



Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

# EXAMENSARBETE

## *Hösten 2012*

*Lärarytbildningen*

## **”Sen om ingen vet så säger hon det.”**

- en kvalitativ studie om gymnasieelevers uppfattning av hur deras erfarenheter, tankar och intressen tillvaratas i religionsundervisningen.

**Författare**  
Elin Götborg

**Handledare**  
Roy Wiklander

**[www.hkr.se](http://www.hkr.se)**



# ”Sen om ingen vet så säger hon det”

- en kvalitativ studie om gymnasieelevers uppfattning av hur deras erfarenheter, tankar och intressen tillvaratas i religionsundervisningen.

Elin Göteborg

## **Abstract**

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur gymnasieelever beskriver sin religionsundervisning. Frågeställningen rör huruvida eleverna själva uppfattar att deras tankar, erfarenheter och intressen tas tillvara i religionsundervisningen. I litteraturgenomgången fokuseras på de två områdena lärande och dess förutsättningar samt religionskunskap och dess didaktik. Tidigare forskning som behandlar religionsundervisning, elever och livsfrågor samt elevers tänkande presenteras. Studien, som är inspirerad av Skolinspektionens kvalitetsgranskning av gymnasieskolans religionsundervisning, har sin teoretiska utgångspunkt i sociokulturell teori. Intervju har använts som metod och den empiriska studien består av sex halvstrukturerade intervjuer med gymnasieelever som under innevarande eller närmst föregående termin läst religionskunskap. I avsnittet som rör resultat och analys framkommer det att eleverna tydligt uppfattar att läraren tar tillvara på deras tankar men att intresse och erfarenhet bara tillvaratas i begränsad mån. Analysen av resultatet leder till slutsatsen att eleverna själva kan se positiva effekter av en undervisning som tillvaratar erfarenheter, tankar och intressen på motivation och förståelse men att de har svårt att identifiera hur den aktuella undervisningen leder till lärande. Studiens resultat går i linje med tidigare presenterad litteratur och forskning. Diskussionen avslutas med att lärarens roll och uppdrag i förhållande till studiens syfte problematiseras. Uppsatsen avslutas med pedagogiska implikationer och förslag på vidare forskning.

**Ämnesord:** erfarenhet, elevers tankar, intresse, lärande, undervisning, religionskunskap



## Innehåll

1 Inledning.....	6
1.1 Bakgrund .....	6
1.2 Syfte och frågeställning .....	7
2 Litteraturgenomgång.....	8
2.1 Teoretisk utgångspunkt.....	8
2.1.1 Läroplanen och sociokulturell teori om lärande .....	8
2.1.2 Kommunikation och lärande .....	9
2.1.3 Lärarens och klassrumsklimatets betydelse för lärandet.....	10
2.1.4 Undervisning med utgångspunkt i elevens tänkande och erfarenhet .....	11
2.2 Religionskunskap och dess didaktik .....	13
2.2.1 Religionskunskapens förutsättningar .....	13
2.2.2 Religionskunskap och motivation.....	15
2.2.3 Undervisning från ett kulturvetenskapligt och kontextuellt baserat perspektiv .....	16
2.2.4 Religionslärarens uppdrag.....	18
2.3 Tidigare forskning.....	19
2.3.1 Religionsundervisning .....	20
2.3.2 Elever och livsfrågorna .....	21
2.3.3 Elevers tänkande .....	22
2.4 Begreppsdefinitioner.....	23
3 Metod .....	24
3.1 Val av metod.....	24
3.2 Urval .....	26
3.2.1 Presentation av undersökningsgruppen .....	27
3.3 Tillförlitlighet .....	27
3.4 Etiska överväganden .....	28
3.5 Genomförande .....	29
4 Resultat och analys.....	31
4.1 Problemprecisering .....	31
4.2 Hur uppfattar eleverna att religionsundervisning utgår från deras erfarenheter, intressen och tankar?.....	31
4.2.1 Tankar.....	31
4.2.2 Intressen.....	33
4.2.3 Erfarenheter .....	34

4.3 Vilka effekter menar eleverna att en undervisning som tillvaratar elevens erfarenhet, intressen och tankar har? .....	35
4.3.1 Motivation .....	35
4.3.2 Lärande .....	37
4.3.3 Förståelse .....	39
4.4 På vilket sätt menar eleverna att de själva får vara delaktiga i undervisningen?.....	39
4.4.1 Retoriska frågor .....	39
4.4.2 Planering av kursupplägg .....	40
4.4.3 Diskussion i klassrummet .....	41
4.5 Vad påverkar hur eleverna uppfattar den aktuella undervisningen? .....	42
4.5.1 Lärares roll.....	43
4.5.2 Kunskapssyn hos eleverna.....	45
5 Diskussion .....	48
5.1 Resultatdiskussion .....	48
5.2 Metoddiskussion .....	52
5.3 Slutsatser .....	54
5.4 Pedagogiska implikationer .....	54
5.5 Vidare forskning .....	54
6 Sammanfattning .....	56
7 Referenser .....	57
Bilaga 1	

## **Förord**

Det är många som har följt min utbildningsvårda genom åren. Det är snart tio år sedan jag började läsa min första eftergymnasiala kurs. Jag visste inte då vad jag ville bli och jag är inte så säker på att jag har bestämt mig än. Jag passar på att säga tack till min familj – min man, mina föräldrar och bröder - för allt ni ställt upp med under min studietid. Ekonomisk stöttning, praktisk hjälp, barnvakt, bollplank och mycket annat. Framförallt tack för att ni aldrig ifrågasatt mina val utan alltid utmanat mig och uppmuntrat mig att fortsätta. Vi behöver nog re-orientera oss allihop den dagen jag inte längre studerar.

Den här uppsatsen är skriven i akademisk motvind och personlig medvind. Jag har delat min tid mellan skrivande och föräldraledighet. Jag har haft en hand på datorn och en hand om bebisen i famnen eller om tuschpennorna som 2,5-åringen vill rita i soffan med. Nu är jag klar och lovar att ni, mina fina barn, ska få låna båda mina händer ett tag om ni behöver. Snart. Jag ska bara läsa några poäng till.

Tack Daniel för att du förstod vad jag behövde! Tack för att du kom hem och såg till att jag blev färdig med skrivandet. Tack för att du, trots att jag överutnyttjat dina resurser sedan länge, alltid stöttar mina planer, akademiska så väl som icke-akademiska. Tack för att du har försvarat mig, underlättat och varit världens bästa pappa åt våra barn. Var vore jag utan dig?

Tack också till min handledare Roy Wiklander. Framförallt tackar jag för att du tog med mig till Skolinspektionen i april 2012. Mötet med Elisabeth Porath Sjöo, projektledaren för Skolinspektionens kvalitetsgranskning av gymnasieskolans religionsundervisning, och hennes kollega gav mig infallsvinklar till uppsatsen. Framförallt förändrade det samtalet som jag fick vara en del av, min syn på religionskunskapen och dess didaktik. Jag gick därifrån med vidgat perspektiv på undervisningens möjligheter. En känsla och ett perspektiv som jag tog med mig in i uppsatsskrivandet.

Min bror kallar mig ständig student. Det hoppas jag att jag kan leva upp till och fortsätta vara. Mina studier har gett mig tillgång till en värld som jag inte vill vara utan och de har vässat min hjärna mot att bli vad den har potential att vara.

Hässleholm, Annandag jul 2012.

Elin

# 1 Inledning

Under våren 2012 kom en rapport från Skolinspektionen som rör religionsundervisningen i den svenska gymnasieskolan. Rapporten, *Mer än vad du kan tro, religionskunskap i Gymnasieskolan 2012:3* (Skolinspektionen 2012), är en sammanställning av den kvalitetsgranskning med inriktning på skolhuvudmäns och skolors insatser för religionskunskap i gymnasieskolan som Skolinspektionen genomfört. Rapporten fick stort genomslag och diskuterades i media. En artikel i *Svenska Dagbladet* som rörde Skolinspektionens rapport rubricerades med orden: ”Undervisning i religion ifrågasätts” (Balksjö 2012) och rubriken för den artikeln väckte mitt intresse inte bara för att läsa tidningens artikel utan också för Skolinspektionens rapport.

En mycket liten del av min lärarutbildning har kretsat kring teoretisk religionsdidaktik och framförallt kring aktuell forskning kring religionsdidaktik. Min uppfattning är att det delvis beror på att ämnet är sparsamt forskat kring. Det finns helt enkelt inte tillräckligt med aktuell forskning som rör olika didaktiska perspektiv i religionskunskap. Artikeln i *Svenska Dagbladet* avslutas med att Metta Fjelkner, förbundsordförande för Lärarnas Riksförbund, får kommentera kvalitetsgranskningen av religionsundervisningen. I sin kommentar säger hon: ”I religionsämnet gäller det att lärarna kan mycket om många religioner för att kunna föra en diskussion med eleverna. Läraren behöver en stabil grund att stå på och jag skulle gärna se mycket mer fortbildning.” (Balksjö 2012). Fjelkner antyder att läraren behöver en bred bas av ämneskunskap och det är naturligtvis sant. I skolinspektionens rapport är det dock inte lärarnas brist på ämneskunskap som kommenteras utan istället uppmärksammar rapporten vikten av att lärarna undervisar utifrån elevernas egna intressen och erfarenheter. Rapporten ger intryck av att lärarna saknar didaktiska verktyg snarare än ämneskunskap, vilket också stämmer överrens med den uppfattning jag har om min egen lärarutbildning.

## 1.1 Bakgrund

Ytterst är det skollagen som reglerar det som sker i den svenska skolan. Skollagen anger att eleverna ska ha inflytande över sin utbildning och i läroplanen för gymnasieskolan preciseras detta inflytande under några punkter. Punkterna anger bland annat att läraren ska uppmuntra eleverna till att framföra sina synpunkter samt att låta eleverna vara delaktiga i planerandet av undervisningen (Skolverket 2011). Läroplanen för gymnasieskolan betonar med andra ord redan i sin inledning att elevens medverkan i undervisningen är viktig. Tydligt blir det också i



kursplanen för ämnet religionskunskap där det centrala innehållet bland annat anger att elevens eget ställningstagande ska ligga till grund för en etisk analys (Skolverket 2011). Således kan det konstateras att frågan om att ta tillvara på elevens egna intressen och erfarenheter inte bara handlar om den enskilde lärarens uppfattning om vad som är god pedagogik utan det är också reglerat i kursens styrdokument och därmed ett obligatoriskt inslag i undervisningen. Skolinspektionens kritik om att undervisningen i för låg grad genomförs utifrån eleven bör därför tas på allvar.

## **1.2 Syfte och frågeställning**

Skolinspektionens rapport *Mer än vad du kan tro, religionskunskap i Gymnasieskolan 2012:3* (Skolinspektionen 2012) behandlar gymnasieskolans religionsundervisning. Rapporten fastslår att lärare i för låg grad undervisar utifrån elevernas erfarenheter, tankar och intressen. Syftet med studien är därför att undersöka och ytterligare belysa hur gymnasieelever beskriver religionsundervisningen och hur deras beskrivningar ger uttryck för en undervisning som rymmer elevens egna tankar, erfarenheter och intressen. Frågeställningen är:

- Hur uppfattar gymnasieelever att deras tankar, erfarenheter och intressen tas tillvara i religionsundervisningen?

## 2 Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången belyses några olika perspektiv som har att göra med att tillvarata elevers egna erfarenheter och intressen i undervisningen. Först presenteras studiens teoretiska utgångspunkt genom en genomgång av litteratur som belyser religionskunskap och lärande från olika synvinklar. Efter det följer tidigare forskning inom området. Litteraturgenomgången avslutas med begreppsdefinitioner.

### 2.1 Teoretisk utgångspunkt

Studien tar avstamp i Skolinspektionens granskning av undervisningen i gymnasieskolan. Resultatet av granskningen bedöms i rapporten i förhållande till de, vid granskningen, parallellt rådande läroplanerna Lpf 94 (Skolverket 1994) och Lgy 11 (Skolverket 2011). Därför motiveras studiens teoretiska utgångspunkt av den teoretiska utgångspunkt som går att skönja dels i de båda läroplanerna men också i granskningens rapport. Dessutom motiveras uppsatsens teoretiska utgångspunkter av att syftet och frågeställningen berör kommunikationens betydelse för lärande.

#### 2.1.1 Läroplanen och sociokulturell teori om lärande

Inför införandet av 1994 års läroplan beskriver läroplanskommittén i sitt betänkande till regeringen, *Skola för bildning*, hur synen på lärande gradvis har förändrats under de senaste decennierna till att allt mer fokuseras kring den syn på kunskap och lärande som bland annat företräds av Vygotskij (SOU 1992:94). Fram träder en bild av en skola som allt mer tar hänsyn till att inläringen sker i ett sammanhang och att elevens kunskap formas i interaktion med omgivningen. I betänkandet betonar läroplanskommittén bland annat att elevernas erfarenheter ska tillvaratas i undervisningen eftersom det främjar förståelsen och för att det dessutom är en möjlighet att lyfta fram att alla elevers erfarenheter är lika mycket värda (SOU 1992:94).

Lev Vygotskij, vars namn uttryckligen nämns i *Skola för bildning*, är företrädare för den sociokulturella synen på lärande. Han satte fokus på den sociala miljön som en elev befinner sig i och menade att omgivningen inverkar på hur eleven utvecklas. Vygotskij kopplar ihop språk och tanke och hävdar att människan genom språket inte uttrycker färdiga tankar. Istället tänker han sig att tankarna utvecklas när de uttrycks (Claesson 2007). På samma sätt menar han att förståelsen av olika begrepp utvecklas. Han skriver att: ”I det ögonblick man tillägnar

sig ett nytt ord befinner det sig aldrig i slutet av sin utveckling, utan alltid i början” (Vygotskij 1999, s. 389). Vygotskijs syn på kunskap är alltså att den ständigt kan utvecklas. Kunskap skapas och omformas genom kommunikation med omgivningen (Claesson 2007).

Vygotskij svarar på frågan om hur inlärningen går till genom att hänvisa till en teori om en proximal utvecklingszon inom vilken lärande är möjligt (Claesson 2007). Han menar att sådant som ett barn först endast kan göra genom samarbete kommer barnet snart att kunna göra på egen hand (Vygotskij 1999). Utifrån det bygger Vygotskij ett resonemang om att undervisningen ska ske med utgångspunkt i den närmaste utvecklingszonen och han säger att: ”Pedagogiken bör inte orientera sig mot gårdagen i barnets utveckling utan mot morgondagen. Endast då kan den i inlärningsprocessen väcka liv i de utvecklingsprocesser som för närvarande ligger inom den närmaste utvecklingszonen.” (Vygotskij 1999, s. 334).

Roger Säljö som är en svensk förespråkare av den sociokulturella synen på lärande och kunskap, menar att en människas liv och utveckling är påverkat av den kultur hon lever i. Säljö definierar kultur som: ”...idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden.”(Säljö 2010, s. 29). Dessutom räknar han i kulturen in det som kallas artefakter och som innebär de fysiska verktyg som människan över tid har utvecklat för att fylla olika behov. Med andra ord sker lärandet enligt Säljös sätt att resonera, aldrig frikopplat från det sammanhang som den omgivande kulturen bidrar med. Genom interaktion med andra människor och med olika artefakter skapas kunskap (Säljö 2010). Kunskap bildas genom det utbyte som sker bland annat när elever och lärare delar tankar och erfarenheter.

### ***2.1.2 Kommunikation och lärande***

Roland Severin hävdar att: ”Vi lär oss tänka och förstå genom att tala.” (Severin 2006, s. 63). Med andra ord är den språkliga kommunikationen och kopplingen mellan tal och tanke viktig för honom precis som för Vygotskij (1999). Lärande definieras av Severin som den process som sker när en individ: ”... överskrider sin tidigare förståelse.” (Severin 2006, s. 64). Severins resonemang om vad som är lärande och hur lärandet sker har tydliga likheter med hur Sten Arevik och Ove Hartzell presenterar vad de kallar för undervisning som har ett ”begreppsaserat angreppssätt” (Arevik & Hartzell 2007, s. 22). Arevik & Hartzell är uttryckligen inspirerade av Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen och menar

att undervisningen bör bedrivas på en nivå som ligger något över den nivå eleven befinner sig på för att elevens tankar och föreställningar ska utmanas (Arevik & Hartzell 2007).

Severins syn på vad lärandet är och vad som är dess förutsättningar innebär att kommunikationen och hur väl den fungerar påverkar utvecklingen och lärandet. Han hävdar att om ett begrepp missuppfattas så beror det på att individen inte har kunnat tolka det sammanhang som begreppet presenteras i. Han menar att begrepp måste presenteras på ett sådant sätt att individen har möjlighet att förstå det i sitt sammanhang samtidigt som det också ska utmana de föreställningar som finns sedan tidigare. Ett samtal bli lärande om det karakteriseras av att utmana föreställningar, är utforskande till sin natur samt genomsyras av ömsesidighet och respekt (Severin 2006).

Lärarens roll i det lärande samtalet beskrivs av Severin (2006) som en balansgång just mellan att knyta an till elevens erfarenhet och samtidigt vidga deras förståelse. Han skriver att: ”Det är en delikat didaktisk uppgift att både utmana och respektera elevers erfarenhet och att stimulera det ömsesidiga givandet och tagandet i det lärande samtalet.” (Severin 2006, s. 84). Enligt Severin så är utfallet beroende av hur man väljer att undervisa och det i sin tur är beroende av den kunskapssyn som läraren har.

Severin menar vidare att dialogen är en förutsättning för lärandet. Han argumenterar för att dialogen är meningsskapande och att individens förståelse genom ett samtal utmanas och därmed också utvecklas (Severin 2006). Kent Larsson tillför en annan aspekt när det gäller det meningsskapande samtalet och menar att samtal och diskussioner som förs i klassrummet måste ha ett uttalat syfte för att både elever som deltar och läraren som samtalsledare ska kunna avgöra om man når resultat. Enligt Larsson blir samtalet inte meningsfullt förrän man avgjort har nått fram till lärande (Larsson 2007).

### ***2.1.3 Lärarens och klassrumsklimatets betydelse för lärandet***

Severin problematiserar de villkor för lärande som kommunikationen i ett klassrum innebär och menar att just kommunikationen mellan elev och lärare sällan sker på lika villkor. Lärarens sätt att närma sig eleverna och undervisningssituationerna påverkar inte bara vad som sker i klassrummet utan också elevens tänkande (Severin 2006). Lärarens villkor innebär att han eller hon utifrån skolans styrdokument har förväntningar på vad eleven ska lära sig. Läraren har dessutom en förväntad bild av hur den kunskapen ska formuleras. Eleven kommer

till skolan med egna erfarenheter och en egen bild av vilken kunskap som är viktig. Det är inte alltid elevens bild stämmer överrens med lärarens och då är risken att eleven uppfattar att lärandet sker på lärarens villkor och för lärarens skull (Severin 2006).

Relationen och interaktionen mellan elever och lärare problematiseras också bland annat av Göran Brante (2008). Han talar om en asymmetri i relationen mellan lärare och elev som han menar har sitt upphov i det faktum att lärare och elever tillhör olika generationer samt att elevens närvaro i skolan inte är självvald på det sättet som lärarens är. Asymmetrin, menar Brante, tar sig uttryck bland annat i att lärarna är positiva när de beskriver elevrelationerna. Eleverna däremot är inte lika positiva när de beskriver sin relation till lärarna. Brante menar att den obalansen i relationen mellan lärare och elev försvårar klassrumssituationen och hindrar en optimal undervisningssituation (Brante 2008).

Både Severin (2007) och Brante (2008) indikerar att läraren styr undervisningssituationerna och spelar en viktig roll för vad som sker i klassrummet. Enligt resultaten från en undersökning genomförd av Kent Larsson (2007) menar eleverna att läraren spelar en avgörande roll för att man ska uppfatta ett bra klassrumsklimat.

#### ***2.1.4 Undervisning med utgångspunkt i elevens tänkande och erfarenhet***

När det gäller en undervisning som utgår från elevens tankar och erfarenheter finns det flera olika perspektiv att lyfta fram både när det gäller motiv för varför undervisningen ska ha sin utgångspunkt i elevernas tänkande och hur en sådan undervisning kan se ut. Jenny Berglund (2010) skriver specifikt om didaktik i religionskunskap och beskriver en livsfrågepedagogik som går ut på att eleverna ska studera religioner utifrån allmänmänskliga frågor om livet. Dessa livsfrågor ska alltså vara frågor som intresserar eleverna själva. Syftet med livsfrågepedagogiken är tudelat och handlar enligt Berglund om att skapa möjlighet till ökad tolerans samt att öka elevernas motivation för ämnet (Berglund 2010). Livsfrågepedagogiken fick sitt stora genomslag i Lgr 80 i samband med att skolans styrdokument öppnade för en allt mer elevcentrerad undervisning (Hartman 2008).

Även om livsfrågepedagogiken inte längre kan anses representera den rådande synen på hur undervisningen bör bedrivas, så finns det beröringspunkter med hur den aktuella diskussionen om hur undervisning ser ut. Arevik & Hartzell menar till exempel att fler elever blir aktiva i

en undervisning som ger eleverna möjlighet till reflektion. I en sådan undervisning måste: ”elevens egna erfarenheter, upplevelser och elevens eget tänkande och egna funderingar kring stort och smått lyftas in och tas på allvar” (Arevik & Hartzell 2007, s. 27). Arevik & Hartzell tror alltså att en elevfokuserad undervisning leder till högre aktivitet. Det liknar den motivationsfaktor som Berglund menade var en av anledningarna till att livsfrågepedagogiken utvecklades.

I den korta mening som ovan citerats, belyser Arevik & Hartzell också vikten av att ta elevens tänkande på allvar. Deras motiv för den ståndpunkten återknyter till Vygotskijs teorier om hur begreppsförståelse utvecklas i ett nära samspel mellan eleven själv och dess omgivning (Vygotskij 1999). Arevik & Hartzell (2007) menar att kunskaper med begreppsligt djup är kunskaper som har en meningsfull koppling till individen själv. Den är nära knuten till de egna erfarenheterna. De menar vidare att det i elevens eget tänkande finns utvecklingspotential. Tänkandet utvecklas från att ha rört sig på en praktisk individnivå till en mer abstrakt, samhällelig nivå. Utifrån den tanken har de också formulerat ett av undervisningens syften med orden: ”En av undervisningens viktigare uppgifter är att lyfta upp elevernas konkreta erfarenheter till ett generellt plan, utan att det individuellt konkreta går förlorat.”(Arevik & Hartzell 2007, s. 28).

Arevik & Hartzell kopplar till Vygotskij och belyser varför elevens erfarenhet och tänkande bör fungera som utgångspunkt i undervisningen. Larsson skriver att: ”I den nyfikenhet och det intresse som elever har av diskussion och samtal finns, enligt min uppfattning, en potential som kan tas tillvara vid didaktiska överväganden kring ungas lärande om samhället i skolan.” (Larsson 2007, s. 87). Liksom Arevik & Hartzell ser Larsson potential i de resurser som eleverna själva har med sig till undervisningen.

Den studien som Larsson genomfört i sitt avhandlingsarbete visar att eleverna tycker att samtal och diskussioner i klassrummet är kul. Eleverna tycker det är positivt att de får höra varandras tankar och åsikter (Larsson 2007). Lärarna i studien menar att samtalet i klassrummet når bäst resultat om det sker när eleverna är väl förberedda på ämnesområdet. Lärarna säger sig då uppleva att: ”...det blir högre kvalitet på samtalet och mindre allmänt tyckande samtidigt som fler elever deltar och blir engagerade”(Larsson 2007, s. 88). Larssons undersökning rör deliberativ didaktik. Det deliberativa samtalet beskrivs av Carl E. Olivestam (2006) som en metod som bygger på John Dewey och hans resonemang om att

lärandeprocessen bör knytas samman med personliga intressen hos varje elev. Olivestam (2006) menar att det samtalet ska vara ett samtal där läraren ställer en fråga som är öppen och relevant för eleverna och som skapar delaktighet och engagemang. Syftet med samtalet är att eleverna ska delge varandra sina åsikter, påverka och låta sig bli påverkade (Olivestam 2006).

Även om Larsson inte har samma utgångspunkt som Arevik & Hartzell och gör en vagare koppling mellan elevernas eget tänkande och lärande, så menar han att genom samtal och diskussioner kan eleverna lära av varandra (Larsson 2007).

## **2.2 Religionskunskap och dess didaktik**

I följande avsnitt presenteras litteratur som rör just ämnet religionskunskap, dess särskilda förutsättningar och didaktik.

### ***2.2.1 Religionskunskapens förutsättningar***

Ämnet religionskunskap har sina särskilda förutsättningar som påverkar undervisningen på olika sätt. Redan i studiet av läroplanens olika formuleringar om skolans uppdrag och undervisningens inriktning så framträder dessa förutsättningar. Ett av skolans uppdrag är att: "...låta varje enskild elev finna sin unika egenart..." (Skolverket 2011, s. 5). Vidare uttrycker läroplanen att: "Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället." (Skolverket 2011, s. 6). Det poängteras också att utbildningen ska vara konfessionsfri, saklig och allsidig men samtidigt uppmuntra eleverna till att ta personlig ställning och våga stå för sina uppfattningar. Undervisningen i religionskunskap ska alltså balansera mellan en icke-konfessionell saklighet och öppenhet för olika uppfattningar samtidigt som utbildningen ska utveckla varje elev på ett personligt plan och överföra den värdegrund som skolan står på. Detta parallellt med att ämnesundervisningen kretsar kring just konfessioner samt olika etiska och religiösa traditioner.

Jenny Berglund uttrycker skillnaden mellan gymnasieskolans religionskunskap och universitetens religionsvetenskap och menar att den ligger i det uppdrag som skolan har att undervisningen i religionskunskap ska leda till att fostra goda samhällsmedborgare och öka förståelsen för olika kulturer och religioner, något som inte åligger högskolor och universitet som bedriver religionsvetenskaplig undervisning (Berglund 2010). Berglunds distinktion mellan religionskunskapens och religionsvetenskapens olika uppdrag så som de bedrivs vid respektive utbildningsenhet, stärker bilden av den balansgång som undervisningen i gymnasieskolan innebär. I Skolinspektionens granskningsrapport uttrycks den här balansgången som följer:

Inom religionskunskapsämnet finns en inneboende komplexitet utifrån att undervisningen ska vara saklig och allsidig, samtidigt som den behandlar konfessioner. Undervisningen ska utformas så att den ger möjlighet till personliga ställningstaganden samtidigt som den ska hävda grundläggande värden. (Skolinspektionen 2012, s. 18)

Kunskap om religioner, inte bara från ett historiskt perspektiv utan också som något med verklig relevans för det mångkulturella samhället av idag, är en aspekt av religionskunskapsämnets särskilda förutsättningar som Karin Nordström tar upp i en artikel (Nordström 2011). Det handlar om synen på religion som en privatsak och som något som kan vara svårt att kombinera med just den allsidiga, sakliga och icke-konfessionella undervisning som läroplanen föreskriver. Från ett internationellt perspektiv sett är det ingen självklarhet att, som i den svenska skolans fall, betrakta religionskunskapen som ett självständigt ämne just eftersom det anses vara en privatsak (Nordström 2011). Nordström menar att 2011 års kursplaner ännu mer än de tidigare har tagit ett steg i motsatt riktning. Istället för att ytterligare skärpa kravet på objektivitet har de nya kursplanerna istället öppnat upp för en undervisning som låter eleverna möta religion även på nära håll (Nordström 2011).

Även om Nordström indikerar att läroplanen öppnar möjligheten för en undervisning som inte fastnar i ett allt för strikt förhållande till kravet på objektivitet så verkar den rådande bilden av hur och var man ska tala om religion verka till ämnets nackdel. Signhild Risenfors (2011) hävdar i sin avhandling att religionskunskapsämnet inte förändrar elevernas tankebanor på samma sätt som till exempel samhällskunskapsämnet gör. Resultatet av hennes studier visar att religion är något som eleverna kopplar till den privata sfären snarare än den samhälleliga. Skolan blir därför inte platsen där deras tänkande kring frågor kopplade till religion utvecklas mest. Det samtalet kring religion som sker kretsar mest kring sådant som alla kan enas om



och som snarare rör värdegrundsfrågor än trosuppfattningar (Risenfors 2011). Risenfors menar att eleverna uppfattar religionskunskapen som ett ”vagt” (Risenfors 2011, s. 232) ämne. Hennes undersökning utgår från begreppet livstolkande. Hon förklarar att religionskunskapsämnet uppfattas som vagt och placerar livstolkningsbegreppet i spänningsfältet mellan det privata och det offentliga. Risenfors skriver:

[...] livstolkande, som dels är ett innehåll i religionskunskapsämnet och därför måste lyftas fram på en offentlig arena, dels är något som i hela samhället förknippas med ett eget privat ställningstagande. Att ämnet religionskunskap framstår som vagt handlar om, menar jag, att det hamnar i kläm mellan en offentlig och en enskild livstolkningsdiskurs. (Risenfors 2011, s. 232)

### **2.2.2 Religionskunskap och motivation**

Studier har visat att elever tycker ämnet religionskunskap är ointressanta eller onyttigt (Giota 2006). Peder Thalén (2006) anger en möjlig anledning till elevernas ointresse och menar att det kan vara grundat i att religionsundervisningen kretsar kring ett kulturarv som känns avlägset för eleverna. Eleverna kan inte knyta an till de företeelserna som religionsundervisningen innebär. Christina Osbeck (2006) tar upp en annan aspekt av undervisningen när hon anger ett möjligt skäl till det låga intresset, nämligen att eleverna inte är bekväma med att tala om livsfrågor i skolmiljön. Här har alltså två problemområden identifierats. Det ena rör samhällets syn på frågor som rör religion och den andra rör den skolmiljö som religionsundervisningen bedrivs i.

Redan på 1960-talet genomfördes en undersökning som visade att elever hade bristande intresse för undervisningen i det som då hette Kristendomskunskap. Undersökningen visade dessutom att ointresset steg med stigande ålder (Hartman 2008). Studien gjordes i samband med UMRe-projektet, ett forskningsprojekt vars syfte var att belysa undervisningsmetodik i religionskunskap. Studien genomfördes på mellanstadiet och den analys som gjordes i samband med undersökningen resulterade i att några didaktiska principer för undervisningen i religionskunskap formulerades. Dessa principer var: inriktning mot ämnets struktur, förankring i elevernas erfarenhet, individrelaterad undervisning, meningsfull aktivitet, anpassning och flexibilitet, helhet och kontinuitet samt värdering. När projektet senare utvärderades visade det sig att elevintresset för ämnet hade ökat (Hartman 2008). Projektets resultat visar att det bristande intresset för ämnet inte bara kan förklaras i enlighet med Thalén

och Osbecks resonemang utan också att utformningen av undervisningen har betydelse för elevernas motivation.

Joanna Giota (2002) presenterar några faktorer som inom motivationsforskningen sägs främja elevers motivation för skolan. Hon ser på motivation från ett interaktionistiskt perspektiv vilket innebär att för henne är motivation något som har flera dimensioner. Motivation är beroende dels av individens uppfattningar och känslor men också av det sammanhang som individen befinner sig i och samspelet med den direkta närmiljön (Giota 2002). Giota hävdar att vuxna inte i tillräcklig utsträckning frågar eleverna om hur deras syn på skolans syfte är. Hon menar att elevernas motivation missgynnas av att lärare inte tar hänsyn till elevernas erfarenheter. Om lärare kunde hitta en balans mellan elevens egna syften för att lära sig och de allmänna mål som styrdokumentet föreskriver, skulle elevens motivation öka och därmed bidra till ökad utveckling och lärande (Giota 2002).

I Giotas presentation av motivationsforskning med utgångspunkt i det interaktionistiska perspektivet, utgår hon från de principer som Ford har utvecklat för att lärare inte ska försämra elevernas motivation för skolan (Giota 2002). Främst lägger hon tyngdvikten på lärarens relation till det hon kallar för elevens ”inre värld” (Giota 2002, s. 284). För att gynna motivationen bör elevens inre värld tas på allvar. Det betyder att läraren måste försöka se skolan från elevens perspektiv och förstå att eleven påverkas av det sammanhang och den livssituation som han eller hon befinner sig i. Läraren behöver också vara medveten om att skolan ibland har förväntningar och krav som eleven inte kan förena med sin verklighet. Forcerade försök att anpassa sig efter skolans förväntningar leder till att eleven utvecklar yttre motivationsfaktorer, det vill säga att eleven lär för skolans skull och inte för sin egen skull (Giota 2002). Giota menar att förståelse för elevens egen livsvärld är en nödvändighet för att, som styrdokumentet föreskriver, kunna bedriva en undervisning som möter eleverna efter individuella förutsättningar.

### ***2.2.3 Undervisning från ett kulturvetenskapligt och kontextuellt baserat perspektiv***

I en artikel ger Torsten Blomkvist en bild av hur en ansats att se på religion från ett kulturvetenskapligt perspektiv skulle kunna se ut. Han belyser att religion då studeras med människan och kontexten i fokus och att det därför inte går att frikoppla religionsstudierna från kultur- och samhällsstudier (Blomkvist 2011). Blomkvist menar att ett

kulturvetenskapligt synsätt är relevant att reflektera över när det gäller religionsundervisningen i grundskola och gymnasium med tanke på hur ämnets kursplaner har utvecklats mot vad Blomkvist kallar ”en tydlig samhällsorientering” (Blomkvist 2011, s.13). I hans presentation av det kulturvetenskapliga perspektivet på religion framkommer flera konsekvenser för didaktiken. Han lyfter fram både möjligheter och svårigheter. Möjligheterna ligger i att religion, i enlighet med skolans styrdokument, kan studeras utifrån ett lokalt perspektiv där hänsyn kan tas till de människor, samhällen och kulturer som är med och formar olika religiösa traditioner. Svårigheterna ligger i att det blir komplexa system som blir svåra att generalisera (Blomkvist 2011).

Liksom Blomkvist, i sitt sätt att beröra vad ett kulturvetenskapligt perspektiv på religion kan få för konsekvenser i undervisningen, lyfter Karin Nordström fram religionsämnets koppling till kontexten när hon kommenterar ämnets kursplaner från år 2011. Hon hävdar att en förändring som skett i och med 2011 års läroplaner för grund- och gymnasieskola, är att religionsämnet ytterligare lyfts fram som viktigt för att förstå det omgivande samhället (Nordström 2011). Blomkvist hävdar att kontexten är viktig för att förstå religion och Nordström menar att det är viktigt att förstå religion för att förstå kontexten. Det är alltså relevant att tala om ett samband mellan religion och det omgivande samhället. Här ska samhället förstås som den kontext av bland annat historia, samhällsliv och människor som det aktuella studieobjektet befinner sig i.

I en översikt över europeisk forskning i religionsdidaktik presenterar Sven Hartman (2008) den kontextuella förståelsen av religion som en av de linjer som forskningen följer. En kontextuell förståelse innebär att man fokuserar på hur religiös kultur och tradition tar sig uttryck hos den enskilde individen. Hänsyn tas speciellt till religiös och kulturell mångfald (Hartman 2008). En företrädare för att förstå religion från ett kontextuellt perspektiv är Robert Jackson. Jackson (2009) menar att undervisningen ska syfta till att utveckla elevernas förståelse för olika religiösa synsätt och traditioner och fokuserar på vikten av att eleverna ska utveckla ett kritiskt förhållningssätt till religioner (Jackson 2007).

Jackson belyser elevens förhållningssätt till kunskapsstoffet. Eleven och dess förkunskaper blir det viktigaste instrumentet i undervisningen. Han beskriver undervisningen som en dynamisk process som innebär att eleven får ställa sina föreställningar om religion mot olika föreställningar som kan anses vara representativa för olika religiösa traditioner. Ett av

Jacksons nyckelbegrepp är reflexivitet och det definierar han som: "...the relationship between the experience of the students and the experience of those whose way of life they are attempting to interpret." (Jackson 2007 s. 5). Genom att aktivt låta eleven reflektera över kunskaper som inhämtas så menar Jackson (2009) att eleven når ökad förståelse. Eleverna utvecklar, enligt Jackson, en positiv bild av vad mångfald kan vara när de får reflektera över hur deras egen syn på livet skiljer sig från andras (Jackson 2009). Han uttrycker det med orden:

...studying religious material does not imply *adopting* the beliefs of followers of that religion. It does, however, build upon a genuinely positive attitude towards diversity, seeing the meeting between people with different beliefs and practices as enriching for all, and seeing individual identity as being developed through meeting 'the other'. (Jackson 2009, s. 26)

Blomkvist (2011) lyfter fram fördelar men problematiserar också ett kulturvetenskapligt angreppssätt när han hävdar att det kan finnas svårigheter i att göra generella antagande baserat på lokala sammanhang. Jackson menar däremot att just kontrasterna mellan generella bilderna av religion och de individuella föreställningarna är en möjlighet att utnyttja för lärande (Jackson 2009; Jackson 2007) och fördjupad förståelse. Oavsett ståndpunkt i frågan om svårigheter eller möjligheter i skillnaden mellan den allmänt vedertagna och den individuella bilden av religion, så framstår de ovan nämnda författarna överrens på flera punkter. Blomkvist (2011), Nordström (2011), Hartman (2008) och Jackson (2009; 2007) ger alla, om än på olika sätt, stöd åt teorin att inläring inte bör ske frikopplat från ett sammanhang. Deras olika perspektiv ger sammantaget en bild av att undervisningen gynnas av att kretsa också kring det som inte går att fastställa som allmänt vedertagna uttryck för olika religiösa traditioner. Blomkvist och Nordström förankrar den typen av undervisning i rådande styrdokument vilket ger ytterligare relevans åt ett arbetssätt som också inkluderar individens uppfattningar och erfarenhet av hur religion kan uttryckas.

#### **2.2.4 Religionslärares uppdrag**

Att läraren har en viktig roll för vad som händer i klassrummet och hur utfallet av undervisningen blir har tidigare konstaterats. Se till exempel Brante (2008) och Severin (2006). Björn Skogar (2000) skriver specifikt om religionskunskapsläraren och lyfter fram några olika perspektiv som han hävdar vara viktiga för en god religionsdidaktiker. Han förtydligar att lärarens uppdrag är att skapa möjligheter för eleven att utveckla förståelse. Förståelse menar han kommer när eleven får möjlighet att reflektera över sina egna

erfarenheter. Skogar sammanfattar sin syn på lärarens roll i undervisningen i fem punkter som han menar alla handlar om respekt (Skogar 2000):

- Respekt för eleven som meningssökande
- Respekt för eleven som sociala och kulturella individer
- Respekt för elevens mognadsnivå och livserfarenhet
- Respekt för elevens behov av utmaningar
- Respekt för elevens rätt att vara tyst

I dessa fem punkter summerar Skogar inte bara sin syn på lärarens roll, han ger också en bild av hur han anser att religionskunskap ska bedrivas i skolan. Respekt för meningssökande innebär att eleven ska ges tillfällen att möta existentiella frågor. Respekt för eleven som social eller kulturell varelse innebär att läraren ska vara medveten om att eleverna till största del formas av de hem de kommer ifrån. Den sociala fostran bör läraren visa hänsyn för. Respekt för mognadsnivå och livserfarenhet menar Skogar innebär att elevens tankar och erfarenheter inte ska förringas även om de kan upplevas som naiva. Respekt för elevens behov av utmaningar innebär att läraren har som uppgift att stimulera till nya tankebanor och därmed till utveckling (Skogar 2000).

När det gäller respekt för elevens rätt att vara tyst kommer Skogar in på ett område som också bland annat berörs av Osbeck (2006). Han problematiserar en kollektiv undervisning som rör existentiella frågor och menar att eleven ska ha rätt att avstå från att bli allt för privata när det gäller livsfrågor och värderingar. Detta uttrycker Skogar med orden: ”Respekten för elevernas integritet kräver att läraren aldrig provocerar fram en öppenhet som eleverna egentligen inte är beredda till.” (Skogar 2000, s. 139-140).

### **2.3 Tidigare forskning**

När tidigare forskning på området här presenteras är den fokuserad på de tre delområdena religionsundervisning, elever och livsfrågor samt elevens erfarenheter i undervisningen. Dessa tre fokusområden får representera religionsdidaktiken som ämnesgren, den enskilda elevens tänkande samt den didaktiska inriktning som, med stöd i sociokulturell teori om lärande, betonar vikten av att utgå från elevens erfarenheter. Tre områden som studien på olika sätt omfattar. Det finns mycket forskning som på olika sätt och från olika perspektiv hade varit relevant att presentera även inom dessa tre delområden. I redogörelsen för den tidigare

forskningen har därför ansatsen varit att försöka spegla den bredd som finns inom forskningsområdet både när det gäller metod och syfte.

### **2.3.1 Religionsundervisning**

I Sverige har forskning kring religionsundervisning mestadels kommit att handla om olika förutsättningar för att lärande ska ske, till exempel hur barn tänker (Osbeck 2009). Det finns också flera studier som fokuserar på läraren och lärarens förhållningssätt till ämnet. Framförallt är det intervjustudier som har genomförts där lärares syn på till exempel ämnets syfte och vilka svårigheter man upplever i undervisningen har kartlagts (Osbeck 2009). Osbeck själv har bidragit med en intervjustudie som fokuserar på lärares syn på syfte, innehåll och metoder i undervisningen. Hon hävdar att lärare återkommande pekar på att syftet med religionsundervisningen är att bidra till tolerans och respekt för andra människor (Osbeck 2009).

Hartman (2008) ger en översikt över den europeiska forskningen och menar att det finns tre huvudlinjer. Den första fokuserar på en essentiell förståelse av begreppet religion och lägger stor vikt vid frågan om vad som ska studeras. Den andra forskningslinjen är den som representeras av t ex Robert Jackson (se till exempel Jackson 2007) och den kontextuella förståelsen av religion. Den tredje forskningslinjen som Hartman beskriver menar han fokuserar på en existentiell förståelse av religion och livsåskådning. Här återfinns man den tradition som sätter den enskilde elevens personliga utveckling i centrum för undervisningen (Hartman 2008).

Internationellt finns fler studier gjorda kring religionsundervisningen i skolan. Arweck & Nesbitt (2011) har gjort en etnografisk studie bland ungdomar som kommer från familjer där mer än en religion finns representerad. De undersöker hur eleverna förhåller sig till religionsundervisningen. Deras resultat visar bland annat att det är viktigt att läraren inte drar förhastade slutsatser som rör elevernas förhållande till religion eftersom det kan skada elevernas självkänsla och identitet. Arweck & Nesbitt visade också i sin studie att den mångfald och pluralism som ungdomarna upplever i sina egna liv och i sin omgivning inte fanns representerad i religionsundervisningen. Det leder i sin tur till att ungdomarna får svårt att relatera till religionsundervisningen (Arweck & Nesbitt 2011).

Ett exempel på internationell forskning som rör klassrumsdiskussioner som metod i religionsundervisningen är hämtad från England. Jaqueline Watson (2011) har genomfört en mindre studie som bygger på fältobservationer och intervjuer med lärare. Studiens resultat visar att majoriteten av eleverna var positivt inställda till klassrumsdiskussioner även om det visade sig att många av eleverna främst valde att delta i diskussioner när de hölls i mindre grupper. Watsons undersökning antyder också att när eleverna får lyssna till varandras åsikter ökar deras medvetenhet om den mångfald av religiösa inriktningar och traditioner som finns. Det i sin tur innebär att eleverna utvecklar sitt kritiska förhållningssätt till bland annat läroböcker (Watson 2011).

### **2.3.2 Elever och livsfrågorna**

En undersökning som har haft stort inflytande på hur diskussionen kring religionsundervisningen har sett ut i Sverige och som var en bidragande faktor till att livsfrågepedagogiken utformades var Sven Hartmans undersökning om barns tankar om livet (Berglund 2010). Hartman genomförde en kvantitativ studie som inriktade sig på att ta reda på vad barn tänkte på. Studien genomfördes med ett stort antal låg- och mellanstadieelever. Svaren tolkades sedan som representativa för vad barnet själv funderade på. Resultatet visade att barn i större utsträckning än vad man tidigare trott tänkte på abstrakta frågor, till exempel existentiella frågor (Hartman 2000).

I en mer samtida undersökning har Signhild Risenfors (2011) studerat gymnasieelevers livstolkande. I en etnografisk studie har hon undersökt hur elever uttrycker sitt livstolkande inom ramen för den skola de går i. Med hjälp av intervjuer, fältobservationer och brev som eleverna producerat har hon studerat hur eleverna har gett uttryck för sin syn på livet. Studien har sin utgångspunkt i följande tre frågor: hur kan livstolkande uttryckas och förhandlas av ungdomar på olika skolarenor, hur kan livstolkande uttryckas hos enskilda ungdomar samt hur kan religion framträda i talet om livstolkande (Risenfors 2011). Studien visar att ungdomar, i den offentliga miljön som skolan innebär, till stor del ger uttryck för en livstolkning som liknar den som framträder i skolans värdegrund. Det vill säga, ungdomarna uttrycker i hög grad värderingar som kan kopplas till allmänmänskliga rättigheter som till exempel frihet och allas lika värde. Studien visar också att ungdomar på olika sätt tar ställning i sociala och existentiella frågor samt att eleverna söker efter sitt sanna jag på olika sätt (Risenfors 2011).

### **2.3.3 Elevers tänkande**

Forskningen som rör elevers tänkande har genom åren haft olika syften och utgångspunkter. Det är ett relevant fokus för studier gällande skolans samtliga ämnen. Därför finns det också gott om forskning som på olika sätt tar upp relationen mellan elevers tänkande och lärande. Malena Lidar har sin teoretiska utgångspunkt i den sociokulturella synen på lärande och genom att analysera hur elever löser uppgifter kommer hon fram till slutsatsen att elever lär steg för steg. Lidar talar om att eleverna reaktualiserar tidigare erfarenheter för att lösa nya situationer som uppkommer. På det viset menar Lidar att elevers begreppsförståelse och meningsskapande vidgas. Begrepp får en mer generell mening efterhand (Lidar 2010). Lidar (2010) utgår från att elevernas erfarenhet är resurser i deras lärande. Synen på att lärande bland annat innebär att tidigare erfarenheter rekonstrueras och används i nya sammanhang delas av bland annat Vaage (2001) och Säljö (2005).

Forskning kring elevers tänkande rör inte bara den utbildningsvetenskapliga forskningsdisciplinen. Inom kognitionsforskningen finns det gott om studier som rör metakognitionens betydelse för lärandet, till exempel Schellenberg, Negish & Eggen (2012), Ottenhoff (2011) och Fox & Riconscente (2008). Genom sin studie av teoretikerna James, Piaget och Vygotskij ger Fox & Riconscente (2008) både en historisk och en teoretisk bas för påståendet att metakognition är nära sammankopplat med lärande. Ottenhoff (2011) presenterar en forskargrups studier som kretsar kring undervisningen på några amerikanska universitet. Forskarna, bland annat Kristin Bonnie, har genom observationer kommit fram till att metakognitiva reflektioner kan vara en god hjälp framförallt för studenter som inte har naturligt enkelt för de akademiska studierna (Ottenhoff 2011). Bidraget till forskningen som handlar om elever och lärande ur ett utbildningspsykologiskt perspektiv och som kommer från Schellenberg, Negish & Eggen (2012), handlar också det om effekterna av ett metakognitivt tänkande. Empirin till deras studie kommer från en testgrupp och en kontrollgrupp som fick göra ett test där slutresultatet var mätbart. Testgruppen fick träning i att medvetet använda sig av metakognitiva strategier för sitt lärande men i övrigt var gruppernas förhållanden likadana. Även denna studies resultat visar att metakognitiv medvetenhet gör skillnad för lärandet och att studenter som uppmanas att använda sig av kognitiva strategier når bättre resultat (Schellenberg, Negish & Eggen 2012).



## 2.4 Begreppsdefinitioner

Erfarenhet, tankar och intresse är tre begrepp som alla har relevans för uppsatsen. De definieras som följer:

- Definitionen av erfarenhet tar sin utgångspunkt i Elisabeth Hesslefors-Arktofts ord: ”...eleven lever i samhället och har föreställningar och erfarenheter av detta samhälle och det liv den lever...” (Hesslefors-Arktoft 2006, s. 15). I uppsatsen ska begreppet erfarenhet tolkas som de upplevelser och föreställningar som eleven bär med till undervisningssituationen.
- I uppsatsen ska begreppet intresse förstås som ett område till vilket eleven, av olika motiv, har en särskilt positiv attityd. Definitionen bygger på Egidius förklaring av begreppet intresse som lyder: ”något som man med förkärlek sysslar med. Intressen uppstår genom samverkan mellan flera olika motiv, speciellt aktivitetsmotiv, kognitiva motiv och prestationsmotiv.” (Egidius 1979, s. 84)
- Tänkande ska i uppsatsen förstås som de inre, mer eller mindre medvetna, processer hos eleverna som kommer till uttryck i åsikter, frågor, funderingar och reflektioner. Definitionen av begreppet bygger på Nationalencyklopedins ord om tänkande som en: ”fråga om språk, arbetsminne, uppmärksamhet, organisation av inre föreställningar, bedömningar, planering, användning av beslutsregler och omvärldskunskap.” (www.ne.se 2013-01-20).

### **3 Metod**

I avsnittet som följer redovisas och motiveras de val och ställningstagande som gjorts när det gäller studiens metod. Här presenteras också en reflektion kring studiens tillförlitlighet, vilka etiska övervägande som har gjorts samt hur undersökningen har genomförts och sedan bearbetats.

#### **3.1 Val av metod**

Metodvalet har gjorts utifrån studiens syfte i enlighet med Bjurwills (2001) diskussion om att det är frågeställningen som bestämmer metodvalet och inte tvärt om. Eftersom frågeställningen för den aktuella studien rörde gymnasieungdomars uppfattningar om religionsundervisningen var en intervjustudie lämplig (Bjurwill 2001).

Intervjun har, precis som andra vetenskapliga metoder för empiriska undersökningar, både sina styrkor och svagheter. Intervjuer är flexibla och ger möjlighet att uppnå djupare förståelse för det som undersöks (Gillham 2008) vilket var avsikten med den aktuella studien. Ejvegård (1996) uppmärksammar några svårigheter med intervju som metod, framförallt poängterar han risken för att intervjuaren på olika sätt kan påverka respondentens svar och därmed intervjuens utgång och relevans. Ejvegård lyfter fram stress och nervositet som något som bör undvikas både hos intervjuare och hos respondent eftersom det påverkar intervjun negativt för alla inblandade. Dessutom markerar han vikten av att frågorna som intervjuaren ställer inte är ledande och alltså indirekt påverkar respondentens svar (Ejvegård 1996). Med andra ord antyder han att intervjuens största svårigheter är nära sammankopplat med enoreflekterad hållning från intervjuarens sida. För att i största möjliga mån undvika negativ inverkan på intervjuerna likt det som ovan beskrivits, genomfördes intervjuerna då det fanns gott om tid. Intervjun följde dessutom en i förväg konstruerad mall (se bilaga 1).

Intervjuer kan skilja sig åt när det gäller graden av strukturering. En strukturerad intervju innebär att de frågor som ställs är formulerade på förhand och att alla som intervjuas får samma frågor (Ejvegård 1996). En ostrukturerad intervju låter respondenten själv leda vägen genom intervjun och berätta fritt (Gillham 2008). Mellan dessa båda ytterligheter finns den halvstrukturerade intervjun som denna uppsats empiriska studie bygger på.

Att valet för uppsatsens metod föll på den halvstrukturerade intervjun kan kopplas till de fördelar som Ejvegård (1996) tillskriver metoden. Han menar att i den halvstrukturerade intervjun ryms möjlighet att jämföra respondenternas svar utan att förlora möjligheten till att använda intervjuerna i ett ”explorativt syfte” (Ejvegård 1996, s. 50). Gillham (2008) karaktäriserar den halvstrukturerade intervjun ytterligare genom att markera att den förutom att innehålla en struktur där alla respondenter får samma frågor också kan innehålla sonderande frågor. Sonderande frågor anser Gillham har som syfte att få respondenten att utveckla sina svar när intervjuaren uppfattar att det finns mer att berätta. Han menar att den mest effektiva användningen av sonderande frågor egentligen inte innebär att ställa frågor alls utan att på olika sätt uppmuntra respondenten till att fortsätta och utveckla sitt svar (Gillham 2008). Ansatsen när intervjuerna har genomförts har varit att använda just den typen av sonderande frågor som Gillham här beskriver eftersom det minskar risken att intervjuaren färgar respondentens svar.

En studie kan dessutom vara kvalitativ eller kvantitativ. Merete Watt Boolsen (2007) menar att det kvalitativa angreppssättet syftar till att notera egenskaper medan det kvantitativa angreppssättet syftar till att notera sådant som rör mängd, storlek och antal. Watt Boolsen förknippar det kvalitativa studiet med vad hon benämner som ”mjuka data” (Watt Boolsen 2007, s. 18) Mjuka data kan till exempel vara en intervjustudie (Watt Boolsen 2007). Uppsatsens syfte och frågeställning söker efter det som Watt Boolsen här benämner mjuk data, egenskaper snarare är numerärt relaterad data. Undersökningen är därför kvalitativ.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att metoden som används i studien är en kvalitativ halvstrukturerad intervju eftersom metoden, trots vissa svårigheter och fallgropar, är den mest lämpade för att nå elevers uppfattningar. Främst beror det på att den intervjumetoden ger utrymme både för att samla jämförbart material men också för att kunna fördjupa och förtydliga den enskilde respondentens resonemang där det är lämpligt.

På grund av svårigheterna att hitta intresserade gymnasieelever till studien användes slutligen en kombination av intervjuer öga mot öga och intervjuer över telefon. Bjurwill (2001) avråder i klartext från telefonintervjuer och menar att intervjuer bör genomföras när respondent och intervjuare rumsligen befinner sig på samma plats. Gillham (2001) presenterar telefonintervjuns nackdelar och påpekar att den icke-verbala kommunikationen går förlorad och det försvårar möjligheten att fördjupa ett samtal. Samtidigt menar han att telefonintervjun

har mycket gemensamt med en vanlig intervjuform där respondent och intervjuare befinner sig i samma rum. Det bör alltså tas i beaktande att studiens resultat kan ha påverkats av kombinationen av intervjuetoder. Främst beror det på att telefonintervjuerna till sin längd blev något kortare och att den typen av icke-verbal uppmuntran att fortsätta prata som man kan ge öga mot öga inte fungerar i en telefonintervju. Det betyder att mer måste sägas med ord och då ökar också risken att intervjuaren färgar respondentens svar eller låter sonderande frågor bli ledande frågor.

### 3.2 Urval

Studien rör elevernas uppfattning om religionsundervisningen och i fokus står elevens berättelse om hur undervisningen har bedrivits. Eftersom det finns skäl att anta att elevernas utsagor om undervisningen inte bara beror på deras egen tolkning utan också på hur undervisningen faktiskt har bedrivits, var det angeläget att nå elever med skilda erfarenheter. För urvalet betyder det att ambitionen var att hitta respondenter som undervisats av olika lärare. Eftersom minnen förändras över tid var det angeläget att undersökningsgruppen bestod av elever som hade religionsundervisningen i färskt minne. Ambitionen var att eleverna som intervjuades just nu skulle läsa religionskunskap.

Ambition är en: ”medveten inriktning på att nå ett mål” enligt *Nationalencyklopedins* definition (www.ne.se 2012-12-13). I fallet med studiens urval fanns det en medvetenhet om vad målet borde vara för att urvalsgruppen skulle tillföra så stor tillförlitlighet till studien som möjligt. Ambitionen att urvalsgruppen skulle bestå av elever från olika skolor som just nu läser religionskunskap fick justeras något. Anledningen till justeringen var att studien bygger på frivilligt deltagande från respondenterna.

Förfrågan om deltagande i studien gick först ut via undervisande religionslärare på några utvalda skolor. Den vägen visade sig vara stängd eftersom ingen elev valde att delta. Istället gjordes urvalet med hjälp av personliga kontakter på olika sätt. Urvalsgruppen kom på så sätt att bestå av kontakter kontakter. Att inga direkta personliga kontakter användes som respondenter var ett försök att förstärka neutraliteten i intervjusituationen (Ejvegård 1996). Svårigheterna med att hitta respondenter som ville ställa upp i undersökningen ledde till två beslut. Det ena var att också inkludera elever som läst religionskunskap under närmast föregående termin i studien. Det andra beslutet innebar att några av intervjuerna genomfördes

över telefon. Samtliga elever som deltar i urvalsgruppen har läst eller läser religionskunskap A enligt 1994 års läroplan för gymnasiet (Skolverket 1994).

### **3.2.1 Presentation av undersökningsgruppen**

Följande elever har deltagit i intervjustudien:

1. En kille som innevarande termin läser kursen. Han kallas i studien för Axel och går på Naturvetenskapliga programmet.
2. En tjej som läste kursen föregående termin. Hon kallas i studien för Bea och går på Estetiska programmet.
3. En tjej som läste kursen föregående termin. Hon kallas i studien för Cecilia och går på Estetiska programmet.
4. En tjej som läste kursen föregående termin. Hon kallas i studien för Diana och går på ett kombinerat Naturvetenskapligt och Samhällsvetenskapligt program. Intervjun är genomförd över telefon.
5. En tjej som läste kursen föregående termin. Hon kallas i studien för Emma och går på ett Naturvetenskapligt program med samhällsinriktning. Intervjun är genomförd över telefon.
6. En tjej som läser kursen innevarande termin. Hon kallas i studien för Frida och går på Estet-mediaprogrammet. Intervjun är genomförd över telefon..

### **3.3 Tillförlitlighet**

Den empiriska studiens tillförlitlighet diskuteras här utifrån tre viktiga perspektiv: respondenterna som källor, metod för insamling och dokumentering av material samt intervjuarens påverkan på utfallet.

Ejvegård (1996) hävdar ett färskhetskrav och menar att en nyare källa normalt är bättre än en äldre. Applicerat på den aktuella studien innebär det att det går att ifrågasätta hur väl en elev kan tala om religionsundervisningen när en termin har passerat sedan kursen avslutades. Det går naturligtvis att hävda motsatsen också och mena att eleven kan se tillbaka på undervisningen med lite perspektiv och att källan därför kan sägas vara tillförlitlig när det gäller uppfattningar om de egna tankarnas, erfarenheternas och intressenas plats i undervisningen. Gillham (2008) belyser intervjumaterialet och respondenternas utsagor från

ett annat perspektiv och menar att det inte går att bortse från att respondenternas syfte och grad av distansering från ämnet skiljer sig från intervjuarens. Det innebär att den bild de ger, inte nödvändigtvis behöver stämma överrens med verkligheten. Gillham menar att det begränsar vilka sanningsanspråk som materialet kan utgöra (Gillham 2008). Det innebär alltså att det bör iakttas en viss försiktighet när det gäller att dra generella slutsatser endast på grundval av intervjuerna.

Tillförlitligheten i resultatredovisningen stärks av det faktum att intervjuerna är inspelade och transkriberade. Det går att gå tillbaka till det empiriska materialet och kontrollera vad som verkligen sades och tolkningen bygger inte på minnesbilder som blivit till minnesanteckningar från intervjun. Även om transkription kan sägas vara en form av översättning där den del av budskapet som kommuniceras genom till exempel tonfall, pauser och röstfall går förlorat (Gillham 2008), så är vinsterna när det gäller tillförlitligheten stora.

Slutligen bör intervjuarens egen roll problematiseras. Det finns en risk att intervjuaren har med sig sina förväntningar in i intervjusituationen och helt enkelt söker efter vad han eller hon förväntar sig att finna (Gillham 2008). En annan risk är att intervjuaren ställer så kallade ledande frågor som indikerar för respondenten hur han eller hon bör svara (Ejvegård 1996). Problemet har behandlats genom att i förväg reflektera över hur och när dessa situationer kan förväntas uppkomma och genom att under intervjuerna behålla en medvetenhet om riskerna.

### **3.4 Etiska överväganden**

I en intervju skapas förutsättningar för att respondenten delar förtroende med intervjuaren. Därför har intervjuaren ett ansvar för hur intervjumaterialet behandlas (Gillham 2008). De medvetna val som handlar om hur respondenten och den information som respondenten avger är de etiska överväganden som görs. De etiska överväganden som gjorts i den aktuella studien utgår från de fyra forskningsetiska principerna som Vetenskapsrådet (2002) har tagit fram. Dessa fyra principer är (Vetenskapsrådet 2002):

- Informationskravet som innebär att forskningens syfte ska framgå för informanterna.
- Samtyckeskravet som innebär att informanten ska vara medveten om att deltagande i studien är frivillig och att det när som helst kan avbrytas.

- Konfidentialitetskravet som innebär att informanterna inte ska gå att identifiera och att deras personuppgifter ska hållas konfidentiella.
- Nyttjandekravet som innebär att insamlad data bara får användas i forskningssyfte.

I samband med sökandet efter deltagare till undersökningen formulerades ett brev som skickades ut via epost och som informerade eventuellt intresserade om att detta var en studie som genomfördes inom ramen för lärarutbildningen, att den skulle användas i ett examensarbete och att deltagande var frivilligt. Vidare informerades om att studien gällde undervisningen i religionskunskap. Dessutom lämnades uppgift om var de som var intresserade av att delta skulle vända sig. Vid intervjutillfället, innan intervjun påbörjades blev respondenten påmind om studiens syfte och att uppgifter skulle behandlas konfidentiellt. Dessutom fick respondenten möjlighet att ge sitt samtycke till att intervjun spelades in för att sedan transkriberas. Respondenten fick också information om att intervjun när som helst kunde avbrytas. Efter genomförd intervju blev respondenterna erbjudna att läsa en transkriberad version av intervjun. Ett erbjudande som rekommenderas av Gillham (2008). Därmed kan det anses att informationskravet och samtyckeskravet har blivit tillmötesgått.

Konfidentialitetskravet hanterades genom att information som gör det möjligt att identifiera uppgiftslämnarna har ersatts med fiktiv information. I den aktuella studien innebär det att respondenternas namn har ersatts med ett påhittat. I studien har uppgifter som rör skola eller lärares namn inte efterfrågats. Materialet från intervjuerna kommer inte att lämnas vidare och endast användas i aktuell studie. När det inte längre behövs kommer det att förstöras. Därmed kan det bedömas att även nyttjandekravet har blivit tillgodosett.

### **3.5 Genomförande**

Studien inleddes med att kontakt togs med religionslärare på skolor i olika kommuner. Studiens syfte förklarades och en förfrågan om att hjälpa till i sökandet efter elever som kunde tänka sig att delta i studien gick ut. Tre lärare gav löfte om att skicka frågan vidare till sina elever men återkom senare med beskedet att ingen var villig att ställa upp på intervjuer. Personlig kontakt togs då med några ungdomar i bekantskapskretsen och en förfrågan om hjälp att hitta gymnasieelever som innevarande eller förevarande termin har läst religionskunskap. På det viset kom urvalsgruppen att bestå av bekantas bekanta med geografisk placering i södra Sverige.

De tre första intervjuerna genomfördes öga mot öga i ett avskilt hörn av ett stadsbibliotek. Intervjuare och respondent var placerade mitt emot varandra i varsin fåtölj. Lokalen valdes eftersom det är en offentlig och därmed också neutral plats att mötas på. Lokalen kan dessutom förväntas vara känd av respondenten och inte bidra till att förstärka osäkerheten inför situationen. Den avskilda men bekväma placeringen var ytterligare ett försök att skapa en avslappnad stämning under intervjutillfället. Trots att placeringen med avsikt var avsidet stördes en av intervjuerna av en oannonserad bleckblåskonsert i ett angränsande utrymme. Under några minuter tappade intervjun sitt fokus på grund av detta oväntade inslag i biblioteksmiljön. De tre sista intervjuerna genomfördes på grund av geografiska hinder över telefon. Respondenterna blev informerade om hur lång tid intervjun var beräknad att ta och sedan uppmanade att föreslå en tidpunkt när intervjuaren kunde ringa upp. Respondenterna blev rekommenderade att välja en tid när de hade gott om tid och dessutom befann sig i en miljö där de kunde vara i fred och sitta avslappnat. De tre gymnasieungdomarna valde alla att genomföra sina intervjuer på kvällstid. Intervjuerna spelades in och därför behövde inga anteckningar egentligen föras. Några stödord antecknades dock ner för att användas till senare följdfrågor.

Intervjuerna inleddes med att respondenterna ombads beskriva en helt vanlig lektion i religion. Förutom att deras beskrivningar av undervisningen var relevant för undersökningen, så var syftet med den inledningen att ge respondenten en känsla av att ämnet för studien var något de behärskade och kunde prata avslappnat om samt att få deras tankar att snurra kring just religionsundervisningen. Dessutom blev deras beskrivning något att återkomma till och ställa följdfrågor kring under senare delen av intervjun. Efterhand, när respondenten hade fått möjlighet att vänja sig vid intervjusituationen ändrade frågorna karaktär och krävde mer reflektion och eftertanke. Den halvstrukturerade metod som användes innebar att några frågor var i förhand konstruerade som ram för intervjun. Därutöver bestod intervjun av följdfrågor som förtydligade och fördjupade respondentens resonemang. Intervjuerna är i efterhand transkriberade efter de råd som Gillham anger (2008). Det betyder att transkriberingen är genomförd så snart som möjligt efter intervjun, att det tydligt framgår vad som sägs av vem och att stor vikt har lagts vid interpunktion för att på bästa möjliga sätt kunna återge talmönstret i intervjun (Gillham 2008).



## 4 Resultat och analys

Här redovisas studiens resultat och analys. Strukturen för redovisningen bygger på problempreciseringens fyra frågor som presenteras nedan och på de resultat som studiens primärmaterial visar. Resultatet som redovisas bygger på en analys av intervjuerna där, för uppsatsens syfte och frågeställning, intressanta aspekter har identifierats och kategoriserats. Dessa kategorier är de som fungerar som underrubriker under respektive fråga. När exempel har hämtats ur primärmaterialen, har ansatsen varit att ge en representativ bild av elevernas resonemang om inte annat särskilt anges.

### 4.1 Problemprecisering

Med utgångspunkt i litteraturgenomgången och som verktyg för analysen av primärmaterialen har följande problemprecisering gjorts:

- Uppfattar eleverna att religionsundervisning utgår från deras erfarenheter, intressen och tankar?
- Vilka effekter menar eleverna att en undervisning som tillvaratar elevens erfarenhet, intressen och tankar har?
- På vilket sätt menar eleverna att de själva får vara delaktiga i undervisningen?
- Vad påverkar hur eleverna uppfattar den aktuella undervisningen?

### 4.2 Hur uppfattar eleverna att religionsundervisning utgår från deras erfarenheter, intressen och tankar?

I följande avsnitt redovisas hur respondenternas beskrivning av sin religionsundervisning har sett ut avseende hur deras tankar, intressen och erfarenheter har tillvaratagits i undervisningen. Syftet är att ge en bild av i vilken grad eleverna uppfattar att religionsundervisningen utgår från deras erfarenheter, intressen och tankar.

#### 4.2.1 Tankar

Eleverna beskriver en undervisning som ofta ger dem möjlighet att ta ställning i olika frågor.

- ... varannan mening var det ”hur ställer ni er till det här?”. (Bea)

- Hon liksom försökte ju, alltså de som var lite tystare försökte hon ju ändå lyfta upp såhär och, jamen ”Vad tycker du” såhär... (Cecilia)

- ... han är engagerad och får med klassen, frågar frågor och låter oss diskutera själva. (Diana)

- Och sen så fick vi ofta diskussionsfrågor...om hur vi ställde oss då till olika påståenden om hur en religion, eller vad vi tyckte om olika ritualer eller så som dom gör. (Emma)

Det framkommer också i intervjuerna att det framförallt var när undervisningen rörde etik och moral som eleverna uppfattade att läraren frågade efter deras egna åsikter.

- Det har ju ändå varit ganska mycket diskussioner då liksom, det är ju speciellt när vi läste etik och moral. Då är det ju väldigt mycket vad man, vad man tycker själv liksom. (Cecilia)

- ... och det var just i etik och moral som det var mycket diskussion, vad vi tyckte. (Bea)

- ... när vi pratade om etiken nu så pratade vi om djurs rätt... eller nä vi gick igenom... det var en pojke som var väldigt hungrig och stal bröd från en brödbil... också... om vi tyckte det var fel. Så pratade vi om det. Lite... Och då var det ju väldigt mycket om vad vi tycker. (Axel)

När eleverna ombads beskriva hur de blev bedömda visade det sig att fem av sex stycken hade erfarenhet av både prov och andra skrivuppgifter. Den sjätte, Frida, går på en provfri skola där kunskapen bedömdes utifrån uppsatser och andra skriftliga inlämningsuppgifter. När eleverna ombads beskriva hur proven var konstruerade framkom det att eleverna även i provsituationer uppmanades reflektera över olika frågor och redogöra för sin syn i olika frågor.

- Vi fick en text, en myt från en naturreligion. SÅ skulle vi tolka den och... så fanns det några frågor till den som också handlade om naturreligioner. Så man fick fundera och reflektera över texten. (Emma)

- ... jag tror att det var då man skulle redogöra om det och sedan ge sin egen syn, vad man tyckte. (Axel)

Det är också i beskrivningen av uppsatsfrågorna som klassen jobbat med som Frida ger uttryck för att läraren efterfrågar elevernas tankar.

- ... vi skulle väl analysera lite och skriva fakta och så där. (Frida)

Sammanfattningsvis kan det konstateras att elevernas beskrivningar av undervisningens olika moment samtliga innehåller utsagor som kan tolkas som att elevens eget tänkande efterfrågas

i undervisningen. Skillnaden gäller sedan i vilken grad och på vilket sätt, samt hur tydligt det är för eleven själv.

#### **4.2.2 Intressen**

Det är relativt svårt att identifiera undervisning som utgår från elevernas intresse i elevernas beskrivningar av undervisningen i religion. Endast en elev anger att de fick vara med och bestämma om innehållet i kursen.

- Vi har ju delvis, eller ja, läraren la ju fram först en förslagsplanering i början av terminen och sen fick vi ju säga vad vi tyckte om det och sen fick vi säga vad vi tyckte att vi ville lägga mest fokus på och då blev det just hinduismen och buddhismen för vi tyckte det verkade väldigt intressant. Eh...sen, så vi har ju ganska mycket kunnat styra vad vi har kunnat lägga fokus på. Vad vi tycker är intressant som klass. (Emma)

Flera elever uttrycker att de tror att läraren hade tagit hänsyn till deras önsknings om innehållet om de hade haft några.

- Men han valde att ta upp Islam som ett lite större område...eller nej, det var nog buddhism jag kommer inte riktigt ihåg...för att han själv tyckte det var intressant och det, det var ingen som sa emot i klassen så eh, ja. Men om vi hade sagt till om någonting så tror jag nog att vi hade kunnat få det. (Diana)

Elevernas utsagor ger en bild av att deras möjlighet att påverka innehållet i undervisningen är genom att ställa frågor till läraren eller genom att ta aktiv del i diskussioner.

- Nej...det var mer om vi frågade i så fall. (Axels svar på frågan om de själva fick önska vad de ville prata om)

- Alltså hon satte ju igång en diskussion eller ett ämne som vi sen kunde leda, att vi kunde leda det in till något helt annat, och då hängde hon ju på där. Det var ju inte så att "Nej nu ska vi gå tillbaka till det jag..." Så att hon var väldigt öppen och kunde prata om i princip allting. (Bea)

Sammanfattningsvis kan det konstateras elevernas utsagor inte ger någon övertygande bild av en undervisning som tar fasta också på vad eleverna är intresserade av. I begränsad mån erbjuds eleverna direkta och tydliga möjligheter att utifrån sina egna intressen påverka undervisningen och dess innehåll. Även om lärare tar elevernas frågor på allvar och välkomnar dem i undervisningen, så betyder det att bara de elever som faktiskt formulerar

frågor kommer till tals. Detsamma gäller för diskussioner. De elever som kommer till tals och som därför på ett sätt kan sägas vara med och forma undervisningen, är de vars intresseområden blir bemötta av läraren.

### **4.2.3 Erfarenheter**

När respondenterna talar om hur deras egna erfarenheter har tillvaratagits i undervisningen så utkristalliserar sig några olika perspektiv.

Erfarenhet tolkas som förkunskaper och eleverna ger en blandad bild av hur läraren har tagit reda på och tagit hänsyn till deras förkunskaper.

- ... jag kan väl tycka att vissa saker som har varit väldigt basic till exempel kristendomen har varit, det har verkligen varit det allra mest grundläggande som han har gått igenom när det sitter folk i klassen som sitter på väldigt mycket kunskap om det här och är väldigt insatta. Så jag tycker inte att han har tagit hänsyn till vad vi kan innan utan behandlat oss lite som mellanstadiebarn. (Emma)

- ... det var några i klassen som var väldigt intresserade, har varit det under hela högstadiet också och hade väldigt mycket koll. Och att hon verkligen... de fick visa... fick visa det... (Bea)

Att undervisningen gav plats för elevens erfarenhet tolkades också som att alla fick uttala sig om sina åsikter och tankar.

- ... alla fick säga det de trodde på och det de tyckte. Det var ju inte så att hon lyssnade mer på någon annan utan hon, hon... alla fick liksom lika mycket uppmärksamhet eller vad man ska säga. (Cecilia)

Ett tredje perspektiv på elevers erfarenhet handlade om att elever själva fick berätta om sina religiösa och kulturella traditioner.

- Hon frågade väldigt mycket. Vi hade någon muslim och vi hade nån mörkhyad... att det var att de fick berätta liksom, att inte hon står och informerar om islam utan att hon frågade. "Vill du berätta hur det fungerar? Hur gör ni i er familj under den här högtiden? Känner du någon annan muslim som gör på något annat sätt?" Hon vill ha olika... olika... ja vad säger man? Olika synvinklar, liksom. Hur man kan tolka olika religioner och traditioner. (Bea)

-... hon tyckte det var fascinerande och han fick gärna berätta om det och sådär. Det var många i min klass som inte trodde överhuvudtaget och det var ju

också... fick de berätta om det... varför, och om de trodde på någonting och vad var det i så fall, om de kunde beskriva det och såhär. (Bea)

- Frida: ...vi fick berätta var och en om vi tror och varför vi tror.

Intervjuare: Vad uppfattar du var syftet med det? Varför gjorde hon så?

Frida: Alltså det kan ju vara både för att hon vill veta lite vem vi är som personer och för att vi skulle få tänka efter vad vi verkligen tror.”  
(Frida)

I utdraget från intervjun med Frida ovan, framgår det att Frida inte vet varför läraren frågade efter elevernas egna trosuppfattningar. Detta exempel kan tyckas höra till avsnittet som behandlar elevernas tankar (detsamma kan sägas om exemplet från intervjun med Cecilia) men det var så här Frida svarade på frågan om elevernas erfarenhet på något sätt hade efterfrågats. Otydligheten i Fridas resonemang indikerar att detta är okänd mark för henne. Antingen så har hon inte upplevt att läraren frågat efter hennes erfarenheter eller så har hon inte uppfattat när så har skett. Exemplet med Frida är signifikativt för hur eleverna uppfattar det här med erfarenhet. De båda exempel som är hämtade från intervjun med Bea där hon beskriver hur läraren uppmuntrar eleverna att själva berätta om sin religion är de enda exempel som tydligt ger en bild av att läraren utnyttjar de resurser som elevernas egen livserfarenhet innebär. Att erfarenhet också tolkas som förkunskap förstärker bilden av en undervisning där elevernas egna uppfattningar om verkligheten får mindre plats än de vedertagna ”sanningar” som till exempel läromedel framställer.

### **4.3 Vilka effekter menar eleverna att en undervisning som tillvaratar elevens erfarenhet, intressen och tankar har?**

I följande avsnitt redovisas hur eleverna resonerat kring hur undervisningens karaktär påverkat dem.

#### **4.3.1 Motivation**

När eleverna ombads beskriva sin undervisning gav de också på olika sätt uttryck för vad de tyckte om olika moment i undervisningen och om kursen i sin helhet. Det skedde både spontant och efter uppmaning från intervjuaren. I intervjun framkom olika faktorer som påverkade elevernas motivation för undervisningen. Här redovisas de som har att göra med uppsatsens syfte och frågeställning.

På en direkt fråga om vad som skulle öka motivationen för ämnet svarar en elev att det hade varit önskvärt att få ett inifrånperspektiv och höra troende själva berätta om sin religion (Axel). Hans resonemang återkommer hos fler respondenter.

- Jag tror att det hade varit mer givande, i alla fall för mig, att få träffa någon som var troende hindu till exempel eller troende buddhist så att man direkt kan ställa frågor till den personen. (Emma)

Framförallt uttrycker respondenterna att motivationen och intresset för ämnet ökade när de fick möjlighet att utbyta tankar och åsikter med andra elever i klassrummet eller på annat sätt själva vara aktiva i undervisningen.

- Det var inte det här som lätt kan bli så tråkigt, att man har en och en halv timmes lektion då hon, eller läraren, pratar hela tiden, utan att, varannan mening var det ”hur ställer ni er till det här” och att hela tiden ha oss igång och att inte skulle vara folk som somnade och sådär. (Bea)

- ... det var intressant hela tiden, just det här att vi fick diskutera mycket och gjorde en del dramaövningar vi skulle sätta oss in i. (Bea)

- Jag tycker det är väldigt intressant att diskutera religion. Inte bara för att jag själv är religiös utan för att se andras förhållningssätt till religion och utmana mig själv i min egen tro men också försöka förstå varför andra inte tror. (Cecilia)

Att motivationen påverkas av hur väl undervisningen hamnar på rätt nivå för den enskilde eleven blir också tydligt i några elevers beskrivning av vad som har verkat positivt och negativt på hur de har uppfattat ämnet.

- Jo, ibland när vi fick sådana här engelska texter och vi skulle gå igenom dem eller följa med i texten så blev det mest att jag fattade inte vart vi var och orkade inte lyssna liksom så att...ja, dels så läste han upp det på engelska och sen så gjorde han en kort sammanfattning på svenska så man fattade ju inte riktigt, man följde ju inte riktigt med i handlingen så det blev man så här lite borta. (Diana)

- ”Shit, nej men jag klarar det här.” ... så då blev jag också mer intresserad av att lära mig och när jag då kom ihåg det så bra så... det blir ju, jag vet inte hur jag ska förklara men... det blir ju roligare också, om man fattar det. Om man är med, tycker jag...(Cecilia)

Sammanfattningsvis kan man säga att eleverna uttrycker att motivationen för ämnet ökar när autenticiteten och den egna aktiviteten ökar. Den egna aktiviteten och därmed också motivationen påverkas negativt av att undervisningen är för svår, som i Dianas exempel.

Utdraget ur intervjun med Cecilia visar att intresset för ämnet ökar när hon känner att hon behärskar det och förstår vad det handlar om.

#### **4.3.2 Lärande**

I respondenternas utsagor uttalar de sig samtliga på olika sätt om vad och hur de har lärt sig nya saker. Här redovisas perspektiv på lärande som har med uppsatsens syfte och frågeställning att göra.

Kunskap och därmed lärande visade sig för respondenterna vara nära sammankopplat med fakta. När de blev ombedda att beskriva vad och hur de hade lärt sig fokuserade respondenterna på läraren och lärarens metod för att lära ut. En respondent ställde, när hon fick frågan om hur hon lär sig nya saker, en motfrågan: ”Du menar hur han lär ut?” (Diana). Dianans respons på frågan om lärande visar att lärandet för eleverna är nära sammanknutet med läraren. Detsamma gäller för samtliga respondenter.

- ... Vad är det som gör att jag lär mig nya saker... men man går igenom det mesta, om religionen, på lektionerna ju... och, ja vi får ju ut väldigt mycket papper med... där det är liksom... man ställt samman det, så... väldigt pedagogiskt. (Axel)

- ... det var ju liksom, så var det nog också på nåt sätt lättare att lära, i och med att hon var så, jamen hon visste vad hon pratade om, liksom. (Cecilia)

När Diana nedan resonerar kring hennes lärares sätt att regelbundet engagera klassen i samtal och diskussion får hon frågan om vad hon tror är anledningen till att läraren ofta gör just så. Hennes svar och speciellt orden ”utveckla våra tankar” (Diana) antyder att hon anar vad som kan antas vara lärarens förmodade intention med undervisningen. Även om hon själv inte benämner det med lärande så kan hennes ord ändå sägas beskriva just lärande:

- ... han vill väl få oss att tänka vidare, att tänka ett steg längre och utveckla våra tankar och så ja, jag vet inte...utveckla våra tankar och kunskaper. (Diana)

I Beas beskrivning nedan av vad hon har lärt sig, talar hon om ”själva processen” (Bea). I sin beskrivning av hur hon har lärt sig säger hon sedan att de fick: ”diskutera fram... inte hitta på, men prata väldigt mycket själva.” (Bea). Beas ord indikerar att lärandet i det klassrummet inte bara har varit fokuserat kring fakta, genomgång och lärobok. Här finns, även om Bea inte

själv kan sätta ord på det, drag av en undervisning som möjliggör lärande även genom andra processer, till exempel i interaktionen elever emellan.

- ... ja, vad lärde jag mig? Mycket. Det... jag tycker liksom att själva processen, det här när vi hade lektioner, att det var det roligaste nästan. Det här att lära sig saker för stunden, att jag inte kommer ihåg allt nu det är ju en annan sak. (Bea)

- ... vi utgick, eller hon utgick mycket från boken och sen så, ja hon, det mesta hon sa fanns att hitta i boken och sen så hade hon gjort egna powerpointpresentationer och mycket stenciler och lappar hon delade ut och sådär. Och sen då att vi... ja, fick diskutera fram... inte hitta på, men prata väldigt mycket själva. (Bea)

När respondenterna Axel och Frida blir uppmanade att reflektera över vad diskussioner om olika saker skulle kunna göra för deras lärande uttrycker de båda ett varsitt antagande. De använder orden ”synpunkter” (Frida) och ”synvinkel” (Axel) och menar att en diskussion i klassen skulle kunna vidga deras perspektiv.

- Det man skulle göra är väl kanske se en annan synvinkel på det, men... faktamässigt så skulle man ju inte lära sig något mer. (Axel)

- ... men det får ju en själv att tänka efter vad man tycker och tänker om det själv när man ska berätta för någon annan om det, och om man får höra olika synpunkter om det så kanske det kan vara lättare att få ner det på papper. Ja... (Frida)

Jag uppfattar, utifrån Axels och Fridas ord, de båda som omedvetna om att lärande kan sträcka sig utanför faktakunskapens gränser. De ser att de genom samtal kan få del av andra människors synvinklar och synpunkter men de uppfattar inte de möjligheter till eget lärande som det innebär. Frida ser däremot att ett verbalt åsiktsutbyte med andra människor kan hjälpa henne att formulera sig på papper när det är dags för uppsatsskrivning och bedömning.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att respondenterna har svårt att sätta ord på det lärandet som sker i interaktionen med andra. Det kan dessutom konstateras att de har kommit olika långt i processen att identifiera när lärande sker men att ingen av dem uttryckligen talar om att de lär sig nya saker genom att interagera med andra i klassrummet.



### 4.3.3 Förståelse

I intervjumaterialet uttrycker några elever att interaktion människor emellan leder till att deras egna tankebanor förändras på olika sätt.

- Men... men det är ju det här med att liksom, alltså andras åsikter också. Jag tycker det är jätteviktigt, att veta vad andra tycker och inte bara vad jag tycker. Man kan ju lära sig annat av vad andra människor säger också. Det kanske är någon som säger något som jag aldrig har tänkt på och då liksom bara... ”Aah. Så kan man ju också tänka” liksom. Alltså, man kan ju lära sig av det också, det är kanske vissa, man kan ju inte tänka på allt. Man kan ju tänka nya saker liksom.(Cecilia)

- Jag lär mig väldigt mycket genom att höra vad folk tycker, hur olika åsikter människor kan ha om olika saker. Och tänka mer som jag sa, än att, som jag sa, att det inte är... det behöver inte vara som det står. ”Så här fungerar en grej”... att det står så i en bok, utan att man diskuterar sig fram till olika saker. (Bea)

- För det första tycker jag det är mycket mer intressant att prata med en person än att läsa i en bok och sen så, också kunna få direkta svar för vissa saker i böckerna blir väldigt paradoxala och väldigt motsägelsefulla så man vet inte vad de menar egentligen. Boken har inte alla svar för boken är bara en text och det finns inget mellan raderna. Frågar man istället en person så tror jag det är lättare att få förståelse. (Emma)

Dessa exempel talar alla om hur tankeutbytet på olika sätt får inverkan på deras förståelse för hur andra tänker och därmed också agerar. De vittnar om att eleverna kan se nytta med undervisningssituationer som ger möjlighet till åsikts- och erfarenhetsutbyte.

## 4.4 På vilket sätt menar eleverna att de själva får vara delaktiga i undervisningen?

I följande avsnitt presenteras delar av undervisningen som på olika sätt gjort eleven delaktig. Dessa moment går alla ut på, i varierande grad, identifiera i elevernas beskrivning av religionsundervisningen.

### 4.4.1 Retoriska frågor

I intervjumaterialet förekommer utsagor om vad som här har kommit att identifieras och definieras som retoriska frågor. En retorisk fråga definieras av *Nationalencyklopedin* som en språklig figur där: ”talaren ställer en fråga där svaret är givet eller där han själv ger det.” ([www.ne.se](http://www.ne.se) 2013-01-18). Det innebär alltså att läraren ställer frågor för frågandets skull.

Frågorna är riktade till eleverna och jag tolkar, från primärmaterialets utsagor, att syftet med frågorna förmodligen är att öka elevernas delaktighet även i undervisningssituationer av föreläsande karaktär.

- Det blir, alltså, när man går igenom saker, det är mycket frågor, såhär... att hon frågar oss också svarar vi, om vi räcker upp handen och svarar och... så går man vidare på det sättet. Sen om ingen vet så säger hon det. (Axel)

Frågorna kan, förutom att fungera som ett sätt för läraren att ta reda på vad eleverna kan, också fungera som bekräftelse för eleven på att han eller hon faktiskt kan något.

- ... fast det var nog mest det att jag kände att jag kom ihåg så himla mycket, jag var så stolt, ”Yes, jag kan detta”. Det var så här, vissa lektioner såhär, eh, såhär en massa konstiga termer som ingen hade nån aning om, där satt jag och räckte upp handen och förklarade. Min lärare då, hon bara ”Men det är jättebra. Blir jag sjuk så har vi ju en vikarie...” Så det var väl det som gjorde det roligt liksom, att jag kom ihåg så mycket. (Cecilia)

Jag uppfattar att de retoriska frågorna som skymtar i undervisningsmaterialet kan ha positiv effekt på undervisningen likt den Cecilia beskriver i exemplet ovan. Exemplet från intervjun med Axel är hans svar på frågan om läraren tar tillvara på hans tankar eller erfarenheter i undervisningen. Han uppfattar alltså de retoriska frågorna som det tillfälle då läraren efterfrågar det han själv har att komma med. En uppfattning som inte syns hos någon annan av respondenterna.

#### **4.4.2 Planering av kursupplägg**

Samtliga respondenter har vid intervjutillfället fått frågan om de fått vara med och styra över undervisningens innehåll. Svaren på den frågan kan delas in i tre kategorier som här presenteras.

En respondent svarade nej på frågan och menade att de inte alls fått vara delaktiga i beslut som rörde innehållet i undervisningen.

- Han...vi har mest fått uppgiften bara på internet på vår sida. (Frida)

Fyra respondenter uppger att de fått vara med och påverka hur ordningen på kursens delmoment skulle struktureras eller hur momenten skulle redovisas. Frågor som rör tidsplanering och metod alltså.

- Vi var ju med och bestämde när vi skulle ha prov och sånt, inlämningsuppgifter. (Diana)
- Ja det vi hade möjlighet att styra var väl mest, vad man ska säga, vilken ordning vi skulle göra olika saker (Bea)

Endast en respondent menar att de fått vara med och påverka undervisningens innehåll.

- Vi har ju delvis, eller ja, läraren la ju fram först en förslagsplanering i början av terminen och sen fick vi ju säga vad vi tyckte om det och sen fick vi säga vad vi tyckte att vi ville lägga mest fokus på och då blev det just hinduismen och buddhismen för vi tyckte det verkade väldigt intressant. Sen, så vi har ju ganska mycket kunnat styra vad vi har kunnat lägga fokus på. Vad vi tycker är intressant som klass. (Emma)

Eleverna uppfattade det som positivt att de fått vara med och påverka undervisningen oavsett vad de hade fått vara med och påverka. Ingen uttryckte önskemål om att få större frihet att själva styra undervisningen.

- Det var positivt. Det tror jag alla tyckte. Just det här att det var inte ”NU ska vi göra det här och det ska göras på mitt sätt och... och det tycker jag är viktigt också, att hon styr och ställer, men också att man själv känner att, ja, att hon förstår att man vill göra bra ifrån sig, att man själv ska kunna ha möjlighet att säga att då vet jag att då kommer vi ha hur mycket som helst i andra kurser och... kan vi ha den här delen lite tidigare eller senare... Det tror jag alla tyckte om. (Bea)

Jag uppfattar att eleverna inte förväntar sig att få vara med i beslutsprocessen som rör undervisningens innehåll. Av praktiska skäl uppskattar de att få styra över när prov och inlämningar ska ske men större anspråk än så är de inte vana att göra. Med andra ord, större utrymme att själva påverka sin undervisning brukar de inte få. I den här studien blir exemplet från intervjun med Emma ett undantag. Den undervisande läraren erbjuder i det fallet eleverna att utifrån sina intressen hjälpa till att göra det nödvändiga stoffurvalet.

#### ***4.4.3 Diskussion i klassrummet***

När eleverna på olika sätt i respektive intervju har reflekterat över hur de själva på olika sätt bidrar till undervisningen, är diskussioner ett återkommande tema. Här presenteras några aspekter på hur eleverna resonerar kring diskussioner i religionsundervisningen.

Diskussioner nämns som ett återkommande inslag i undervisningen av flertalet respondenter. Frida säger rakt ut att diskussioner i klassen bara förekommit vid något enstaka tillfälle och Axel ger också uttryck för att det varit sparsamt med diskussion i undervisningen. Axel är också ensam om att uttrycka osäkerhet kring vad en diskussion i klassen skulle kunna leda till och han ger en känsla av att se svårigheter snarare än möjligheter i diskussionsmomentet.

- ... kan ju kännas onödigt att skapa konflikter som inte.. eller, onödiga konflikter också, men det kan ju vara så att man får större förståelse för andra sidan om man skulle göra det. Sen kräver det ju också att man... väldigt starkt tyckande också. (Axel)

De fyra övriga respondenterna hävdar alla att diskussioner är något som regelbundet återkommer i undervisningen.

- ... och sen så fick vi ofta diskussionsfrågor... eh... om hur vi ställde oss då till olika påståenden om hur en religion, eller vad vi tyckte om olika ritualer eller så som de gör. (Emma)

Elevernas beskrivningar av olika diskussionsmoment ger en bild av att diskussion används i undervisningen som ett sätt att engagera klassen (Diana, Bea, Cecilia, Emma), som ett sätt att bedöma eleverna (Bea) och som ett sätt att introducera nya ämnesområden (Emma). Dessutom användes diskussion som ett sätt att öka motivation, ge tillfällen till lärande, lyssna in vad eleverna tycker och tänker och för att utveckla förståelse för att andra människor kan tycka annorlunda. Allt detta är punkter som diskuterats under föregående rubriker.

Jag uppfattar att när det gäller diskussion så uppfattar eleverna det som ett positivt inslag. Axel, liksom tidigare nämnts, är den enda som antyder en tveksamhet kring nyttan med diskussioner och samtal om olika ämnen. Detta kan möjligen förklaras med den syn på kunskap som han ger uttryck för på olika sätt i sin intervju och som kommer att behandlas under en egen rubrik nedan.

#### **4.5 Vad påverkar hur eleverna uppfattar den aktuella undervisningen?**

Nedan presenteras två faktorer som i intervjuerna har identifierats som faktorer som påverkar hur eleverna uppfattar undervisningen.

### 4.5.1 Lärarens roll

I intervjuerna behandlar respondenterna lärarens roll på olika sätt. Elevernas utsagor om sina religionslärare presenteras här från fyra olika perspektiv.

I intervjustudien ger respondenterna en bild av att läraren är viktig för motivationen och glädjen i undervisningen. Respondenterna verkar överrens om att en lärare som är duktig och engagerad skapar en positiv bild av ämnet och vice versa.

- Intervjuare: Varför tycker du att det är bra att hon berättar?

Respondent: ... Det väcker ju mer intresse, om man får reda på det som man vill ha reda på så blir ju, så blir det andra mer intressant också. (Axel)

- Ja, om vi har genomgång så är det ganska...min lärare förklarar väldigt dåligt så det är ganska så svårt att förstå men sen om man jobbar självständigt med uppgiften så är det väldigt tyst i klassrummet men ändå ganska svårt att få koncentration tycker jag. (Frida)

- Eftersom jag inte tycker att läraren vi har är så bra så har det inte gett mig en så positiv bild av ämnet. (Frida)

Respondenterna beskriver hur läraren på olika sätt fungerar som moderator i klassrumsdiskussionerna. Eleverna ger en bild av lärare som uppmuntrar till diskussion men samtidigt också tar ansvar för att diskussionen inte spårar ur och blir kontraproduktiv i undervisningssammanhanget.

- ... där finns ju väldigt stora skillnader i vad man tycker om olika saker. Och folk blev ju verkligen arga på varandra. Och då... man brann så starkt för det man själv tyckte och hade blivit fostrad liksom, vad familjen gjorde och sådär. Så det var ju att... där satte hon ju stopp. ”Gå inte in på det här.” Gjorde hon... (Bea)

- Ja, alltså, hon satt inte tyst liksom och bara lyssnade utan hon kunde också inflika i vissa saker och ställde frågor till oss också, när vi diskuterade med varandra, bara ”Ja, men hur liksom tänker du där”, eller... ställde frågor till oss också. Och... jag tror hon ibland också liksom sa vad hon tyckte och så... Ska inte en lärare vara typ såhär helt opartisk? (Cecilia)

Respondenterna visade också att de kunde identifiera särskilda svårigheter med lärarens sätt att undervisa. Det handlar om metoder för undervisning och tydlighet vid bedömningen.

Respondenterna ger uttryck för att en lärare som inte utgår från elevernas förkunskaper riskerar att få oengagerade elever. Utdragen nedan från intervjun med Diana visar också att detsamma gäller när läraren är otydlig med vad som bedöms. Dianans ord: ” ... jag tyckte själv att jag hade skrivit ungefärligt det han var ute, det frågan var ute efter.” indikerar att undervisningens mål och syfte inte har nått henne.

- Jag tror att läraren behöver kolla av lite hur kunskapsnivån är i klassen innan så att det inte blir att man sitter och återupprepar det man lärde sig när man gick på högstadiet typ. (Emma)

- För alltså ibland förstod man inte varför han satte fel på vissa saker, ibland förstod jag inte riktigt hur han bedömde, eller ja, det verkade väldigt konstigt. (Diana)

- Ja, det var...religion var ett väldigt svårt ämne men vissa saker tyckte jag att jag hade rätt fast att han hade skrivit fel på det men det kanske var att jag inte hade beskrivit det exakt som han ville ha men jag tyckte själv att jag hade skrivit ungefärligt det han var ute, det frågan var ute efter. (Diana)

Ytterligare en viktig roll som läraren spelar för undervisningen kan identifieras i respondenternas beskrivning av undervisningen. Det handlar om läraren som relationsskapare. När läraren ger ett intryck av att vara uppriktigt intresserad av eleven verkar det positivt på elevens möjlighet till interaktion i klassrummet. En lärare som försöker lära känna sina elever skapar mer engagemang hos eleverna. Det uppfattas också som en förutsättning för att kunna bedriva undervisning som utgår från eleven.

- Man fick ju tänka efter lite mer och man kände sig mer med. Man fick mer en relation till läraren och kände sig lite tryggare i ämnet än om det bara är en lärare som står framme vid tavlan och bara skriver och bara pratar och inte bryr sig om klassen typ då känner man sig osäker på vad det är läraren vill ha ut sen när man ska göra prov eller inlämningar men sen nu så... vet man, man kände sig lite mer säker med läraren och sen att man vågar svara på frågor mer och prata öppet inför klassen om vissa frågor. (Diana)

- ... så verkade han intresserad och ville veta mer om vad vi tyckte... det kändes bra att någon ville veta varför. Jaha, hur tänker du då. Att någon ville veta det om en liksom. (Diana)

- Nu är det ganska så att hon ger oss uppgiften och så får man börja och sen så...det är inte det här att hon försöker lära känna oss och hjälpa oss utifrån det vi är utan det är mer på ett så här allmänt sätt. (Frida)

- Då är det väl det här att läraren skulle behöva lära känna oss lite mer som personer, ...vilka vi är och inte bara lära ut sitt ämne. (Frida)

Sammanfattningsvis kan det konstateras att eleverna själva uppfattar att läraren spelar en avgörande roll för undervisningen. För att eleverna själva ska känna intresse och engagemang önskar de lärare som är kunniga inom sitt ämne, intresserade av eleverna som personer, tydliga med vad som krävs av eleverna, duktiga på att utmana elevernas tankar och samtidigt kan bevara ett gott klassrumsklimat och värdera alla elever lika.

#### **4.5.2 Kunskapssyn hos eleverna**

Under intervjuerna berörs begreppet kunskap på flera olika sätt. Eleverna redogör för vad de lärt sig. Dessa redogörelser kommer ibland spontant och ibland på uppmaning. Eleverna talar också om lärarens kunskap och om vad de uppfattar att kursens bedömning grundar sig på. I följande redogörelse tas det som här kallas för elevernas kunskapssyn upp. Den visar sig ha betydelse för hur de uppfattar religionsundervisningen.

Intervjun med Axel är den som tydligast visar att synen på kunskap också påverkar hur man uppfattar att läraren tillvaratar elevens erfarenheter, intressen och tankar i undervisningen. När han beskriver vad han lär sig betonar han genomgångens betydelse flera gånger och det blir tydligt att han menar att han lärt sig något när han kan redovisa fakta om en religion.

- Vad är det som gör att jag lär mig nya saker ..? Men man går igenom det mesta, om religionen, på lektionerna ju... och, ja vi får ju ut väldigt mycket papper med... där det är liksom... man ställt samman det, så... väldigt pedagogiskt. (Axel)

Han visar också att han uppfattar att fakta är det läraren efterfrågar i undervisningens samtliga moment. Även den muntliga delen, som emellanåt består av diskussioner om olika ämnen, uppfattar han bedöms utifrån hur mycket fakta eleven kan redovisa.

Intervjuare: Och vad är det man bedöms... vad är det hon bedömer på lektionstid då?  
Respondent: Det är väl om man kan religionen, det är väl lite som faktadelen på provet då. (Axel)

När han blir ombedd att fundera på hur en diskussion om något ämne skulle kunna utveckla honom återkommer han till fakta. Han nämner att han skulle kunna få se saker ur en ny

synvinkel men hans slutkommentar om att han faktamässigt inte skulle lära något nytt indikerar att han upplever nya perspektiv som en mindre viktig lärdom.

- Det man skulle göra är väl kanske se en annan synvinkel på det, men... faktamässigt så skulle man ju inte lära sig något mer. (Axel)

Axel får också frågan om läraren på något sätt tar hänsyn till elevernas erfarenheter i undervisningen. Hans exempel på en sådan situation indikerar också att erfarenhet är samma som kunskap. Kunskap är i sin tur något som man antingen kan eller inte kan. Det finns rätt och fel. Kan ingen svara på lärarens fråga, så svarar hon själv. Det vill säga, det går att tolka Axels syn på erfarenhet som något som är rätt eller fel. Det påverkar hans syn på när och hur lärande sker och hans upplevelse av den nytta han har av erfarenhetsutbyte med andra elever.

- ... så går man vidare på det sättet. Sen om ingen vet så säger hon det. (Axel)

I slutet av intervjun får Axel frågan om vad han tycker om ämnet. Hans svar ger en antydning om att han ser på hela religionskunskapskursen på samma sätt som han gör på momenten som kan sägas innehålla lärande genom interaktion. Han verkar söka efter det som empiriskt kan beläggas och allt som ryms i religionskunskapens kursplan hör inte till den kategorin.

- ... ja... helt OK ämne, skulle jag säga. Jag kan se varför det finns med. Inget jag kommer ha användning för i vidare studier, mer i vanliga livet i så fall. Det är mer en allmänbildning än utbildning. (Axel)

Ett exempel på en annorlunda syn och inställning finns i intervjun med Emma. Emma som går på ett naturvetenskapligt program med samhällsinriktning talar helt annorlunda om vad och hur hon lär. I utdraget från intervjun med Emma som refereras nedan talar hon om kunskap och förståelse som de båda viktiga sakerna som hon lärt sig från religionsundervisningen. Jag tolkar hennes användande av ordet kunskap som fakta om religionen.

- Dels har man fått väldigt mycket kunskap om, ja, vi hade stort fokus på naturreligioner, hinduismen och buddhismen när jag läste...alltså, jag har fått mycket mer förståelse för hinduismen. Det är en väldigt komplex religion. Så mycket som spelar roll. Man får mer förståelse för varför den har stannat i Indien. Varför den inte har spridit sig. Också hur religioner hör ihop och hur olika religioner kan uppkomma i olika kulturer och varför vissa religioner stannar där och inte sprids. Så där.(Emma)



När Emma beskriver var huvudfokuset för undervisningen har legat menar hon att reflektion över egna och andras värderingar har varit en stor del av undervisningen.

- Det var ju mycket det här att reflektera själv, tänka efter själv. Hur tänker jag om det här, hur ställer jag mig till det här. Vi skrev ganska mycket reflektionsövningar, just vad man tycker själv men också varför man tror att andra tycker som de tycker. Det var ju mycket att vi blev bedömda på hur väl vi kunde argumentera för vår sak ibland... (Emma)

När hon sedan blir uppmanad att berätta vad hon tycker om att undervisningen i så hög grad har präglats av träning i att reflektera och ta ställning själv, är hon positivt inställd och tycker det är bra.

- Jag tycker det är väldigt bra att man får tid att tänka efter själv vad är det jag tycker om det här egentligen, och sen också ju mer fakta man få desto lättare är det att ta ställning till exempel... (Emma)

Till skillnad från Axel, ger Emma en bild av att vara medveten om styrkan i reflektionen. Hon kan sätta fingret på hur det utvecklar henne själv. Att hon skiljer på kunskap och förståelse samtidigt som hon också påpekar att mer fakta gör det möjligt för henne att lättare ta ställning, stärker bilden av att hon inte upplever den distinktion som finns hos Axel mellan hennes egna tankar kring ämnet och vedertagen fakta.

Genom att lyfta fram två exempel ur intervjumaterialet har jag här försökt belysa den koppling som i studiens primärmaterial kan anas mellan elevens kunskapssyn och elevens syn på en undervisning som tar sin utgångspunkt i elevens erfarenheter, intresse och tankar.

## 5 Diskussion

I följande avsnitt kommer en diskussion om resultat och metod att föras. Dessutom presenteras studiens slutsatser i punktform, pedagogiska implikationer samt förslag på vidare forskning.

### 5.1 Resultatdiskussion

Studiens resultat visar att elevernas tankar på olika sätt utnyttjas som resurs i undervisningen. Jag uppfattar att samtliga respondenter i sina beskrivningar av undervisningen ger uttryck för att läraren på något sätt frågar efter deras tankar. Vissa skillnader kan dock noteras i elevernas beskrivningar. Dessa skillnader tolkar jag beror på hur undervisningen faktiskt har sett ut men också på vilka delar av undervisningen som respektive respondent uppfattat som viktig. Även om Axel inte spontant i sin beskrivning av undervisningen nämner att elevernas tankar blir representerade i undervisningen så uttrycker han att klassen har många frågor och att de ofta tar upp sådant som de själva kommer att tänka på. Det kan tolkas som att även om läraren inte bjuder in eleverna direkt genom att uppmana dem till att redogöra för sina tankar, så är relationen mellan lärare och elev sådan att det möjliggör för eleverna att ta upp sina egna funderingar med läraren. När det gäller intresse och erfarenhet visar resultatet att undervisningen bara i begränsad mån tar tillvara vad eleverna själva har med sig till klassrummet.

Jag tolkar resultatet försiktigt när det gäller frekvensen av undervisning som fokuserar inte bara på läroboksstoff utan även på vad eleverna kan bidra med själva. Jag anar i de tvekande svaren att eleverna kan ha svårt att uppfatta lärarnas försök att göra dem delaktiga i undervisningen. Anledningen till att de inte kan identifiera den delen av undervisningen bedömer jag hänger samman med hur de ser på kunskap och hur de förväntar sig att undervisningen ska se ut. Dessutom får det tas i beaktande att de möjligen kan försöka ge mig som intervjuare den information som de tror att jag efterfrågar.

Axel, som är den av respondenterna som tydligast uttrycker sin syn på kunskap som något som kan vara rätt eller fel, är också den som har svårast att identifiera tillfällen när de får vara delaktiga i undervisningen. Jag uppfattar att Axel inte upplever undervisningen som meningsfull om han inte lär sig något och han upplever inte att han lär sig något genom till

exempel samtal eller diskussion. Axel går på naturvetenskapliga programmet och det är inte orimligt att anta att han i det programmets karaktärsämnen finner en annan grund för sin syn på kunskap än vad han gör i religionskunskapen. Larsson (2007) menar att ett samtal blir meningsfullt först när de leder till lärande. Eftersom Axel inte upplever ett lärande i moment av interaktion, blir heller inte situationen meningsfull. Det kan antas leda till att han inte noterar momenten och därför heller inte återger dem i intervjun. Jag uppfattar att Axel, liksom flera av de övriga respondenterna, inte är medveten om hur ett samtal kan leda till kunskapsutveckling (Säljö 2010).

I exemplet med Axel går det att ana att hans syn på kunskap står i vägen för hans möjligheter att på egen hand upptäcka lärande genom interaktion. Arevik & Hartzell (2007) menar att en av undervisningens viktigaste uppgifter är att omvandla elevernas egna erfarenheter till något som kan tillämpas generellt. Med andra ord, en av lärarens viktigaste uppgifter är att hjälpa eleven att se hur det som redan finns lagrat som tankar, livserfarenhet och kunskap kan användas för att tolka och förstå omgivningen även på ett generellt plan. Jag uppfattar alltså, utifrån min tolkning av studiens resultat och Arevik & Hartzells (2007) påstående om elevers tänkande samt på grundval av en sociokulturell teori om lärande, att en av lärarens viktigaste uppgifter är att undanröja den typen av hinder som Axels kunskapssyn innebär för honom. Lärarens uppgift blir att hos eleven medvetandegöra hur tanke, erfarenhet och intresse tillsammans kan verka som grund för lärande. Först då kan interaktionen bli meningsfull och samtalet lärande (Larsson 2007).

Studiens resultat belyser lärarens roll även ur andra perspektiv. Elevernas utsagor ger på olika sätt stöd åt påståendet att läraren och relationen mellan lärare och elev har stor betydelse för vad som händer i klassrummet och vilka följder det får (Skogar 2000; Brante 2008; Severin 2006; Larsson 2007). Ett av studiens resultat visar att en lärare som visar uppriktigt engagemang och intresse för sina elever också lyckas bättre med att göra eleverna delaktiga i undervisningen. Det resultatet får stöd av Giotas (2002) hävdande att intresse för elevens livsvärld är en förutsättning för en undervisning som utgår från eleven. Giotas resonemang exemplifieras i intervjun av Frida som hävdar att läraren inte varit intresserad av eleverna som personer och som heller inte undervisat med eleverna som utgångspunkt. Det exemplifieras dessutom av Diana som hävdar att det var positivt att läraren visade intresse för då vågade hon som elev delta mer i samtal och diskussioner. Läraren kan alltså genom sitt förhållningssätt gentemot eleverna skapa mer eller mindre positiva förutsättningar för lärande

genom interaktion. Det visar sig också i studien att lärares engagemang har betydelse för elevernas motivation. Det är något som forskare tidigare också hävdade (Giota 2002).

Det har redan nämnts att lärarens engagemang spelar roll för elevernas motivation för ämnet. Andra motivationsfaktorer som framkommer i studien finner också stöd i forskningen. Jag uppfattar att Hartmans (2008) beskrivning av de slutsatser om hur undervisningen skulle bedrivas som drogs efter UMRe-projektets genomförande redan på 1960-talet ligger i linje med det som respondenterna i studien beskriver som gynnsamt för motivationen. När eleverna upplever att undervisningen är meningsfull, individrelaterad samt förankrad i deras verklighet och erfarenhet så ökar deras motivation för ämnet. Den bilden stöds också av Thalén (2006) i hans resonemang om att ointresse för ämnet kommer sig av att undervisningen behandlar sådant som känns avlägset för eleven. Omvänt innebär Thaléns resonemang att när undervisningen kommer närmre eleven stiger intresset.

En undervisning som kommer närmre eleven behöver inte bara handla om att det är elevens egna erfarenheter som är utgångspunkten för undervisningen. Med utgångspunkt i en syn på att lärande sker när människor utbyter erfarenheter och tankar så kan det vara motiverat att hävda att en relevant religionsundervisning också bör bedrivas nära andras erfarenheter. Ett av studiens delresultat visar att eleverna gärna lyssnar till vad andra har att berätta. Eleverna menar de att det är intressant och roligt att ta del av andras berättelser, vilket Larsson (2007) också konstaterar. De efterfrågar vad som här kallas ett inifrån-perspektiv och som innebär att de uppfattar det som positivt att höra troende själva berätta utifrån sitt perspektiv. När eleverna beskriver vilka effekter en sådan undervisning har, tar de upp att ett inifrån-perspektiv ger möjlighet till ökad förståelse för hur andra människor tänker och upplever saker. Detsamma hävdar Jackson när han pläderar för en kontextuell förståelse av religion (2007).

Ett hinder för en undervisning som tillämpar ett inifrån-perspektiv kan sägas vara det krav på objektivitet som hör skolan till och som regleras av skollagen. Nordström (2011) visar dock, genom att bland annat peka på de förändringar som skett i och med den läroplan som 2011 infördes, att det finns möjligheter att även inkludera den personliga berättelsen i undervisningen. Därmed kan det konstateras att ett hinder på vägen mot den typen av undervisning är undanröjt.

Studiens resultat visar sig på många sätt stämma överrens med den tidigare forskning som presenterats. En undervisning som utgår från elevens tankar, erfarenheter och intressen har många positiva effekter för eleven. En del av dessa effekter, såsom till exempel motivation och förståelse, kan eleverna själva identifiera. Ur elevernas beskrivningar av religionsundervisningen framkommer det att eleven upplever sig delaktig i undervisningen när de diskuterar, får inflytande över planeringen eller får retoriska frågor av läraren.

Det är också i elevernas beskrivningar av vad delaktighet i undervisningen rent konkret innebär som en av studiens viktigaste aspekter framträder. Det visar sig att eleverna har svårt att identifiera moment som innebär lärande utifrån situationer när deras tänkande, intresse och erfarenhet står i fokus. Undantaget är när de lär sig sådant som de enkelt kan sätta fingret på, till exempel heliga skrifter. Deras beskrivningar ger inga eller få intryck av att de är medvetna om vilka processer som leder mot ett lärande likt det Arevik & Hartzell (2007) kallar begreppsligt. Jag tolkar detta som att de inte fått den hjälp de behöver med att medvetandegöra sitt tänkande.

Efter analys av uppsatsens primärmaterial upplever jag hur eleverna trots allt beskriver att lärare många gånger erbjuder tillfällen när eleven rent praktiskt tillåts stå i fokus. Elevernas utsagor visar att lärare frågar efter elevers åsikter, de låter elever diskutera och argumentera för olika ståndpunkter, de låter elever muntligen och skriftligen analysera utifrån egna tankar, de låter elever beskriva skeenden med egna ord och de tränar elever på att sätta sig in i andras situation. Kort sagt, enligt elevernas beskrivningar kan läraren sägas uppfylla flera av de kriterier Skogar (2000) presenterar som nödvändiga för en god religionsdidaktiker. Lärarnas förmodade intentioner med undervisningen når dock inte fram till eleven. Eleven upplever att det är kul, intressant, viktigt och mycket annat men undersökningens resultat visar samtidigt att de sällan eller aldrig upplever det som lärande. Undantaget kan möjligen sägas vara Beas och Dianas vaga formuleringar: ”utveckla våra tankar” (Diana) och ”själva processen” (Bea). Formuleringar som inte i klartext uttrycker att de värderar tankeutveckling som ett lärande men som ändå indikerar att de ser att något händer med dem.

I respondenternas beskrivningar av undervisningen har jag uppmärksammat att det saknas utsagor om att lärare motiverar varför undervisningen ser ut som den gör. Jag saknar utsagor om att lärare hjälper eleverna att sätta ord på vad de har varit med om när till exempel en diskussion är avslutad. Jag tror, med stöd av sociokulturell teori om språk, tanke och lärande

(Vygotskij 1999) och med inspiration från till exempel Schellenberg, Negish & Eggens (2012) studie om metakognitiv medvetenhet, att den typen av lärarledd reflektion hade gynnat eleverna. Om eleverna får hjälp med att identifiera hur och när lärande sker, skulle troligen deras målmedvetenhet öka. Det är rimligt att anta att det skulle hjälpa eleverna bort från uppfattningen att lärande innebär att gissa vad läraren tänker och kunskap innebär att reproducera lärarens formuleringar.

Studiens syfte fokuserar på elevernas uppfattningar om religionsundervisningen. Resultatet av studien flyttar fokuspunkten för mig till att snarare gälla läraren och lärarens uppdrag. Studiens resultat, som ur de flesta avseenden går i linje med tidigare presenterad forskning, indikerar ett problemområde som inte begränsas till religionskunskapen. Elevens möjlighet att se sitt eget lärande är en fråga som gäller skolan generellt. Detsamma gäller för lärarens uppdrag i det arbetet.

Efter genomförd undersökning står jag fast vid den åsikt som jag beskrev i uppsatsens inledning. Det är en lärares tillgång till didaktiska verktyg som avgör hur väl lärarens ämneskunskap landar hos eleverna och ger möjlighet till ett livslångt lärande i mötet med andra åsikter, värderingar, kulturer och erfarenheter.

## **5.2 Metoddiskussion**

Att studien genomfördes som en kvalitativ intervjustudie motiverades med att den metoden är bäst lämpad när man undersöker uppfattningar hos människor (Bjurwill 2001). Det visade sig också fungera väl i den aktuella studien. I den mån respondenterna blev uppmuntrade till det, hade de möjlighet att uttrycka sin uppfattning om hur deras erfarenhet, intresse och tankar tillvaratogs i undervisningen.

Ejvegård (1996) kopplar ihop intervjuens svagheter med intervjuaren. Ledande frågor och omedveten påverkan är två av de fallgropar han tar upp. Att genomföra halvstrukturerade intervjuer utan att göra misstag likt de som Ejvegård nämner kräver god erfarenhet. Så är inte fallet för intervjuaren i uppsatsens studie. Därför är det möjligt, när man i efterhand analyserar genomförandet av intervjuerna, att upptäcka misstag som gjorts. Framförallt handlar det om att följdfrågor ibland har formulerats fel och fått karaktären av ledande frågor. Att det främst gäller följdfrågorna handlar om att dessa är formulerade i det sammanhang där de uppstått, det

vill säga mitt i samtalet med respondenten. Naturligtvis måste frågans formulering tas i beaktande när man tolkar svaret. Med andra ord måste man konstatera att den brist på erfarenhet som intervjuaren emellanåt visar också har betydelse för tillförlitligheten på studiens resultat.

Intervjuerna har genomförts både öga mot öga och över telefon. Det är min uppfattning att kvaliteten på intervjuerna inte skiljer sig nämnvärt åt. Att telefonintervjun inte har gett tillgång till den icke-verbala kommunikationen, har i den aktuella studien inte haft avgörande betydelse för analysen eftersom det är elevernas verbala utsagor som har fokuserats. När det gäller den icke-verbala kommunikationen har telefonintervjuerna också vissa styrkor. Respondenten får inte tillgång till de signaler som intervjuaren sänder ut via till exempel kroppspråk. Därmed begränsas den omedvetna påverkan som intervjuaren kan ha på respondenten något.

En brist som undersökningen uppvisar är den relativt homogena undersökningsgruppen. Trots att ambitionen var att få så stor spridning som möjligt så består urvalsgruppen av tre elever från naturvetenskapliga program och tre elever från estetiska program. I undersökningen saknas helt elever från de praktiska programmen. En större spridning hade naturligtvis önskvärt och ökat studiens tillförlitlighet.

En annan av undersökningens möjliga svagheter rör intervjuerna. Elevernas svar bygger naturligtvis på deras minnesbilder men det är rimligt att tro att dessa minnesbilder är färgade av vad de uppfattat som viktigt i undervisningen. Dessutom är det möjligt att respondenterna försökt ge den bild av undervisningen som de uppfattar att intervjuaren förväntade sig.

### **5.3 Slutsatser**

- Samtliga elever ger på olika sätt, direkt eller indirekt, uttryck för att deras tankar tillvaratas i undervisningen. Däremot uppfattar de att det endast i begränsad mån ges utrymme för deras erfarenhet och intresse.
- En undervisning som tar utgångspunkt i elevernas tankar, intressen och erfarenheter uppfattas av eleverna som positivt för motivationen och ger möjlighet att utveckla förståelse för andra människors livssituation. Eleverna har däremot svårt att identifiera när lärande sker i dessa moment.
- Retoriska frågor, planering av kursupplägg och diskussion är moment som eleverna identifierar som deras möjlighet till delaktighet i undervisningen.
- Elevernas kunskapssyn och lärarens roll har betydelse för hur undervisningen uppfattas.

### **5.4 Pedagogiska implikationer**

Studien aktualiserar lärarens roll och hur undervisningen i religionskunskap bedrivs. Det blir tydligt att en av lärarens uppgifter är att hjälpa eleverna till upptäckten att de har en egen inbyggd förmåga och resurs till lärande. Det är lärarens uppgift att, bland annat genom att efterfråga elevernas erfarenheter, tankar och intressen, ge eleverna träning i att se sin egen roll och sina egna möjligheter när det gäller kunskapsutveckling.

### **5.5 Vidare forskning**

Under arbetet med uppsatsen, framförallt under analysarbetet av intervjuerna framträdde flera möjliga områden att forska vidare kring. Vilka faktorer som formar elevernas kunskapssyn är ett område som är relevant att undersöka eftersom det rimligen borde påverka deras metakognitiva tänkande. Dessutom hade det varit intressant att närmare studera hur elevernas syn på kunskap påverkar deras lärande och deras attityder gentemot skolan.

Ett annat område som kan sägas ligga närmre uppsatsens syfte och frågeställning är hur lärare menar sig arbeta med att ta tillvara på elevernas erfarenheter och tankar. Finns det någon diskrepans mellan elevernas och lärarnas syn i den här frågan och vad är den bakomliggande orsaken till det i så fall? Ett annat sätt att utveckla uppsatsens syfte och frågeställning är att genom observation undersöka om elevens utsagor om hur deras erfarenhet och tänkande tas



tillvara i undervisningen också stämmer med verkligheten, alltså med den undervisning som sker i elevens klassrum. Resultatet av en sådan studie skulle bland annat kunna belysa hur väl eleverna uppfattar lärarens intentioner och vad som egentligen händer i klassrummet.

## 6 Sammanfattning

Syftet med uppsatsen är att undersöka gymnasieelevers beskrivningar av religionsundervisningen. Frågeställningen rör huruvida eleverna själva uppfattar att deras tankar, erfarenheter och intressen tas tillvara i religionsundervisningen. Studien, som tar sin utgångspunkt i Skolinspektionens kvalitetsgranskning av gymnasieskolans religionsundervisning, har sin teoretiska utgångspunkt i sociokulturell teori. Undersökning är genomförd som en kvalitativ, halvstrukturerad intervjustudie och omfattar sex gymnasieelever. Resultatet, som till allra största del ligger helt i linje med den litteraturstudie och forskningsbakgrund som redovisas, visar att eleverna tydligt uppfattar att läraren tar tillvara på deras tankar men att intresse och erfarenhet bara tillvaratas i begränsad mån. Resultatet visar också att eleverna själva kan se positiva effekter på motivation och förståelse men att de har svårt att identifiera hur den aktuella undervisningen leder till lärande. Elevernas kunskapssyn och lärarens roll urskiljs i studien som faktorer som påverkar hur eleverna uppfattar undervisningen. I diskussionen problematiseras också lärarens roll och uppdrag när det handlar om att hos eleven medvetandegöra undervisningens syfte och mål. Det är också utgångspunkten för de pedagogiska implikationer och förslag på vidare forskning som avslutar uppsatsen.

## 7 Referenser

- Arevik, Sten & Hartzell, Ove (2007). *Att göra tänkande synligt: en bok om begreppsbaserad undervisning*. Stockholm: HLS förlag.
- Arweck, Elisabeth & Nesbitt, Eleanor (2011). Religious education in the experience of young people from mixed-faith families. *British Journal of Religious Education* Vol. 33(1) s. 31-45.
- Balksjö, Jessica (2012). Undervisningen i religion ifrågasätts. [Elektronisk] *Svenska Dagbladet*, 3 april.  
Tillgänglig: [http://www.svd.se/nyheter/inrikes/undervisning-i-religion-far-kritik\\_6971535.svd](http://www.svd.se/nyheter/inrikes/undervisning-i-religion-far-kritik_6971535.svd) [2012-12-27]
- Berglund, Jenny (2010). Religionsdidaktik i Svensson, Jonas & Arvidsson, Stefan (red.) (2010). *Människor och makter 2.0: en introduktion till religionsvetenskap*. 2. uppl. Halmstad: Högskolan i Halmstad. [Elektronisk]  
Tillgängligt: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-13993> [2012-11-06].
- Bjurwill, Christer (2001). *A, B, C och D: vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Blomkvist, Torsten (2011). Kulturvetenskapliga perspektiv på religion. *Religion och livsfrågor* Vol. 4, s. 12-15.
- Brante, Göran (2008). *Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll*. Malmö: Malmö Högskola. [Elektronisk]  
Tillgänglig på internet:  
[http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/6859/Brante\\_inlaga%2030.pdf?sequence=1](http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/6859/Brante_inlaga%2030.pdf?sequence=1) [2012-12-10].
- Claesson, Silwa (2007). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. 2., [utökade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, Henry (1979). *Termllexikon: psykologi, pedagogik, psykoterapi*. 3., [översedda och moderniserade] uppl. Lund: Esselte studium (Uniskol)
- Ejvegård, Rolf (1996). *Vetenskaplig metod*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Fox, Emily & Riconscente, Michelle (2008). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review* Vol. 20, s.373–389.
- Gillham, Bill (2008). *Forskningsintervjun: tekniker och genomförande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Giota, Joanna (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. *Pedagogisk Forskning i Sverige* Vol. 7(4), s 279–305.
- Giota, Joanna (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige* Vol. 11 (2), s. 94–115.

Hartman, Sven G. (2000). Livstolkning hos barn och unga. I Almén, Edgar (red.) (2000). *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköping: Univ., Skapande vetande.

Hartman, Sven G. (2008). Om skolans religionsundervisning, synen på eleven och de didaktiska frågorna – några reflektioner. *Didaktikens Forum* Vol. 5(2), s. 72-84  
Tillgänglig: [http://www.mnd.su.se/polopoly\\_fs/1.41869.1324464327!/5\\_nr3.pdf#\\_page=72](http://www.mnd.su.se/polopoly_fs/1.41869.1324464327!/5_nr3.pdf#_page=72) [2012-11-18].

Hesslefors-Arktoft, Eliasabeth (2006). Att utgå från erfarenheter, utmana och skapa nya erfarenheter”. I Almius, Tore (2006). *Erfarande och synvänder: en artikelsamling om de samhällsorienterade ämnenas didaktik*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Jackson, Robert (2007). Understanding religious diversity in a plural world: The interpretive approach. *Religionspedagogisk Forum*. Vol 1.  
Tillgänglig: <http://www.rpforum.dk/pdf/Robert%20Jackson.pdf> [2013-01-18].

Larsson, Kent (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet: överväganden kring en deliberativ didaktik*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

Lidar, Malena (2010). *Erfarenhet och sociokulturella resurser: analyser av elevers lärande i naturorienterade undervisning*. Diss. (sammanfattning) Uppsala: Uppsala universitet, 2010.

Nordström, Karin (2011). Botade från objektivitetskramp?. *Religion och livsfrågor* Vol. 2 s. 14-16.

Olivestam, Carl Eber (2006). *Religionsdidaktik: om teori, perspektiv och praktik i religionsundervisningen*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Osbeck, Christina (2006). *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelse lärande i skolan*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2006.

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

Ottenhoff, John (2011). Learning How to Learn. Metacognition in Liberal Education. *Liberal Education* Vol.97 (3-4) s. 28-33.

Risenfors, Signild (2011). *Gymnasieungdomars livstolkande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet [Elektronisk]  
Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/28025> [2012-11-24].

Schellenberg, Suzanne, Negishi, Meiko & Eggen, Paul (2011). The Effects of Metacognition and Concrete Encoding Strategies on Depth of Understanding in Educational Psychology. *Teaching Educational Psychology* Vol. 7(2) s. 17-25.

Severin, Roland (2006). Det lärande samtalet. I Almius, Tore (2006). *Erfarande och synvänder: en artikelsamling om de samhällsorienterande ämnernas didaktik*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Skogar, Björn (2000). I stormens öga – några inledande teoretiska vägval i religionsdidaktiken. I Almén, Edgar (red.) (2000). *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköping: Univ., Skapande vetande.

Skolinspektionen (2012). *Mer än vad du kan tro: religionskunskap i gymnasieskolan*. Rapport 2012:3. Stockholm: Skolinspektionen [Elektronisk]

Tillgänglig: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/rela/kvalgr-rela-slutrapport.pdf> [2012-11-10].

Skolverket (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program; Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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

SOU 1992:94 (1994). *Bildning och kunskap. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande: Skola för bildning*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, Roger (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts.

Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Thalén, Peder (2006). *Religionsdidaktik i en senmodern situation* i Lindgren Ödén, Birgit & Thalén, Peder (red.) (2006). *Nya mål?: religionsdidaktik i en tid av förändring*. Uppsala: Swedish Science Press.

Vaage, Sveinung (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosessar: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I Dysthe, Olga (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring* .: Oslo: Abstrakt.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk] Tillgänglig: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/H0014.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/H0014.pdf) [2012-12-13].

Vygotskij, Lev Semenovič (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Watson, Jaqueline (2011). Discussion in religious education: developing dialogic for community cohesion and/or spiritual development. *International Journal of Children's Spirituality* Vol. 16 (2), s. 97–108.

Watt Boolsen, Merete (2007). *Kvalitativa analyser: [forskningsprocess, människa, samhälle]*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.

**Internetkällor:**

Jackson, Robert (2009). European Wergeland Centre:

[http://www.theewc.org/uploads/content/The%20Interpretive%20Approach%20in%20Brief%20revised%207%20Aug\\_1.pdf](http://www.theewc.org/uploads/content/The%20Interpretive%20Approach%20in%20Brief%20revised%207%20Aug_1.pdf) [2013-01-18]

Nationalencyklopedin, Ambition: <http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/kort/ambition> [2012-12-13]

Nationalencyklopedin, Retorisk fråga: <http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/lang/retorisk-fr%C3%A5ga> [2012-01-18]

Nationalencyklopedin, Tänkande: <http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/t%C3%A4nkande> [2013-01-20]

## INTERVJUMALL:

- Intervjun sker anonymt
  - Anteckningar och inspelning
  - Hur ska materialet användas?
  - Möjlighet att läsa intervjun när den är transkriberad
  - Prata fritt.
  - Ställa följdfrågor.
  - Gäller religionskunskap
1. Beskriv en vanlig lektion?
  2. Beskriv en lektion som du kommer ihåg som särskilt bra? Motivera varför den var bra.
  3. Beskriv en lektion som du kommer ihåg som mindre bra? Motivera varför den var mindre bra.
  4. Vad har du lärt dig i undervisningen?
  5. Hur har du lärt dig skulle du själv säga?
  6. Hur har ni blivit bedömda? Hur har prov och uppgifter sett ut? Vad uppfattar du att ha varit viktigast att lära sig?
  7. Varför läser man religionskunskap på gymnasiet? Varför är ämnet ett kärnämne tror du?
  8. Har ni fört diskussioner i klassrummet? Om vad?
  9. Har ni själva fått vara med och styra innehållet i undervisningen? På vilket sätt?
  10. Vad skulle du vilja var annorlunda i undervisningen för att du skulle vara mer motiverad? Lära dig mer? Förstå bättre?
  11. Tycker du att läraren har visat intresse för elevernas egna erfarenheter? På vilket sätt?
  12. Vad pratas det inte om? Var går gränsen? Vågar man prata om allt?