan betraktas som kontroversiella frågor i det omgivande samhället får påverkan på undervisningen. Detta är något som flera av lärarnas berättelser har pekat mot, framförallt vad gäller de svårigheter de ser med ämnet. Exempel på detta är hur Anna berättar om svårigheter med att bemöta rasism i klassrummet, Kristina problematiserar den mediala bilden av Islam och Björn som belyser fördomar mot religiösa grupper i samhället.

Samtliga av de intervjuade lärarna belyser den didaktiska vem-frågan i sina berättelser, dock med något skilda utgångspunkter. Jessica och Marika problematiserar skillnader vad gäller att undervisa på studie- respektive yrkesförberedande program. Marika är mest fyllig i sina utsagor och menar att hon ser en fördel med den ”raka” kommunikation hon upplever på yrkesprogrammen då hon då har en chans att bemöta elevernas uttalande. Anna, som är den enda lärare i studien att undervisa vuxna, berättar om det svåra i att få sina elever att ändra perspektiv och ta in något nytt. Kristinas berättelse belyser hur ämnets olika delar kan mottas på vitt skilda sätt av olika elevgrupper och hon lyfter även frågan om att vissa moment kan vara känsliga att ta upp i vissa grupper. Björn uttalar sig om vem-frågan i termer av att inte göra någon skillnad; oavsett vem som sitter i klassrummet bör undervisningen vara objektiv, det vill säga inte påverkas av elevgruppen.

Lärarnas uttalanden om frågan om vem pekar på att de alla reflekterar kring hur deras undervisning bör förhålla sig till eleverna. Som ovan påvisats gör de dock detta med något skilda utgångspunkter.

7. Diskussion

Detta avsnitt inleds med en diskussion kring studiens metodologiska utgångspunkter. Därefter följer en diskussion av studiens resultat med fokus på hur dessa kan förstås i förhållande till de teoretiska perspektiven samt den tidigare forskning som presenterats.

7.1 Metoddiskussion

Denna studies empiri består av kvalitativa intervjuer vilka har tolkats utifrån en narrativ metod. Det är därför värt att inledningsvis nämna att min egen subjektivitet och förförståelse på många sätt kan anses ha påverkat resultatet, såväl under förberedelse och genomförande som under själva tolkningsprocessen. Kvale och Brinkmann nämner, vilket ovan nämnts, att intervjuande bör betraktas som ett hantverk vilket utvecklas med erfarenhet. Jag kunde märka en progression i min egen förmåga till att ställa adekvata följdfrågor och att lyssna aktivt på det faktiskt sades under intervjuerna. Intervjuerna följde ordningen; Björn, Jessica, Kristina, Marika och slutligen Anna. Att intervjuerna med Björn och Jessica har varit de som varit svårast att tolka och relatera till de teoretiska perspektiven kan delvis bero på att min teknik som intervjuare utvecklades under tidens gång.

Jag nämnde ovan att jag sökte ställa öppna frågor och låta lärarnas egna berättelser, till viss del, styra samtalet. Detta kan, till viss del, problematiseras. Jag hade förutbestämde frågor i den använda intervjuguiden och intervjuerna kan, i sig själva, betraktas som en konstruktion skapade för att undersöka det område studien syftar till. Givetvis har dock studiens syfte och frågeställningar modifierats något efter det att tolkningen av intervjuerna ägt rum.

Vad gäller strukturen av analysen och den narrativa tolkningen av lärarnas berättelser har jag, som ovan nämnts, dels valt att presentera lärarnas utsagor simultant, dels har citaten ur intervjuerna skrivits om från talspråk till skriftspråk. Utifrån den narrativa analysmetoden kan detta problematiseras utifrån två aspekter. Att lärarnas berättelser har kommit att delas upp utifrån studiens frågeställning skulle kunna tolkas som att det motsäger den narrativa metodens syfte; att ge berättelsen utrymme. Detta var, som ovan nämnts, mitt syfte med att använda en narrativ analys. Jag anser dock att det sätt på vilket resultatet är strukturerat blir

mer läsarvänligt. Vidare kan den abstract som återfinns i analysens inledning sägas kompensera detta.

Att jag valt att omvandla lärarnas berättelser till skriftspråk beror dels på att jag velat framställa dem som mer sammanhängande och tydliga men även, precis som ovan, att det bidrog till ökad följsamhet i läsningen.

Avslutningsvis bör det understrykas att denna studie är att betrakta som en konstruktion där min egen förförståelse har styrt såväl konstruktionen av intervjuguide, intervjusituationen samt bearbetningen och tolkningen av empirin. Min förhoppning är att de innehållsrika citaten hämtade ur lärarnas berättelser kan påvisa alternativa tolkningsmöjligheter samt bidra till trovärdighet i den analys jag själv har gjort. Vidare kan studiens resultat, vilka bygger på en kvalitativ metod, på inga sätt betraktas som generaliserbara till en större kontext. Det behövs fler studier i likhet med denna för att kunna dra generaliserbara slutsatser och kanske är det så att lärares berättelser om sin undervisning och sitt ämne är att betrakta som subjektiv i sig. Trots detta bör det framhållas att dessa berättelser kan anses innehålla värdefull kunskap om hur lärare tolkar och förhåller sig till ämnesplanens skrivningar om mångfald.

7.2 Diskussion av resultat

De resultat som studien pekar mot kan, på flera sätt, relateras till den tidigare forskning som ovan presenterats. Nedan följer en diskussion utifrån denna.

Schüllerqvists anförande om den situation nyutexaminerade lärare står inför; att de ofta får hantera sin yrkesroll utan stöd av erfarna kollegor, kan på ett tydligt sätt relateras till Jessicas berättelse. Jessica var den av lärarna som hade kortast tid i yrket och hennes utsagor har tolkats som osäkra. Ovan nämndes även att Jessica var ensam religionslärare på skolan samt att hon inte ansåg sig inte kunna undervisa på det sätt hon helst hade önskat, vilket antyder att hon kan ha tagit över en färdig planering av en annan lärare. Utifrån Schüllerqvists anförande och intervjun med Jessica kan det faktum att läraryrket är ett praktiskt yrke såväl som ett teoretiskt belysas. En lärare som kommer ut ny i yrket behöver få tid och utrymme att sätta sig in många aspekter av sin nya roll.

Schüllerqvist och Osbeck lyfter även att samhälleliga förändringar kommit att påverka lärarnas förhållningssätt till sitt ämne och pekar framförallt på frågan om

mångkulturalitet. De lyfter detta ur ett elevperspektiv och belyser att vissa religioner och världsåskådningar i och med migration har kommit att representeras i klassrummen och inte längre kan betraktas som främmande.

Detta kan relateras till det faktum att även lärare med erfarenhet och tid i yrket behöver stöd och fortbildning i sitt ämne, vilket kan anses relatera till tolkningen av Björns berättelse. Björn var den av lärarna med längst tid i yrket, många ämnesplaner har kommit och gått under hans yrkesverksamma år. Vidare kan studiens resultat anses belysa det faktum att det krävs en subjektiv medvetenhet och reflektion kring såväl ämnesplanens innehåll och hur detta ska omsättas i praktiken som en reflektion kring sin egen förförståelse som lärare och individ. De fyra uttolkade intentionerna som Osbeck konstruerade utifrån sina intervjuer med religionslärare; ”Att bidra till religiös läskunnighet”, ”Att skapa blick för livets villkor och människans möjligheter”, ”Att ge chansen att se hur det hänger samman” samt ”Att ge möjlighet att se sig själv i mötet med andra”, kan på olika sätt relateras till denna studies resultat. Det som dock kan vara av intresse att diskutera är hur lärarnas berättelser relaterar till det Osbeck belyser som å ena sidan en undervisning som fokuserar externa fenomen utan anknytning till eleverna och å andra sidan en undervisning som kan betecknas som terapeutisk där elevernas egna perspektiv står i fokus. Denna studie påvisar, i likhet med det som ovan nämnts, att de intervjuade lärarna pendlar i sitt förhållningssätt till dessa två extrempunkter. Flera av lärarna nämner, som ovan nämnts, att en undervisning som utgår från elevernas egna existentiella livsfrågor kan vara ett sätt att skapa förståelse för det som annars kan betraktas som främmande. Att lägga upp undervisningen på ett sådant sätt behöver dock inte innebära att det större perspektivet försvinner. I likhet med det Martha Nussbaum menar; att det finns vissa grundläggande mänskliga frågor som berör alla, kan även elevernas existentiella funderingar användas i undervisningen för att sedan relateras till det som anses främmande vilket leder vidare in i en diskussion om Kittleman Flensners konstruerade diskurser.

Det kan betraktas som problematiskt att jämföra en etnografisk studie som Kittleman Flensners med en kvalitativ intervjustudie. Jag har undersökt hur lärarna berättar om sin undervisning, inte hur de faktiskt undervisar. Min tolkning är dock

att flera av de resultat Kittleman Flensners studie påvisar, även kan relatera till denna.

Att positionen som icke-religiös betraktades som neutral (den sekularistiska diskursen) var något som framkom tydligt i Marikas berättelse. Hennes sätt att besvara elevuttalanden där religioner betraktades som kontroversiella och ateism betraktades som logiskt och rationellt var just att poängtera att alla har någon form av existentiella funderingar, oavsett om de är religiösa eller inte.

Flera av lärarna berättade, som ovan nämnts, att de sökte införliva ”allmänmänskliga” frågor i sin undervisning. Detta relaterar till den andliga diskursen där Kittleman Flensner menar att svaren inte är lika självklara eller avfärdas direkt.

Kittleman Flensners anförande om att en undervisning som strukturerades utifrån varje religion ”för sig” med ett separat etikavsnitt riskerar att skapa en essentiell förståelse för religion där nyanser inom religioner bortses kan, på olika sätt, belysas utifrån denna studies resultat. En tolkning av vad en essentiell förståelse av religiositet innebär i förhållande till ämnesplanens syftesbeskrivning avseende mångfald är att en sådan förståelse blir problematisk. En utgångspunkt för denna studie är att mångfald så som det skrivs fram i ämnesplanen kan förstås och tolkas på olika sätt. Detta påvisades även i de intervjuade lärarnas berättelser. Flera av dem pratade om sitt förhållningssätt till mångfald som att de sökte ge eleverna en nyanserad bild av vad en religion kan vara, detta tolkades som att det relaterar till såväl ett normkritiskt som ett hermeneutiskt perspektiv på undervisningen. Ovan nämndes att själva syftet med mångfald ur ämnesplanen kan betraktas som en kontroversiell fråga i samhället, vilket lärarnas berättelser på olika sätt belyste. Det framstår som att det, återigen, kräver en medveten reflektion hos den enskilda läraren kring vad syften ur ämnesplanen egentligen innebär och vad de får för konsekvenser för undervisningen.

8. Sammanfattning

Denna studie har utgått från att begreppet mångfald, så som det skrivs fram i ämnesplanen för religionskunskap ur LGY11, är svårtolkat. Syftet har varit att undersöka några religionskunskapslärares förhållningssätt till mångfald i sin undervisning. Frågeställningarna formulerades som;

- Vilka svårigheter berättar lärarna om?
- Vilka möjligheter berättar om?
- Vilka förhållningssätt till mångfald framkommer i lärarnas berättelser?

För att uppfylla studiens syfte genomfördes fem kvalitativa intervjuer med verksamma lärare. Inför intervjuerna konstruerades en intervjuguide med öppna frågeställningar. En problematisk aspekt av insamlandet av empirin har varit att jag som intervjuare inte hade någon tidigare erfarenhet av intervjuandet som hantverk. Intervjuerna bearbetades med hjälp av en narrativ analysmetod vilken valdes ut då jag önskade att låta lärarnas egna berättelser komma fram.

Den tidigare forskning som redovisades har varit Kittleman Flensners avhandling *Religious education in contemporary pluralistic Sweden* samt Schüllerqvist och Osbecks studie *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*.

En utgångspunkt för studien har varit ett tidigare arbete skrivet av mig själv där jag analyserade mångfaldsbegreppet utifrån tre filosofers perspektiv; Seyla Benhabib, Charles Taylor och Martha Nussbaum. Det var bland annat dessa tre perspektiv som användes vid analysen av lärarnas berättelser. Vid bearbetningen av empirin framträdde att lärarna, på olika sätt, förhöll sig till såväl ett normkritiskt perspektiv samt ett perspektiv om kontroversiella frågor. Dessa två teorier togs därför in i analysen.

Resultatet påvisar att det finns såväl skillnader som likheter mellan lärarnas förhållningssätt till mångfald. De berättar alla om ett stort engagemang för religionsämnet, såväl på ett personligt som ett professionellt vis. De menar alla att det finns en samhällelig relevans med ämnet som sådant, men belyser detta utifrån olika utgångspunkter. Flera av lärarna berättar om att undervisningen med fördel kan utgå från s.k. allmänmänskliga, existentiella frågeställningar. Vidare har flera av deras berättelser tolkats som att de ansluter sig till ett hermeneutiskt perspektiv på undervisningen där utgångspunkt tas i att problematisera sitt eget förhållningssätt.

En annan likhet var att samtliga lärare belyste den didaktiska vem-frågan i sina berättelser. Några av dem berättar om skillnader med att undervisa på olika program, vilket har relaterats till Kittleman Flensners studie. En av lärarna undervisade på vuxenutbildningen och berättade om svårigheter med att få vuxna

människor att ändra perspektiv. En annan berättade om att undervisningen måste vara lika oavsett vem som sitter i klassrummet.

En av lärarna har tolkats som att han framhåller att fakta om religioner kan motverka fördomar och främja tolerans. En annan av lärarna var starkt kritisk till begreppet tolerans och framhöll istället ett normkritiskt perspektiv där syftet inte är att tolerera det som uppfattas som främmande utan snarare förstå att uppfattningar om de andra har med den egna utgångspunkten att göra.

Studien har även påvisat att syftesformuleringen om mångfald ur ämnesplanen kan innebära olika saker för olika lärare. Detta har tolkats som att det delvis kan bero på lärarnas subjektiva förkunskaper och övergripande tolkning av ämnets relevans. Deras berättelser indikerar även att det som uppfattas som kontroversiella frågor i den större, samhälleliga kontexten kan komma att påverka undervisningen. Även om de resultat som framkommit i studien inte kan anses generaliserbara, innehåller lärarnas berättelser intressanta perspektiv och förhållningssätt vilka kan ge vidare uppslag till ytterligare forskning.

9. Litteratur

Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet

Frank, Arthur W. (2010). *Letting stories breathe: a socio-narratology*. Chicago: University of Chicago Press

Kittelmann Flensner, Karin (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden [Elektronisk resurs]*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2015 Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/41110>

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

Ljunggren, Carsten, Unemar Öst, Ingrid & Englund, Tomas (red.) (2015). *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. 1. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. (2011). Stockholm: Skolverket

Nyberg Linn (2017). *Att förstå och leva i ett samhälle präglat av mångfald – tre filosofiska perspektiv på ämnesplanen i religionskunskap*. Högskolan Dalarna. Tillgänglig på internet: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-4980&pid=diva2%3A1124484&c=7&searchType=SIMPLE&language=sv&query=ett+samh%C3%A4lle+pr%C3%A4glat+av+m%C3%A5ngfald&af=%5B%5D&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&aqe=%5B%5D&noOfRows=50&sortOrder=author+sort+asc&sortOrder2=title+sort+asc&onlyFullText=false&sf=all>

Schüllerqvist, Bengt, Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press

Bilaga 1. Informationsbrev

Förfrågan om att delta i en studie om begreppet mångfald

Mitt namn är Linn Abrahamsson, jag bor i Visby och studerar till att bli ämneslärare i religionskunskap och historia vid Högskolan Dalarna. Jag ska nu skriva mitt andra och avslutande examensarbete inom det religionsvetenskapliga ämnet och vill undersöka ett begrepp som återfinns i LGY11, nämligen begreppet *mångfald*.

Att Sverige idag är ett land som präglas av att människor från olika religiös, kulturell och etnisk bakgrund lever tillsammans är det nog få som skulle förneka. I ämnesplanen för religionskunskap står att undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar en beredskap ”att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald.” Under våren 2017 undersökte jag olika möjliga tolkningar av begreppet mångfald och fann då att det kan tolkas på flera olika sätt. I det här arbetet vill jag nu gå vidare med min fråga och undersöka hur religionskunskapslärare tänker om mångfald och hur de arbetar med detta i sin undervisning. Därför vill jag genomföra intervjuer med religionskunskapslärare som undervisar i gymnasieskolan.

Intervjuerna är tänkta att ha formen av ett samtal där du får berätta om dina tankar, erfarenheter och upplevelser. Även om jag kommer ha några förberedda frågor är det viktigaste för mig att du får komma till tals med dina erfarenheter och tankar. Intervjun kommer att spelas in för att sedan transkriberas och analyseras. Syftet med analysen är att ta reda på vilka olika sätt mångfaldsbegreppet tar sig uttryck i lärares undervisning.

Undersökningen kommer slutligen att presenteras i form av ett examensarbete vid Högskolan Dalarna. Det inspelade materialet från intervjuerna, samt de transkriptioner jag gör utifrån det, kommer att förvaras så att ingen mer än jag och min handledare kan ta del av det. När mitt examensarbete har godkänts kommer det inspelade materialet och transkriptionerna raderas. Din medverkan är helt frivilligt och du kan närsomhelst välja att avbryta ditt deltagande utan att behöva ange några skäl. Du kommer att vara anonym och uppgifter som kan identifiera vem du är kommer vare sig att lämnas ut eller publiceras.

Student:

Linn Abrahamsson

Epost: h13linyb@du.se

Telefon: 0705392256

Handledare:

Gull Törngren

Teol. dr. i etik

E-post: gto@du.se

Telefon: 023 778383

Bilaga 2. Intervjuguide

Jag är intresserad av att höra om dina erfarenheter i egenskap av ditt yrke som religionskunskapslärare. Jag vill gärna höra dig berätta om konkreta exempel på sådant du upplever som utmanade, problematiskt och roligt i din undervisning. Därför kommer intervjun inte utgå från särskilt konkreta frågor, utan dina erfarenheter står i fokus.

Lärarens bakgrund

- Hur länge har du varit verksam lärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Hur länge har du varit på den aktuella skolan?

Religionsämnet

- Berätta om hur du upplever religionskunskap som ämne
 - Berätta om vilken relevans du ser i religionsämnet?
 - Varför valde du att utbilda dig till lärare i just religionskunskap?
- Berätta om något område/någon situation där du utmanats i din undervisning
- Berätta om något/någon situation där du upplevt att du ”lyckats” med din undervisning

Mångfaldsbegreppet

- Vad tänker du om ordet ”mångfald” i religionsundervisningen?
- Hur undervisar du för att uppfylla syftet i ämnesplanen, med avseende på begreppet mångfald?
 - Vilket material?
 - Metoder?
- Berätta om någon specifik utmaning du upplevt när det kommer till mångfaldsbegreppet/målet ur ämnesplanen
- Berätta om någon specifik möjlighet du upplevt när det kommer till mångfaldsbegreppet/målet ur ämnesplanen