



Fakulteten för lärande och
samhälle

Självständigt arbete i fördjupningsämnet SAG Religion

15 högskolepoäng, grundnivå

Interkulturell undervisning i ett mångkulturellt klassrum

Intercultural teaching in a multicultural classroom

Ahmad A. Hafiz
Johan Wennberth

Ämneslärarutbildning: Gymnasieskolan, förstaämne Religion
Självständigt arbete i fördjupningsämnet SAG Religion 15 hp
2021-08-15

Examinator: Martin Lund
Handledare: Bodil Liljefors-
Persson

Innehåll

1	<i>Inledning</i>	3
2	<i>Mångkulturalism i ideologisk kontext</i>	4
2.1	Kort bakgrund om ämnet religion i svenska skolan	6
3	<i>Syfte och frågeställningar</i>	7
4	<i>Metod</i>	8
5	<i>Vad har läraren för verktyg som underlättar arbetet för inkludering i ett mångkulturellt klassrum?</i>	9
5.1	Konsekvenser av mångkulturell undervisning.....	12
6	<i>Hur kan läraren arbeta för inkludering i ett mångkulturellt klassrum?</i>	14
6.1	Av- om- och korskategorisering.....	14
6.2	Språkliga hinder i lärandet	16
6.3	Skilda synsätt på kunskapsanvändning och interkulturellt arbetssätt i klassrummet	16
6.4	Lärarens förhandlingar i klassrummet och interkulturell förhandling i klassrummet	17
6.5	Undervisning om livsfrågor bidrar till en interkulturell undervisning	18
7	<i>Slutsats och diskussion</i>	21
8	<i>Referenslista</i>	23

1 Inledning

I det mångkulturella klassrummet i Sverige behöver lärare använda olika verktyg för inkluderingsarbetet i skolan. Ämnet religionskunskap i gymnasiet är utgångspunkten i denna uppsats. Dagens skola och dagens Sverige skiljer sig väldigt mycket från det Sverige som har varit och den undervisning som en gång var. Folkskolans religionsundervisning kom fram ur den kyrkliga folkundervisningen och bandet mellan just kyrkan och skolan var tydligt. I 1842 års folkskolestadga framhölls kristendomen som skolans viktigaste ämne. Prästerna i de lokala församlingarna skulle kontrollera hur undervisningen utövades (Lindström & Lindmark, 2019 s. 263). Det är inte riktigt så här skolundervisning i religion ser ut idag. Dagens religionskunskap innefattar att få eleverna att bredda sina kunskaper, men även fördjupa sig och utveckla kunskaper om olika religioner, livsåskådningar och etiska förhållningssätt. Eleverna skall få kunskaper om och förståelse för kristendomen då den utgör grunden för det svenska samhället. Viktigt är även att läraren lyfter fram undervisningen på ett sätt så att den präglas av den samhällssyn som vi har idag, med vad det gäller öppenhet kring olika livsstilar, livshållningar och människors olikheter (Skolverket 2021).

2 Mångkulturalism i ideologisk kontext

Det finns skillnader mellan begreppet mångkulturalism och interkulturalism. Malin Löfstedt skriver i inledningen till boken *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* av redaktörerna Hans Lorentz och Bosse Bergstedt från 2016 att begreppet mångkulturalism används för att ange ett tillstånd, en situation och en position. Ett exempel på något som kan betraktas som mångkulturellt är ett samhälle eller en mångkulturell skola (Löfstedt 2016, s. 16). Interkulturalism som begrepp betecknar däremot handling, aktion och rörelse mellan individer. Ett exempel på interkulturalism är när vi har en mångkulturell skola som har ambition att utveckla ett sätt att förhålla sig till elevernas olika bakgrunder och kulturer, genom att då ge förutsättningar till läraren och alla i skolan att anpassa sig till följd av den mångkulturella situationen. Genom att ha en interkulturell undervisning, ett interkulturellt synsätt och interkulturellt ledarskap gynnas en mångkulturell klass. Inom begreppet interkulturalitet finner vi beteckningar som kulturmöten, mångkultur samt skillnader och likheter i pedagogiska sammanhang (Löfstedt 2016, s. 17).

Begreppet mångkulturalism eller multiculturalism lanserades för första gången i slutet av 1960- eller början av 1970-talet i Kanada. Mångkulturalism användes för att beskriva ett samhälle eller en stat, oftast belägen på den afrikanska kontinenten. Senare kom det svenska mångkulturalism att även användas i Sverige på samma sätt som i Kanada, det vill säga om invandring som författaren Caroline Ljungberg skriver i sin bok *Den svenska skolan och det mångkulturella - en paradox?* från 2005. Ljungberg förklarar begreppet på följande vis: ”... att det handlar om att flera kulturer (alternativt religioner eller etniska grupper) samexisterar inom ett avgränsat område (t.ex. ett samhälle eller ett land)” (Ljungberg 2005, s. 105-6). Ljungberg menar att begreppet mångkulturalism i sig är ideologiskt. Detta för att begreppet kom i stark relation med ett integrationspolitiskt program (Ljungberg 2005, s. 106). Begreppsdiskussionen om mångkulturalism kopplas och förstås i samband med andra begrepp som t.ex. migration och globalisering. Ljungberg menar att det är viktigt för läraren att kunna koppla och se sambanden mellan begreppet mångkulturalism och andra begrepp. När läraren visar förståelse för andras erfarenheter som hen själv inte varit med om skapar läraren sig en förmåga att se utifrån andra och andras kulturella perspektiv (Ljungberg 2005, s. 110).

Vidare presenterar Ljungberg fem olika ideologiska positioner/modeller som den mångkulturella skolan kan placeras i och förstås utifrån: konservativ mångkulturalism/monokulturalism, liberal mångkulturalism, pluralistisk mångkulturalism, vänsteressentialistisk mångkulturalism samt kritisk mångkulturalism. Författaren menar att läraren skall använda dessa modeller för att kunna tänka självkritiskt och ha självreflexivitet. (Ljungberg 2005, s. 106). Detta för att skapa dialog med skolans aktörer och att driva undervisningen till att finna nya vägar mot utveckling och förändring på alla tre plan, på individ-, grupp- och samhällsnivå d.v.s. från undervisning till hela skolan som organisation (Ljungberg 2005, s.110).

(1) *Monokulturalism-samhällsmodellen* bygger på en idé om assimilation. Att alla samhällsmedlemmar skall sammanställas till en hegemonisk kulturform. (2) *Den liberala mångkulturalismen* kännetecknas av den liberala grundidén om individualism och om varje individs 'naturliga' likhet med andra oavsett ras, kön, ålder, sexualitet och klassbakgrund. (3) *Pluralistisk mångkulturalism* påminner i hög grad om den liberala men skiljer sig i att denna fokuserar mer på 'skillnader' mellan människor än 'likheter'. Som att den till exempel ser skillnader på ålder, kön, sexualitet, social och etnisk bakgrund. (4) *Den vänsteressentialistiska mångkulturalismen* är en etikett som kritiker konstruerat för att påvisa de problematiska områdena/aspekterna med denna hållning eller syn på identitetsskapande och mångkulturalism. Kritiken inom denna samhällsmodell lyfter kulturella skillnader och kulturell tillhörighet. Den vill även synliggöra minoriteter och marginaliserade grupper i undervisningen. (5) *Den kritiska formen* av mångkulturalism sätter ljuset på kritiken som grund. Modellen är byggd som en kamp mot sociala orättvisor i alla dess former och strävar efter en förändrad samhällsstruktur d.v.s. strävar efter social rättvisa.

Det är bra om läraren är medveten om likheterna som skillnaderna mellan dessa modeller i sitt formativa arbete i en mångkulturell undervisning (Ljungberg 2005, s. 106-10). En sådan utgång i den formativa didaktiska och pedagogiska planeringen ger även svar på hur och med vilka verktyg lärare kan ha i sin praktiska undervisning i arbetet för en mångkulturell undervisning i ämnet religionskunskap men kan även generaliseras till alla samhällsorienterade ämnen. Ljungberg tycker att den kritiska formen av mångkulturalism är den "mest attraktiva" (Ljungberg 2005, s. 108-9). Detta för att den sätter fokus på att läraren använder självkritik och självreflexivitet kring sina egna åsikter som själva undervisningsdidaktiken. Innan läraren initierar sin planering av de didaktiska frågorna *vad*

och *hur* så bör frågan om *vem* och *vilka* elever läraren har i sitt klassrum vara först. Med detta kan läraren planera sin didaktiska/pedagogiska del formativt och individanpassat. Syftet är att inkludera mångkulturalismens olikheter i ett och samma klassrum genom att tänka kritiskt kring den aktuella undervisningsmiljön och att anpassa sig själv samt undervisningen till undervisningsmiljöns olika behov (Ljungberg 2005, s. 109).

2.1 Kort bakgrund om ämnet religion i svenska skolan

Under 1800-talet växte religiösa folkrörelser sig starka mot kyrkans dominerande inflytande över skolans religionsundervisning i Sverige. Bönemöten i andra lokaler än kyrkan blev tillåtet 1858, vilket ledde till att pietismen (den lutherska väckelserörelsen) och andra religiösa rörelser fick stor spridning i landet. Dessa folkliga rörelser kan ses som en drivkraft bakom den demokratiska utvecklingen i första delen av 1900-talet (Löfstedt 2011, s. 28). Katekesundervisning i skolan avskaffades i 1919 års utbildningsplan för folkskolan och kan ses som ett av de första stegen mot att arbeta för inkludering i klassrummet. Den demokratiska utvecklingen som skedde i början av 1900-talet gjorde att man började mer och mer se på undervisningen från ett barns perspektiv (Lindström & Lindmark 2019, s. 268). Den didaktiska frågan *vem*, började erkännas som ett befogat argument för skolundervisningen under denna tid (d.v.s. att läraren ställer sig frågan ”vilka är eleverna?”). Under efterkrigstiden skedde stora skolreformer i Sverige, då började Sverige att öppnas upp för arbetskraftinvandring samt mottagande av flyktingar från konfliktzoner (Hartman 2011, s. 29). Detta innebar att det homogena Sverige började bli mer och mer heterogent, vilket medförde nya uppgifter för skolan och dess läroplansutveckling. Under 1900-talets andra hälft började man således erkänna den växande kulturella mångfalden i landet som en tillgång och på så vis ville man underlätta integrationen i samhället med hjälp av skolan och inte minst inom religionsundervisningen (Hartman 2011, s. 29). Under hela 1900-talet kan man se en utveckling i religionsundervisningen från en med konfessionell prägel till en mer interkulturell prägel. Utvecklingen innebar med andra ord att från att enbart ha undervisat om katekesens sammanfattning så blev det i stället en mer översiktlig religionsundervisning där innehållet kretsar kring religionernas värld och de stora livsåskådningstraditionerna (Hartman 2011, s. 29).

3 Syfte och frågeställningar

Vi valde att fokusera på mångkulturalism då många klassrum i Sverige idag är mångkulturella. Begreppet mångkulturalism är en del av integrationspolitiken i Sverige idag. Interkulturalism har sin utgångspunkt i kulturmöten, mångkultur samt skillnader och likheter i pedagogiska sammanhang. Läraren i klassrummet har därför behov av kunskaper och erfarenheter för att arbeta i ett mångkulturellt klassrum. Vi har även valt att utgå från olika källor främst svenska källor i relation till den svenska läroplanen men det kan även förekomma utländska källor. Hela syftet med detta arbete är att hitta tidigare forskning på verktyg som har fungerat i ett mångkulturellt klassrum.

Våra frågeställningar är följande.

Vilka verktyg finns i tidigare forskning om lärarens arbete i ett mångkulturellt klassrum?

Hur har lärare arbetat för inkludering i ett mångkulturellt klassrum?

4 Metod

I början av vårt arbete var vi ensamma och hade ingen handledare. Sökningen var baserad på våra tidigare erfarenheter från kurser på Malmö universitets ämnesutbildning. Vi fick många träffar när vi sökte våra källor vilket gjorde att arbetet blev alldeles för stort. Det kom flera tusen resultat och majoriteten passade inte till frågeställningarna. Sedan fick vi Bodil Liljefors-Persson som handledare som gav oss tips på hur vi kunde söka bättre på Libserach där vi fick mer konkreta träffar än tidigare. Som exempel på hur omfattande vår sökning var i början så fick vi upp 288,079 träffar på begreppet ”Multiculturalism”. Tack vare handledningen så fick vi feedback på hur vi skulle strukturera uppsatsen. Vi fick hjälp med språket och grammatiken.

Vi har använt oss av olika sökmetoder. Med hjälp av biblioteket på Malmö universitet har vi sökt fram olika författare som har forskat och skrivit om mångkulturalism, undervisning och skolan. De lokala stadsbiblioteken i Malmö och Helsingborg samt Halmstad Högskolas bibliotek har vi använt som grund till vårt sökande av litteratur. Vi har använt oss av Libsearch som sökmotor för vetenskapliga böcker och artiklar via Malmö universitets digitala bibliotek. Vår sökning har pågått under maj, juni och juli månad år 2021. Sökord som har använts är: didaktik, interkulturell, interkulturalism, interculturalism, mångfald, mångkulturalism, religionsdidaktik, religionskunskap samt religionsundervisning. Anledningen till att vi har valt just dessa sökord är på grund av erfarenheter och kunskaper från tidigare kurser i ämneslärarutbildningen. Vissa böcker som används i denna uppsats är kurslitteratur från vår tidigare utbildning. Böckerna har varit inspiration till frågeställningarna och syftet med arbetet. Detta har varit en utgångspunkt till valet av kurslitteraturen och valet av sökresultaten. Vi har valt bort vissa böcker och artiklar som inte har passat eller besvarat frågeställningarna. Vi har även begränsat oss till svenska och engelska språken i sökresultatet. Alla våra artiklar och böcker från tidigare forskning är peer review-granskade.

5 Vad har läraren för verktyg som underlättar arbetet för inkludering i ett mångkulturellt klassrum?

Det centrala innehållet i religion 1 på gymnasiet i Sverige idag är:

Kristendomen, de övriga världsreligionerna och olika livsåskådningar, deras kännetecken och hur de tar sig uttryck för individer och grupper i samtiden, i Sverige och i omvärlden. Olika människosyn och gudsuppfattningar inom och mellan religioner. Religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet. Individers och gruppers identiteter och hur de kan formas i förhållande till religion och livsåskådning utifrån till exempel religiösa skrifter, traditioner, sociala medier samt historiska och nutida händelser. Olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap i den aktuella samhällsdebatten. Tolkning och analys av olika teorier och modeller inom normativ etik samt hur dessa kan tillämpas. Etiska och andra moraliska föreställningar om vad ett gott liv och ett gott samhälle kan vara. Analys av argument i etiska frågor med utgångspunkt i kristendomen, övriga världsreligioner, livsåskådningar och elevernas egna ställningstaganden (Skolverket.se, 2011).

Vid undervisning om religion i Sverige idag finns det en del fallgropar och en av de vanligaste är att framställa stereotypa enhetliga system och att de som tillhör religionen tänker och handlar på ett och samma sätt (Berglund 2011, s. 125). Att undervisa i ett mångkulturellt klassrum kan göra detta till en svår situation för elever som kanske inte känner igen sig i sin religions beskrivning i klassrummet, men med hjälp av etnografiska glasögon kan lärare utveckla sin religionskunskapsundervisning samt undvika stereotypiseringar (Berglund 2011, s. 125). Det är ett vanligt förekommande problem med att de elever som tillhör en viss religion eller livsåskådning främmandegörs och att de inte känner igen sig i den beskrivning som läraren lär ut (Berglund 2011, s. 125). När det handlar om traditioner som vi själva inte känner till som lärare, blir det vanligt att läraren förenklar och stereotypiserar. Många gånger lyfter läraren upp de mest fromma och praktiserande utövarna inom en religion eller livsåskådning, och lyfter inte upp den vida variation som finns inom alla religioner och livsåskådningar (Berglund 2011, s. 125). Detta

kan skapa ett problem i ett mångkulturellt klassrum då elever i klassrummet som tillhör religionen eller livsåskådningen kan uppleva sig själva som ”dåliga” utövare om de inte lever upp till den bild som läraren målar upp. Detta är en fallgrop som är lätt att falla i som lärare. En annan fallgrop är religionskunskapsämnets påverkan av andra aktörer. Ett exempel är läroböcker som framhäver en sann version av den religiösa traditionen eller ett inifrånperspektiv från föräldrars, lärare eller elevernas egna tolkningar av sin religion. Frågan blir många gånger vems tolkning av den religiösa traditionen skolan ska förmedla (Berglund, 2011 s. 126). Hur lärare skall hantera detta är vad som lyfts upp i *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan* av Malin Löfstedt från 2011 och där Jenny Berglund menar på att läraren skall använda etnografen som verktyg (Berglund 2011, s. 125). Etnografi betyder folkbeskrivning och brukar ofta framställas som den metod som omfattar insamlandet och bearbetningen av forskningsmaterial för analys av sociala och kulturella strukturer (Berglund 2011 s. 126). Som verktyg i undervisning i ett mångkulturellt klassrum kan läraren ur ett religionsdidaktiskt perspektiv använda den etnografiska metoden för att få en fördjupad förståelse för människors olika handlande, känslor och tankar för att undvika främmandegörande som kan bidra till stereotypiseringar och fördomar (Berglund 2011, s. 126). Det etnografiska förhållningssättet handlar om att utveckla elevernas kunskap om religion och livsåskådningar på ett sätt som gör att eleverna blir uppmärksammade på hur människor inom olika religioner och livsåskådningar lever och uttrycker sin tro på olika sätt (Berglund 2011, s. 127). I Skolverkets syftesbeskrivning i gymnasieskolans kursplan står det att:

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 (Skolverket, 2011).

Detta kan då antas skall bidra till ökad förståelse kring traditioner och kulturer och därmed ge en grund till att bemöta främlingsfientlighet och utveckla elevernas känsla för tolerans (Berglund 2011, s. 127). Mycket av det som är runt omkring oss tar vi för givet och vi tolkar vår omgivning utefter inlärdade mönster på ett sätt som vi alltid har gjort. Med detta menas att vi har fördomar och stereotypiska bilder om hur världen fungerar. En stor vikt i ett etnografiskt förhållningssätt är reflexivitet. Reflexivitet innebär att det etnografiska perspektivet består av en ömsesidig process som ur ett didaktiskt perspektiv kan få en avgörande betydelse för undervisningen (Berglund 2011, s. 127). Processen innebär att

läraren utifrån insikt i andras situationer ges större möjlighet att förstå sig själv, och att utifrån att förstå sig själv få bättre förståelse för andra (Berglund 2011, s. 128). Det etnografiska förhållningsättet betonar människors medverkan i det sociala systemet och att deras roller som skapare av sin egen kultur. Ett medvetengörande om att ens lärares egen verksamhet, i det här fallet undervisningen, bygger på tolkningar snarare än objektiva beskrivningar av andra kulturer. Att sätta på sig ett par etnografiska "glasögon" innebär ur ett religionsdidaktiskt perspektiv ett försök att se händelser som har med religion att göra i omgivningen som vi vanligtvis inte lägger märke till eller tar oss tid att studera närmare (Berglund 2011, s. 128). Detta kan betyda att som lärare försöka att se den religiositet som uttrycks i ett klassrum, närområde eller i en skola och reflektera över vilken betydelse detta har för ens egna undervisning.

När vi tittar närmare på forskning kring interkulturell didaktik nämner forskaren i interkulturell pedagogik James Banks fem specifika dimensioner som skulle kunna ses som verktyg till läraren för att underlätta arbetet med inkludering i ett mångkulturellt klassrum. Dessa fem dimensioner är framtagna av den amerikanska forskaren James Banks som har forskat kring interkulturell pedagogik (Lahdenperä & Sandström 2017, s. 89). Dessa fem dimensioner är: (1) *innehållsintegrering*, vilket Banks menar är när läraren använder olika kulturer i sitt ämnesinnehåll när hen undervisar; (2) *konstruktion av kunskap*, här är meningen att läraren skall hjälpa elever att förstå, undersöka och avgöra hur underförstådda kulturella antagande och perspektiv påverkar hur kunskap konstrueras; (3) *reducering av fördomar*, läraren skall med hjälp av sin undervisning och material hjälpa elever att utveckla ett positivt förhållningssätt till andra grupper och kulturer; (4) *rättvisepedagogik*, här menar Banks på att läraren skall genomföra sin undervisning så att alla elever oavsett social eller kulturell bakgrund skall få samma möjlighet i sitt lärande; samt slutligen (5) *empowering*, där läraren och skolan jobbar tillsammans med att få alla olika grupper och kulturer att känna samma status på sin skola (Lahdenperä & Sandström 2017, s. 89). Utöver dessa fem finns det en sjätte dimension, som nämns i Stier och Sandströms bok *Interkulturella samspel i skolan* (2009). En dimension som innebär att lärare har medvetandegjorts om olika kulturers uttrycksätt och tillåter en jämställd kommunikation med eleverna om detta (Lahdenperä & Sandström 2017, s. 89). Med dessa dimensioner har läraren stor möjlighet att utveckla interkulturell didaktik och verktyg för att undervisa i ett mångkulturellt klassrum (Lahdenperä & Sandström 2017, s. 90). Dock skall läraren ha med sig att de didaktiska grundfrågorna blir en större utmaning att besvara i ett mångkulturellt klassrum och kräver en kompetens som går bortom en generell lärarkompetens.

5.1 Konsekvenser av mångkulturell undervisning

Utifrån en studie om mångkulturalismens relation till utbildning i USA har författarna Patricia Ramsey, Leslie R. Williams och Edwina Vold skrivit boken *Multicultural Education: A Source Book* från år 2003. Författarna lyfter mångkulturell undervisning i USA och menar att interkulturell undervisning har en blomstrande framtid i USA och västvärlden (Ramsey, Williams & Vold 2003, s. 265). USA:s olika läroplaner (USA har ingen gemensam läroplan) och undervisning blev mer präglad av mångkulturalism efter 11 september-attackerna år 2001. Det medföljdes en ökad grad av ”anti-Arab” och ”anti-Muslim” i form av islamofobiska åsikter, författaren menar att islamofobin frodades och påverkade skolans uppdrag och barnens känslor. Skolans uppdrag efter denna händelse var att läraren skulle hjälpa eleverna i undervisningen att *klara* och *handla* med den nuvarande situationen och hjälpa eleverna att uttrycka sina känslor i undervisningen (Ramsey, Williams & Vold 2003, s. 265). Författarna menar att denna metod bidrar konstruktivt till den interkulturella undervisningen. Sedan ger Ramsey, Williams och Vold andra orsaker som också påverkat uppdraget av interkulturell undervisning. Så som de stora globala förändringar som till exempel massiv migration och människor som fördrivits genom krig, hungersnöd och fattigdom som har i sin tur utvidgat sammanhanget för att tänka på social rättvisa och mångfald (Ramsey, Williams & Vold 2003, s. 265).

En *negativ konsekvens* av en interkulturell undervisning är att lärarna och ledningen i skolan kan uppleva en interkulturell undervisning som amorf, d.v.s. formlös eller strukturlös och diffus. Lärarna menar att den är allt för omfattande, för att lära sig om och att teorin skiljer sig från praktiken och det är just där utmaningen finns (Ramsey, Williams & Vold 2003, s. 267-268). Medan den *positiva konsekvensen* av en interkulturell undervisning är att lärarna och ledningen i skolan skapar snabbare utveckling, dialog och öppenhet i diskussioner mellan människors olika ekonomiska som socioekonomiska bakgrunder. Författarna skriver att många föräldrar och barn som hade fördomar och var rädda för en interkulturell undervisning ändrade sin syn till en mer positiv syn kring denna typ av didaktik (Ramsey, Williams & Vold 2003, s. 268).

Det finns även skillnad mellan en skola med lärare från olika bakgrunder (d.v.s. olika etniciteter & socioekonomi) och en skola med endast ”vita lärare” (Ramsey, Williams & Vold 2003, s. 270). Här beskriver författarna situationen i USA mellan ”färgade” och ”vita” medborgare i USA. Men vi tycker att detta exempel kan vara väldigt lärorik även i Sverige. Dock med hänsyn till att det finns skillnader i USA:s relation mellan vita och svarta, och

relationen i Sverige mellan etniskt svenskar och invandrare. Ramsey, Williams och Vold beskriver USA:s komplexa relation mellan svarta och vita. Författarna menar att det är viktigt för skollädaingen att tänka på sådana interkulturella strategier. Viktigt även för läraren att reflektera över denna relation och använda exempel på relationen mellan svarta och vita i sin undervisning med eleverna (Ramsey, Williams & Vold 2003, s. 2270-271). Vi tolkar det på det viset att det är viktigt för läraren att undervisa om människor i jämlikhet, social rättvisa/orättvisa, relationer och strukturer i samhället vi undervisar samt utanförskap.

Ramsey, Williams och Vold rekommenderar lärarna att de så fort som möjligt tar rätt åtgärder och flexibelt förändrar och anpassar sig efter klassens mångfald. När en lärare märker förändringar i klassrummet som tyder på mångkulturalism så skall den anpassa sig efter denna mångkulturalism, anpassa sin undervisning efter elevernas olikheter och förändrade utveckling (Ramsey, Williams & Vold 2003, s. 271).

6 Hur kan läraren arbeta för inkludering i ett mångkulturellt klassrum?

6.1 Av- om- och korskategorisering

“Undervisningen ska vara icke-konfessionell” (Läroplanen för gymnasieskolan), d.v.s. undervisningen ska inte vara knuten till någon specifik trosuppfattning (Orlenius 2016, s. 27). Författaren Orlenius tolkar det som att ett samhälle ska vara präglad av mångkulturalitet. Han ställer denna tolkning i relation till vad som står i läroplanen som betonar att fyra tematiska perspektiv ska genomsyra den mångkulturella undervisningen: ett historiskt och ett etiskt perspektiv, ett miljöperspektiv samt ett internationellt perspektiv. Med internationellt menar författaren att det är mångkulturellt (Orlenius 2016, s. 27). Detta kan tolkas som att läraren i sin formativa planering och didaktiska innehåll utgår från att ha med sig ett internationellt perspektiv för att utveckla elevernas förståelse för den kulturella mångfalden inom ett land (Sverige).

Jenny Berglund skrev artikeln “Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?” från 2013. Där finner vi svar på hur den svenska religionskunskapsundervisningen som icke-konfessionell är ”marinerad” i protestantism (Berglund 2013, s. 166). Att vi i praktiken kanske är påverkade subjektivt av religion särskilt protestantism inom vissa sammanhang men i teorin vill vi vara objektiva från religion och icke-konfessionella. Berglund menar att religionsundervisningen i Sverige är både djupt luthersk – men neutral och objektiv på en och samma gång, men hur? Berglund menar att vi i Sverige följer den kristna lutherska kalendern och i skolorna firas de lutherska högtiderna men trots det har våra lärare mindre kunskap om icke-lutherska eller icke-kristna högtider (Berglund 2013, s. 166). Det kan tolkas som att vi behöver tänka kritiskt kring läroplanen, undervisningen och övriga strukturer som kan ha inslag av en specifik religion men inte en annan. Vi kan kanske ställa oss frågan - är vi verkligen objektiva? Det är just det Berglund menade med att vår religionsundervisning och skola kan vara både icke-konfessionell och sekulär men marinerad i protestantism. Ett annat intressant perspektiv som Berglund lyfter är hur vi i Sverige ser religionsundervisningen och andra högtider ur ett svenskt perspektiv, medan det kan ses som djupt lutherskt ur ett ”utifrån-

perspektiv” från andra länder som läser våra läroplaner och studerar vår historia (Berglund 2013, s. 181). Vi tolkar detta som att mångkulturalism kan vara en bra strategi att ha för att inte fastna i det svenska perspektivet Berglund skrev om och för att också undvika att vara ”marinerade” i protestantism.

Orlenius skriver att målet med undervisningen bör vara inkludering, det vill säga en ideologisk fråga om hur vi skapar en skol- och samhällsgemenskap där vi inte tänker och talar i vi-och-dom-termer (Orlenius 2016, s. 33). Orlenius menar att läraren skall tänka kritiskt på hur en kan undvika postkoloniala strukturer och däremot tänka normkritiskt. Det är viktigt att läraren också förstår skillnaden mellan begreppen integration och inkludering. Där integration i skolans värld har tolkats ”som att elever ska ‘föras in i’ och anpassa sig till den vanliga skolan utan att verksamheten förändras, handlar inkludering om hur verksamheten ska anpassas efter alla elevers skiftande egenskaper, förutsättningar och behov” (Orlenius 2016, s. 33). Och eftersom samhället är mångkulturellt som klassrummet idag så bör undervisningen främja denna utveckling av ett socialt hållbart samhälle där interkulturalitet präglar undervisningen (Orlenius 2016, s. 33). Inkludering är alltså nyckelbegreppet till hur läraren ska forma sin religionsdidaktik.

En metod som besvarar frågan om hur läraren kan planera sin undervisning mot ett mångkulturellt klassrum är genom att bland annat *avkategorisera*, som innebär att personer ur olika grupper blandas och uppmuntras att lära känna varandra som individer snarare än delar av grupper. Tanken är att de individuella dragen ska ersätta de fördomar som finns om medlemmar i en annan grupp (Haraldsson & de Klerk 2016, s. 44-46). Andra metoder som kan användas är att *omkategorisera* och *korskategorisera*. Ett exempel på vad både begreppen innebär är när personer med olika religiös övertygelse hejar på samma fotbollslag, eller människor lyssnar på samma musik fast de pratar olika språk. Denna metod är utmärkt att använda i undervisningen. Genom om- och korskategorisering kan människor i olika grupper se varandra, och se varandras komplexitet som individer och identiteter. En sådan undervisning bidrar till en interkulturell undervisning som i sin tur behandlar djupgående konflikter som kan fungera som bryggor mellan eleverna (Haraldsson & de Klerk, s. 46).

6.2 Språkliga hinder i lärandet

Många elever idag har skolundervisning på ett språk som ej är deras modersmål och detta kan då medföra språkliga förhinder. Här kan det bli att elevernas självkänsla sjunker och eleverna känner sig otillräckliga i klassrummet. Lärare jobbar många gånger med att försöka möta detta hinder, men det blir lätt att läraren misstar att eleven med språkliga brister behöver särskilt stöd på grund av kognitiv funktionsnedsättning (Lahdenperä & Sandström, 2017 s. 94). För att förhindra denna situation är det viktigt att alla lärare har kunskap om vilka de språkliga hindren kan vara för en elev som undervisas på ett andraspråk. Det är vanligt att elever med ett andraspråk i skolan uppvisar goda kommunikationsfärdigheter som i samtal och på så vis kan läraren tro att deras språkliga kunskaper är goda. Dock har den kanadensiska forskaren Jim Cummins kommit fram till att elever med ett andraspråk ofta visar goda samtalskunskaper men brister i det kunskapsförmedlande språket (Lahdenperä & Sandström, 2017 s. 94). En lärare kan med andra ord genom att lyssna på eleven tro att individens kunskaper i språket är goda, men de är enbart goda kring det vardagliga språket och samma elev kan ha stora bekymmer eller svårigheter när det kommer till faktläsning och text i allmänhet (Lahdenperä & Sandström, 2017 s. 94). Med andra ord kan en elevs ansträngningar i skolan inte ge det resultat som det borde och detta visar sig ofta i ämnen där det ingår mycket textläsning som exempelvis So-ämnena. För att elever skall kunna utveckla sin kommunikation och språkfärdigheter behövs en interkulturell didaktik, där elevens lärare samarbetar med modersmålläraren. Modersmålläraren kan på så vis bli en brygga för eleven när det kommer till de språkliga hindren och elevens lärare kan ställa realistiska mål för undervisningen.

6.3 Skilda synsätt på kunskapsanvändning och interkulturellt arbetssätt i klassrummet

En typ av svårighet i ett mångkulturellt klassrum som lärare behöver vara medvetna om är just synen på vad som är kunskap. Synen på kunskap kan helt enkelt skiljas åt bland olika kulturer. Utbildningsfilosofen Harry Broudy anser att det finns fyra olika sätt att använda kunskap: *replikativt*, *associativt*, *interpretativt* och *applikativt* (Lahdenperä & Sandström, 2017 s. 99). *Replikativt*, innebär att en återger kunskapen så som den var presenterad. *Applikativt*, är benämningen av kunskap som kommer att användas vidare i annat sammanhang, detta betyder att eleven besitter en djupare teoretisk och tillämpningsmässig förmåga. *Associativt*,

sättet är att kunna använda den kunskap som blivit lärd, i andra situationer som skiljer sig från tillämpningsområdet som är relaterat till det ursprungliga lärsammanhanget.

Interpretativa, här används etablerad kunskap inom ett visst område men på ett nytt sätt och i nytt sammanhang. Detta medför att man utvidgar, utvecklar och omformulerar redan befintlig kunskap och hur den skall användas (Lahdenperä & Sandström, 2017 s. 99). Så beroende på ens kulturella bakgrund kan ens kunskapssyn vara oerhört skilda. Många lärare som arbetar med elever med invandrarbakgrund uttrycker en viss oro kring elevernas replikativa användning. Med andra ord så skriver eleverna av läroböckerna och lär sig lärostoffet utantill (Lahdenperä & Sandström, 2017 s. 100). För att kunna ändra på detta beteende hos ens elever bör läraren ha en dialog med elevens/elevernas samtliga lärare, samt en dialog med eleverna och ett interkulturellt arbetssätt i klassrummet, där läraren tar hjälp av Banks fem dimensioner plus Stier och Sandströms sjätte dimension.

6.4 Lärarens förhandlingar i klassrummet och interkulturell förhandling i klassrummet

En lärare idag ställs mot stora utmaningar, framför allt i ett mångkulturellt klassrum och läraren förväntas ha färdigheter att kunna hantera dessa klassrum. Lärare behöver kunna stimulera den grupp elever som hen ansvarar för och det gäller alla elever oavsett kulturell bakgrund (Lahdenperä & Sandström, 2017 s. 105). Enligt Skolverket är barn aktörer som förhandlar – därför bör läraren arbeta på förhandlingar som inte hindrar barnens röster. Med förhandlingar menas att kompensera och anpassa sig till klassens situation och få med elevens perspektiv att kunna påverka. Detta är ett verktyg om hur arbetet skulle kunna bedrivas i klassrummet och i skolan (Skolverket.se). Detta är något som gäller i alla klasser och för läraren och elevernas arbetsro i ett mångkulturellt klassrum krävs att en interkulturell förhandling eller transformativ didaktik genomförs och blir lyckad (Lahdenperä & Sandström, 2017 s. 105). Om förhandlingen inte äger rum finns stor risk att klassen bildar grupperingar med olika kulturella tillhörigheter och det blir genast en svårhanterad situation för läraren. Skulle dock förhandlingen ske och bli lyckosam så blir läraren och klassens situation väldigt lyckad och både läraren och eleverna kommer att utveckla sin interkulturella kompetens, samt att arbetsklimatet i klassen kommer gynnas ”affektivt, beteendemässigt och kunskapsmässigt” (Lahdenperä & Sandström, 2017 s. 105). Den interkulturella förhandlingen innebär att varje individs syn på omvärlden kommer få

uttryckas. Om läraren kan laborera med olika typer av blandade grupper i undervisning kommer detta kunna motverka både fördomar och negativa kategoriseringar. Eleverna kommer även lära sig att kommunicera, samarbeta och umgås med varandra. Det är dock inte bara en enskild lärares gärning att undervisa flerspråkiga elever, utan här krävs ett kollektivt arbete mellan lärarna och skolan. Det är viktigt att se på hur den kollegiala lärandemiljön är organiserad. Som nämns i Banks dimensioner är den femte dimensionen en interkulturell undervisning. För att undervisa flerspråkiga barn krävs ett gemensamt lärarlagsarbete som också hänger ihop med undervisningen av flerspråkiga barn i hela kommunen. Därför är det viktigt att ha lokalpolitiker i kommunen som förstår hur viktigt interkulturell didaktik är (Lahdenperä & Sandström, 2017 s. 106). Ett mångkulturellt klassrum, samt ett mångkulturellt samhälle kan vara en utmaning som kan upplevas som påfrestande och svår, men en mångkulturell skolmiljö kan verkligen vara en skattkista för både eleverna och lärarna på skolan. Här finns goda möjligheter för gränsöverskridande lärande och utvecklande av öppenhet och kulturella uttryck (Lahdenperä & Sandström, 2017 s. 106).

6.5 Undervisning om livsfrågor bidrar till en interkulturell undervisning

Här kommer ett exempel på hur läraren kan planera sin didaktik och metodik för att uppnå en undervisning präglad av mångkulturalism, mångfald, inkludering och integration. Bodil Liljefors Persson har skrivit om Livsfrågor i ämnet religionskunskap 1 på gymnasieskolan. Ämnets syfte för religionskunskap 1 kräver att ”Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter...”. Liljefors Persson (2013) rekommenderar ett tema eller undervisningsmoment som behandlar livsfrågor och avsikten med det är att komma närmare eleven, d.v.s. att få eleven att orientera sig i ämnet på sätt som kan få den visa sin inre röst som leder till att läraren lyfter elevperspektivet. Avsikten är att individorientera eleverna och att anpassa undervisningen efter elevernas olika livsstilar. Detta främjar arbetet för ett mångkulturellt klassrum genom att eleverna respekteras som individer med olika bakgrunder och att eleverna får del av varandras olika berättelser.

Genom att undervisa om elevernas egna frågor om livet kunde undervisningen göras mer angelägen. Att undervisa om livsfrågor har dock generellt inte alltid haft så stor

genomslagskraft. Ett antagande är att många lärare tycker det är svårt att undervisa om livsfrågor (Liljefors Persson 2013, s. 135). Bodil Liljefors Persson ger exempel på frågor som läraren kan ställa i sin undervisning ”Varifrån kommer vi? Vad är livets mening? Hur är en god människa? Hur vill jag leva mitt liv? Vad händer efter döden?” Dessa och liknande frågor (anpassade efter klassrummet och mål) kan läraren använda i sin undervisning som ger utrymme för att vara mer individanpassad men kan också leda till ett globalt perspektiv om krig, fred, icke-våld, resurshållning, sex-slavhandel och miljöfrågor (Liljefors Persson 2013, s. 136). Undervisningen ökar ämneskunnandet hos eleverna när de ges möjligheter till att använda skönlitteratur, ungdomslitteratur, film, tv-serier och dataspel som utgångspunkt i undervisningen. Liljefors Persson är positiv till att använda olika digitala och traditionella metoder i undervisningen för kunskapsinhämtning och menar att lärare i de olika samhällsorienterade ämnena har ett gemensamt ansvar för att låta eleverna möta människors olika livsvärldar och erfarenheter från det mångfaldiga samhällets olika kulturer (Liljefors Persson 2013, s. 125).

Daniel Hailemariam skrev kapitlet ”När olika världar möts om kulturella möten på Sveriges viktigaste arbetsplats” i boken *Värdegrund och mångkultur i handling - i förskola, skola och andra pedagogiska verksamheter* av Monica Haraldsson Sträng från 2016. Hailemariam skriver om vilka frågor läraren kan ställa till elever med olika etniska bakgrund inklusive svenskfödda elever. ”Tänk på den senaste gången du flyttade, bytte bostad, stad, skola, arbete, land eller familj. Vad var orsaken? Var flytten självvald eller påtvingad? Hur fungerade etableringsprocessen på den nya platsen? Vilka var fördelarna och nackdelarna med flytten? När du betraktar flytten i backspegeln - hur blev det?” (Hailemariam 2016, s. 55). Daniel Hailemariam menar att frågorna kan formuleras om och anpassas efter undervisningen (Hailemariam 2016, s. 55). Liljefors Persson, Haraldsson & de Klerk och Hailemariam har gett förslag på *vad* läraren kan använda för frågor i sin undervisning men också *hur* den kan formulera om sina frågor anpassade efter klassrummet. Dessa frågor visar sig vara snarlika varandra. Denna metod använder Haraldsson & de Klerk för att få eleverna att förstå andras gränser som enligt författarna anses vara den svåraste biten. Detta kommer efter att läraren först förstår sina egna gränskorsningar. Genom att driva klassrummet och orientera eleverna i att förstå en annan människas gränskorsning driver läraren klassrummet mot respekten för andra och mångkulturalism (Haraldsson & de Klerk 2016, s. 47).

Läraren kan skapa övningar som får eleverna att arbeta med fördomar, att tänka kritiskt till sig själva och normkritiskt som kan minska våra fördomar om det lilla vi vet om andra (Haraldsson & de Klerk 2016. s, 50). Författarna Haraldsson & Klerk ger exempel på forskning som är gjord av ekonomerna och spelteoretikerna Thomas Schelling och Daniel Kaheman. Denna forskning handlar om hur läraren i t.ex. ämnet religionskunskap kan förstå, och undvika, krig och konflikter genom att på olika sätt försöka förutse andra människors tankar och agerande (Haraldsson & de Klerk 2016. s, 50). Detta görs genom att hitta gemensamma platser (materiellt som immateriellt) som kan användas som 'mötesplats' för fysiska platser och tider men även handla om kulturella, sociala, könsbundna, religiösa eller geografiska referenser och tillhörigheter (Haraldsson & de Klerk 2016. s, 50). Haraldsson & de Klerk såväl klassrummet och undervisningen som skolan är perfekta mötesplatser för mångkulturalism.

7 Slutsats och diskussion

Vi har kommit till slutsatsen att det första steget mot en lyckad inkluderande mångkulturell undervisning börjar med det formativa didaktiska arbetet där läraren redan från allra första planeringen är medveten om de olika modellerna inom mångkulturalism men också är tydligt förankrad med läroplanen och ämnets syfte för religionskunskap i gymnasieskolan. Skulle läraren inte vara förberedd för vad som väntas i ett mångkulturellt klassrum är risken stor att klassen blir grupperad och lektionerna och undervisningen blir utmanade på ett negativt sätt både för läraren och eleverna. Som exempel på detta har vi de fem olika modellerna inom mångkulturalism, samt de fem dimensionerna av James Banks och den sjätte dimensionen av Stier och Sandström, och de etnografiska glasögonen. Bodil Liljefors Persson gav ett exempel om livsfrågor som läraren kan använda i sin undervisning. Detta kan möjligen användas som verktyg i undervisningen för hur läraren kan arbeta i ett mångkulturellt klassrum, där eleverna kan reflektera över sina egna livsfrågor, sätta sig själva i andras situationer och få förståelse för andra. Att lyssna på eleverna är även en bidragande faktor till interkulturell skolutveckling och förbättring. Genom att ta hänsyn till de olika perspektiven hos både elever med invandrabakgrund och infödda elever identifierar vi förutsättningarna för framgång med interkulturell skolutveckling, och en grund för att skapa en ram för framgångsrik skolutveckling genom interkulturella glasögon för skolor (Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2020 s. 22). Det är inte bara språklärares arbete att arbeta med inkludering och integration utan det är alla lärares jobb oavsett ämne att vara medvetna om att formativt planera sin undervisning ur ett interkulturellt/mångkulturellt perspektiv samt få stöd och hjälp från skolan och kommunen. Att tänka kritiskt till normer som dominerar den svenska skolan och religionskunskapsundervisningen är ett sätt för utveckling. Som exempel finner vi Berglunds exempel om den icke-konfessionella religionskunskapsundervisningen som är marinerad i protestantism. Läraren kan exempelvis lyfta upp detta i klassrummet och skapa en uppgift om olika högtider och normer.

Det kollegiala samarbetet mellan lärarna är viktigt i arbetet för inkludering. Det är ett verktyg som fungerar och rekommenderas starkt av Skolverket. En möjlighet skulle kunna vara att lärarna kan skapa temadagar eller två lärare inom två olika ämnen tillsammans skapa ett moment med mångkulturalism, integration och inkludering som utgångspunkt. Viktigt att komma ihåg är att religionskunskap är mer än bara ett ämne som skall läsas och

som bara handlar om olika religioner som folk tror på och deras gudsbilder. Religionskunskap rör i människors inre tankar om sig själva, vilka de är och vart de kommer ifrån. Därför tycker vi att det är viktigt att man forskar om religionsdidaktik. Undersökningar kring interkulturella arbetssätt skulle kunna ge bidrag till att utveckla den religionsdidaktiska praktiken, dock är religionsdidaktik svagt representerad i dagens forskning vilket vi anser vara problematiskt. Således är inte interkulturell religionsdidaktik tillräckligt forskningsbaserad idag (Seike, 2018 s. 79). Vi ser härmed att vidare forskning skulle kunna göras i klassrummen och på så vis hämta in empiriskt material och ta vara på de kunskaper en lärare själv arbetat fram om mångkulturalism. En ny forskning bör göras på ”vilka aspekter och verktyg använder lärare i ett mångkulturellt klassrum? Hur bemöts dessa? Det skulle även vara intressant att se fler forskare inom religionsdidaktik samarbeta med lärare. Då religionsundervisningen i mångt och mycket handlar om mångfald skulle samarbete med lärarna kunna underlätta forskningen och praktikutvecklande forskning med fokus på interkulturell utbildning samt bildning. Vi skulle gärna vilja fortsätta med detta ämne i vårt examensarbete genom en empirisk undersökning om hur läraren i praktiken arbetar i ett mångkulturellt klassrum i religionsundervisning.

8 Referenslista

Berglund, J., ”Etnografiska glasögon på religion i vardagen”. I Löfstedt, M. (red.) (2011). *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. (1. Uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Berglund, J., (2013). *Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?*. Södertörn University.
https://www.su.se/polopoly_fs/1.385562.1526389464!/menu/standard/file/49-2_Berglund%20Temenos.pdf

Hailemariam, D., ”När olika världar möts om kulturella möten på Sveriges viktigaste arbetsplats”. I Haraldsson Sträng, M. (red.) (2016). *Värdegrund och mångkultur i handling: i förskola, skola och andra pedagogiska verksamheter*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Hajisoteriou, C, Karousiou, C & Angelides, P (2020): Rethinking interculturalism: student voices on promoting intercultural school development, *Research Papers in Education*, DOI: 10.1080/02671522.2020.1849367

Haraldsson, M. & de Klerk, C., ”Gränser som förenar – sökandet efter en referenspunkt för alla”. I Haraldsson Sträng, M. (red.) (2016). *Värdegrund och mångkultur i handling: i förskola, skola och andra pedagogiska verksamheter*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Lahdenperä & Sandström ”Klassrummets mångfald som didaktisk utmaning”. I Hansén, S. & Forsman, L. (red.) (2017). *Allmäntdidaktik: vetenskap för lärare*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Liljefors Persson, B., ” Existentiella frågor i religionsundervisning för ett hållbart samhälle”. I Hartsmar, N. & Liljefors Persson, B. (red.) (2013). *Medborgerlig bildning: demokrati och inkludering för ett hållbart samhälle*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lindström & Lindmark, ”Religionkunskap”. I Larsson, E. & Westberg, J. (red.) (2019). *Utbildningshistoria: en introduktion*. (Tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Ljungberg, C. (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella - en paradox?*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2005. Malmö.

Löfstedt, M., ”Inledning”. I Lorentz, H. & Bergstedt, B. (red.) (2016). *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Orlenius, K., ”Visionen om det goda folkhemmet – den etiska grunden och mångkultur i skolan och samhälle”. I Haraldsson Sträng, M. (red.) (2016). *Värdegrund och mångkultur i handling: i förskola, skola och andra pedagogiska verksamheter*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Ramsey, P.G., Vold, E.B., Vold, E.B. & Williams, L.R. (2003). *Multicultural Education* [Elektronisk resurs]. London: Routledge.

Seike, G., ”Forskning om interkulturell religionsdidaktik”. I Franck, O. & Thalén, P. (red.) (2018). *Interkulturell religionsdidaktik utmaningar och möjligheter*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (1 juli 2021). Läroplan för gymnasieskolan.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>

Skolverket (1 juli 2021). Ämne – Religionskunskap.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfec44715d35a5cdfa92a3>

Skolverket (27 oktober 2021). Frihet från givna regler ökar barns förhandlingsutrymme.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/frihet-fran-givna-regler-okar-barns-forhandlingsutrymme>