

# Varför religion?

En undersökning av hur eleverna i en skola upplever religionsämnet

Författare: Wissam Abdallah

Handledare: Staffan Nilsson

## ***Abstract***

After having been a trainee in a secondary school for the subject SO, that is social oriented subjects; I was interested to understand how pupils regard the issue religion and these questions are addressed: how is student's conception on the subject of religion in relation to other disciplines? Why should people study religious studies, according to the children? Which disciplines in religious studies are worth studying, say the pupils? What did the children have for reflections on religion and life questions?

The subject religion has undergone considerable changes during the years. These changes have been concerning the subject's status, content and space. Furthermore, the subject's significance for the school's value of foundation changed when the subject changes.

The earlier research on how pupils conceive the subject religion is enormous. I have not enlisted a whole catalog on the literature on the topic; however, some books could be noteworthy, among them Keijo Eriksson's *På spaning efter livets mening. Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i undervisningsformer som befrämjar kunskapande.*

The point of departure is two theoretical frameworks. The first one is what can be called a *pedagogic* perspective. This includes three aspects: the constructive, the contextual and functional perspective. The second view is *phenomenological* where it focuses on fundamental values that are at the heart of a teaching process on the basis of a wider society. A phenomenological reading has a central basis in the man with the purpose of investigating the conditions of life.

The method that is used is interviews with a qualitative dimension. The qualitative method, if it is now possible to distinguish so clearly from the quantitative, aims then on how reliably to depict something. A possibility would have to use some kind of survey. However it does not capture what I really want, that is the pupils' inner thoughts and notions.

The results incline to show that pupils are interested in the subject religion and that they think in existential terms. Nevertheless there are some reservations. One of these uncertainties is that the selection of pupils is quite skew since the selection is strategic.

**Keywords: Pedagogy, Religion, Phenomenology, Questions of life, Syllabus**

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>4</b>
1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte och frågeställning	5
1.3 Tidigare forskning	6
1.4 Definitioner av livsfrågor och religionspedagogik	8
1.5 Undersökningens disposition	9
<b>2. Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>9</b>
2.1 På väg mot 2000-talets religionskunskap	10
2.2 Det pedagogiska perspektivet	11
2.3 Det fenomenologiska perspektivet	15
<b>3. Metod och material</b>	<b>19</b>
3.1 Procedur	20
3.1.1 Validitet och reliabilitet	21
3.1.2 Min egen roll	22
3.2 Val av undersökningsgrupp	23
3.3 Intervjuguide	23
3.4 Material	24
<b>4. Resultat/Analys</b>	<b>25</b>
4.1 Hur förhåller sig religionsämnet gentemot andra skolämnen och varför ska man överhuvudtaget läsa religionskunskap?	26
4.2 Vad inom religion ska man läsa och hur ska man tillägna sig kunskapen?	28
4.3 Hur förhåller sig eleverna till religion?	30

4.3.1 Hur är synen på Gud?	30
4.3.2 Elevens relation till livsfrågor	32
4.4 En kritisk undersökning av resultaten	34
<b>5. Reflektioner och slutsatser</b>	<b>35</b>
<b>6. Litteraturförteckning</b>	<b>38</b>

# Inledning

## 1.1 Bakgrund

Religionsämnet har genomgått stora förändringar under det förra seklet där det går att skönja en fostrande roll som var konfessionellt präglad i början av 1900-talet. Fr.o.m. år 1962 förordnades en integrering av ämnet religionskunskap in i ämnesblocket SO/OÄ. Nu skulle religionsundervisningen vara mer ”objektiv” och betoningen låg på att eleverna skulle läsa mer om olika religioner än att enbart studera sin egen (Lgr 62). I Sverige har intresset för kristendomen och kyrkan minskat stadigt, men intresset för nya religiösa rörelser har tenderat att öka.

Det personliga intresset för att skriva detta arbete väcktes efter att jag hade skrivit en B-uppsats i religionsvetenskap som anknöt till hur begreppet jihad skildrats i skolböcker jämte i vetenskapliga sammanhang. Visserligen gjordes inga banbrytande upptäckter, men jag kunde ändå t.ex. uppmärksamma att det fanns en benägenhet till en ökad förståelse gentemot muslimers idéer och förhållningssätt ju högre nivå man kom i skolväsendet. Bilden är överlag positiv när det gäller islam.

Hursomhelst vill jag gå vidare och undersöka vilken syn elever i en viss skola har på religion mer generellt. Frågan är av känslig art; inte minst för att religion rör ens grundläggande värderingar där de i ett sådant här arbete kan för intervjupersonen verka som om man ifrågasätter dessa värderingar om inte undersökaren närmar sig intervjupersonerna och frågorna varsamt. Uppsatsen har, som vi ska se nedan, medfört flera problem. I vilket fall som helst kan man klart konstatera att religion fortfarande utgör en viktig omständighet i våra liv och har i hög utsträckning influerat oss genom den mänskliga historien. Denna påverkan har skett inte minst genom massmedia och efterdyningarna av 11:e september. Religion berör troende såväl som icke-troende; vuxna såväl som barn.

Skolan som undersöktes var en skola där min VFU, verksamhetsförlagda utbildning, var förlagd vårterminen 2008. Religionsundervisningen i denna skola är integrerad i s.k. ”kurser”. Varje kurs har ett tema som ämnena studeras utifrån med olika ämnesmål och i 8:an och 9:an finns även betygskrav för de ingående ämnena. Eleverna läser enbart en kurs i taget och väljer, med stöd av sin handledare, mellan tre olika svårighetsgrader. Jag fick själv delta aktivt i flera sådana kurser där jag höll i en serie ”workshops” och föreläsningar. Det som är relevant i sammanhanget är den s.k. *jagkursen* som syftar till att utveckla elevens personlighet

och innehåller ämnen som t.ex. religion och samhällskunskap. En av föreläsningarna jag höll i handlade t.ex. hinduism och buddhism.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka vad *högstadiel elever har för attityder kring religion, livsfrågor och religionsundervisning utifrån två olika perspektiv*. Den ena ansatsen kan kallas för det *pedagogiska* perspektivet och rör t.ex. frågor kring vad som är relevant kunskap. Den andra teoretiska utgångspunkten kan kallas för den *fenomenologiska* och rör människan och hennes existentiella problem. Dessa perspektiv kommer både att finnas latent i uppsatsen men också manifesta och genomsyra analysen för att bilda ramen för framställningen. Om det går att besvara frågeställningen kan man då eventuellt på lång sikt sträva efter målet att öka religionsfrihet och tolerans i skolan. Har man mer kunskap kring elevers inställning och resonemang möjliggörs ett mer öppet samhälle med ömsesidig respekt.

Det övergripande syftet är i sin tur uppdelat i underfrågor:

\*Vilken inställning har eleverna kring ämnet religion i förhållande till andra skolämnen?

\*Varför ska man överhuvudtaget studera religionskunskap, enligt eleverna?

\*Vilka ämnen inom religionskunskap ska studeras?

\*Vad har eleverna för reflektioner kring religion och livsfrågor som del av religionsundervisning?

De tre första frågorna kopplas till det pedagogiska perspektivet som jag kommer att utveckla nedan.

Den fjärde frågan kan kopplas till det fenomenologiska perspektivet och är i sin tur indelad i följande frågor som vi kommer in på nedan: Hur uttalar elever sina värderingar när det gäller vad som är eftertraktat i livet? Hur relaterar sig elevernas värderingar till begrepp som ontologi, antropologi, politik, och teologi?

### 1.3 Tidigare forskning

Vi befinner oss inte i någon jungfrulig mark när vi närmar oss området religionsfrågor med didaktiska inslag eftersom ämnet har varit länge aktuellt och det forskas konstant. Här kommer endast den mest relevanta forskningen att presenteras.

Pedagogikprofessorn Sven G. Hartman är en central utgångspunkt inom denna forskning. I Hartmans *Barns tankar om livet* (1986) redogör han för vad barn tänker på i en serie undersökningar med barn i åldern 5-13 år. Ämnen som tas upp är t.ex. ensamhet, rädsla, krig, liv och död, men också vänskap och fritidsaktiviteter. Vissa av hans frågor kommer användas i det föreliggande arbetet.

Keijo Eriksson undersökte, under skolåret 1993-1994, vilka betydelsefulla livsvärden som elever i 15-16 års ålder upplevde genom att låta de klasser i religionskunskap han själv undervisade i att skriftligt tänka igenom över vissa påståenden som t.ex. "När jag tänker på Gud tänker jag...". Eriksson lät även eleverna skriva en uppsats kring frågan "Vad är det som är viktigast i ditt liv?" Således blev insamlandet av materialet en naturlig del av undervisningen och utmynnades i doktorsavhandlingen *På spaning efter livets mening. Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i undervisningsformer som befrämjar kunskapande* (Eriksson 1999). Erikssons bok är central i denna framställning. Inte bara har en del frågor lånats av honom utan även delar av hans upplägg är direkt hämtade från forskaren.

Skolöverstyrelsen genomförde en stor attitydundersökning, *Tonåringen och livsfrågorna* (1969), inför Lgr 69 där målet var att ge underlag till förnyelse av undervisningen i livs- och trosfrågor. Utredningen var uppdelad i två enkäter bestående av 1303 respektive 884 elever. I den första delen fick eleverna i 62 fasta frågor besvara vilka frågor som behandlade etik och livet som skulle ingå i religionsämnet. I den andra delen besvarade eleverna 92 frågor som rörde personlighet och sociala omständigheter. Resultaten ordnades i rankinglistor, diagram och tabeller med kommentarer. Huvudresultatet av undersökningen uppvisade att traditionella innehållsfrågor, som t.ex. kyrkan och världsreligioner, ansågs som mindre viktiga medan en hög prioritet gavs frågor av en existentiell natur. Spörsmål som istället betraktades som centrala var t.ex. kärlek, lidande, liv och död. En slutsats var att det kraftiga utslaget på dessa frågor indikerade att tonåringen är starkt medveten om problem kring människans grundläggande sociala och personliga villkor. Vad säger mina informanter kring dessa livsfrågor? Är eleverna medvetna om problem kring sina fundamentala sociala och personliga betingelser?

Drygt ett decennium efter *Tonåringen och livsfrågorna* följdes den första undersökningen upp med *Tonåringen och livet* (1980). Denna gång var syftet att uppmärksamma huruvida resultaten från föregående studie fortfarande gick att tillämpa på dagens samhälle. En del av frågorna kompletterades eller utlämnades, vilket kan ha påverkat resultatet. Ett resultat som på det hela taget visade att liknande frågor som intresserade tonåringarna förr är likadana som nu. De mest intressanta ämnena handlade om relationer, medan de minst fängslande var de som rörde kyrkan och religionen. Vad intresserar eleverna i mitt material? Kan min undersökning bekräfta resultaten som presenterats i dessa undersökningar?

Tre år senare utförde Marklund, på initiativ av den samkristna skolnämnden, en studie med namnet *Tonåringen och Kristendomen*. Syftet var att kartlägga tonåringars tankar kring den kristna tron och de betydelsefulla grunderna samt vad de anser kristendomen har för mening för en kristen människa. Denna undersökning omfattade omkring 700 enkäter, vilka besvarades av elever i 17 skolor och kompletterades med ett 60-tal intervjuer. Även här var resultaten inte så positiva då det visade sig att kunskaper om kristen tro, bibelkunskap etc. är generellt sett svaga. Det handlar alltså i första hand om faktakunskap i religion och inte inställning till religionsundervisning eller livsfrågor. En slutsats som kunde dras var att elever som är religiöst aktiva har i regel djupare kunskaper om religioner (Marklund 1983). Kan man skönja samma förhållande även i mitt material? Har alltså religiösa elever mer vetskap om religion?

Elsie Davidsson genomförde undersökningen *Religionskunskap i tonårsperspektiv* (Davidsson 1989) där hon ämnade utreda elevers personliga upplevelser av sin skolsituation och undervisningen i religionskunskap de fått i grundskolan. Som hjälpmedel använde hon både strukturerade och ostrukturerade svarsalternativ, vilka besvarades av 300 elever från fyra olika län. Hennes undersökning visade att eleverna som helhet tyckte om skolan och ämnet. Tycker mina informanter om skolan och religionsämnet? Finns det ett samband mellan gillande av ämnet och att tycka om religionsämnet?

Forskarna Horst-Martin Barnikol och Rune Larsson (Barnikol & Larsson 1993) sammanställde en enkät med frågor som hade sin utgångspunkt i tidigare forskning. Frågorna besvarades av 135 elever från Sverige och 241 elever från Västtyskland. Urvalsgrupperna utgjordes av ungdomar i åldern 15-16 i båda länderna. Detta innebar att man kunde jämföra likvärdiga elevgrupper från två olika länder och därmed tolka utfallet i ett transkulturellt sammanhang. Föga förvånande rönne frågor om liv och död samt livet efter döden stor



uppmärksamhet. Desto mer överraskande i denna studie visade sig att dödshjälp anses som en allmänt omfattad vilja att ta ansvar för sina medmänniskor i båda länderna. Min undersökning kommer inte ha en komparativ ansats med något transkulturell prägel, men det kan vara intressant att ändå lyfta fram att det föreligger studier på den nivån också.

## 1.4 Definitioner av livsfrågor och religionspedagogik

Begreppet *livsfrågor* är inte bara central i denna uppsats utan även för religionsämnet. Sven G. Hartman har publicerat boken *Livsåskådningsforskning: Livsåskådningar i det moderna samhället* (2000) där han ger en användbar definition.

En livsfråga gäller de grundläggande villkoren för människors tillvaro i stort. En livsfråga är också uttryck för ett behov att bearbeta och reflektera över upplevelser av världen och av den egna personen i relation till världen och till livet i stort.

Definitionen tar i första hand sin utgångspunkt i det s.k. fenomenologiska perspektivet, i detta fall elevens reflekterande och bearbetande av sina erfarenheter av den uppfattade världen och sitt förhållande till den. Frågor som ”Vem är jag”? ”Finns Gud”? ”Och hur ser jag på döden”? blir relevanta. Definitionen av *livsfrågor* blir m.a.o. styrande för den teoretiska utgångspunkten som i sin tur bestämmer vilket fokus som ligger på insamlingen av materialet. Anledningen till att jag just valt Hartmans definition är p.g.a. att han i hög utsträckning medfört till att införa livsfrågor i religionsämnet.

För definitionen av *religionspedagogik* som vetenskapligt ämne har jag nyttjat följande definition av Larsson.

Religionspedagogiken utgör en vetenskaplig disciplin som ägnar sig åt de problem som sammanhänger med förvärvandet av kunskaper, värderingar och handlingsmönster av religiös och livsåskådningsmässig art (Larsson 1992: 17).

Definitionen har främst utgångspunkt i en vid pedagogisk synvinkel med ett historiskt sammanhang i en samverkan med det omgivande samhället.

## 1.5 Undersökningens disposition

I det första kapitlet presenteras en bakgrund och ett syfte med denna studie. Här kommer det även redogöras för tidigare forskning som inte ska anses som uttömmande då denna har varit enorm kring just detta problemområde. Det kommer även tillhörande frågor till den tidigare forskningen i syfte att knyta min uppsats till detta avsnitt. Det kommer inte ligga någon fokus på dessa då det inte är uppsatsens mål. Det första kapitlet avrundas med användbara definitioner för den fortsatta framställningen.

I avsnitt två diskuteras de olika teoretiska utgångspunkterna för studien. Först redogörs religionsämnets utveckling under de senaste århundradena in mot 2000-talet. En *pedagogisk* ansats tar sedan vid som bl.a. skildrar kunskapssyn. Sedan diskuteras ett *fenomenologiskt* perspektiv som syftar till att fånga elevernas innersta känslor och funderingar. Det handlar givetvis om *mina* tolkningar av dessa emotioner och kontemplationer. De två teoretiska referensramarna används både explicit och implicit för uppsatsens som vi kommer se nedan.

I det tredje kapitlet redogörs för den så väl viktiga metoden. Vilken metod har använts? Hur har urvalet skett? Vad består materialet av? Finns det problem behäftade med metoden? Och om det finns problem hur hanteras då dessa i undersökningen? Detta är några av frågorna som besvaras här.

I avsnitt fyra avhandlas den huvudsakliga analysen efter de olika teman som tidigare har presenterats. De teoretiska utgångspunkterna som valts styr frågorna och därmed informantmaterialet. Dessutom finns ett analysverktyg i form av en kursplan som hjälper att se om det finns ett samband mellan i första hand det pedagogiska perspektivet och empirin. Förutom att de intervjuades svar redogörs framförs också en kritisk diskussion.

Avsnitt fem summerar och diskuterar resultatet samt ger förslag på fortsatt forskning för att undersökningen tillslut avslutas med en litteraturförteckning i kapitel 6.

## 2. Teoretiska utgångspunkter

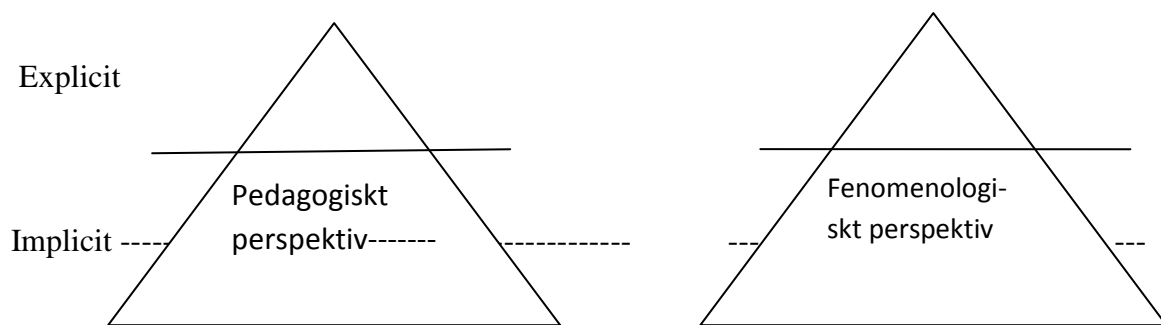
I denna uppsats nyttjas i grund och botten två teoretiska utgångspunkter. Den första kallar jag det pedagogiska perspektivet, vilken dels utgår från elevernas syn på kunskap och dels kring lärarnas syn på vetande. Fokus ligger på det förra vari det är elevernas attityder som

undersöks. Elevernas syn på kunskap jämförs med kursplanen för att skönja om det finns en motsättning mellan elevernas uppfattning om den förvärvade kunskapen i religionsämnet å ena sidan och kursplanen å andra. Man kan vidare fråga sig om eleverna bör ha samma uppfattning som kursplanen, och om de har det, vad det beror på? Dessa frågor ämnar jag dock inte besvara här då detta inte är uppsatsens ändamål.

Den andra ansatsen kallar jag för det fenomenologiska och utgår från elevernas undran inför religionen och livsfrågor. Upplever eleverna att det finns en gud? Vem är gud om han nu finns? Vad har man för tankar om döden? Familjen? Således ämnar religionsfenomenologin förstå människornas, i detta fall elevernas, inre känslor och funderingar kring komplexa företeelser. Anledningen till att jag brukat detta perspektiv är enkelt. Ett av syftena med uppsatsen är att fånga de egna elevernas emotioner och tankar, vilket är förhoppningen med denna ansats.

Både teorierna har använts dels implicit och dels explicit i vad vi kan kalla för isbergsföreteelsen. Den explicita delen utgör toppen av isberget vilket bl.a. kommer att konkretiseras med ett analysverktyg i form av en kursplan.

*Figur 1: Isbergsföreteelse kopplat till mina teorier.*



Den implicita delen, eller den tysta kunskapen om man så vill, har jag också ämnat tydliggöra under uppsatsens genomgång i syfte att läsaren ska få mer förståelse i mina tankegångar. Det är praktiskt taget omöjligt att i ett sådant här arbete (eller i något annat arbete överhuvudtaget för den delen) påvisa all tyst kunskap som t.ex. språk och flera teoretiska antaganden men förhoppningen är ändå att vi ska flytta ned den explicita delen till den streckade linjen så att mina förförståelsen blir mer uppenbara än i utgångsläget, d.v.s. toppen av isberget.

Låt oss se hur religionskunskapen har förändrats genom åren.

## 2.1 På väg mot 2000-talets religionskunskap

Religionsämnet har under större delen av folkskolans 150-åriga historia varit ett huvudämne. De transformeringar ämnet undergått har inte sällan varit omdebatterade och politiskt känsliga. Med utgångspunkt i Hartman kan den historiska bakgrunden till skolans religionsundervisning sammanfattas på följande sätt:

- I 1686 års kyrkolag föreskrevs det att föräldrar och husbönder skulle lära barn och tjänstefolk att tillägna sig den kristna trons huvudstycken enligt katekesens återgivning. Genom husförhör skulle prästerna kontrollera resultatet.
- Genom 1842 års folkskolestadga övertog staten ansvaret av folkundervisningen.
- Från 1842 till 1882 års skolstadga fanns det folkliga undervisningssystemet enligt 1686 års kyrkolag parallellt med folkskolesystemet.
- Den allmänna skolplikten blev klar i samband med 1882 års skolstadga. Men fortfarande bar kyrkan det största ansvaret för undervisningen.
- På 1880-talet upphör hemmens undervisningsplikt då ansvaret för undervisning överförs till lärare och skola.
- Luthers lilla katekes avskaffas som huvudsakligt läromedel 1919 vilket ledde till en icke-konfessionell undervisning i kristendom.
- År 1962 införs objektivitetskrav i kristendomsundervisning vilket får följden en mer allsidig och saklig undervisning i religion.
- Livsfrågor får en mer central roll genom 1969 års läroplan.

Som Eriksson (1999) anmärker föreligger två centrala vändpunkter för den religionspedagogiska utvecklingen inom svensk skola. Den första skedde 1919 när Luthers lilla katekes uteslöts medan den andra inträffade när man 50 år senare i 1960 års läroplan för grundskolan placerar elevernas livsfrågor i fokus som utgångspunkt i skolans religionsundervisning.

Undervisningen i religionsämnet har burit många namn under olika tider beroende på skilda principiella förutsättningar. Längre var religionsutbildningen kyrkans undervisning och således en undervisning i kristendom. Under 1800-talet blev internationella kontakter vanligare vilket

påtagligt ökade utbytet kulturellt, politiskt och religiöst. Detta ledde till att begreppet religionsundervisning blev mer problematiskt, vilket resulterade i namnbytet till kristendomsundervisning. Relationen till andra religioner och livsåskådningar än kristendom resulterade i spänningar tillsammans med friktionen inom kristendomsundervisningen själva som t.ex. synen på dopet mellan kyrkan och baptismen (Eriksson 1999).

När grundskolan infördes 1962 var det inte längre självklart att kristendomen skulle bilda medelpunkten kring vilket allt kretsade kring utan istället föredrogs en värdegrund som vilade på demokratiska principer om respekt för människans egenvärde och rätten till personlig integritet (Lgr 62; Lgr 80: 18).

I kursplanen för högstadiet föreskrivs följande kring religionsämnets mål i kursplanen:

**Religionskunskap bidrar till att utveckla förmågan att förstå och reflektera över sig själv, sitt liv och sin omgivning och utveckla en beredskap att agera ansvarsfullt.** Att bearbeta **existentiella frågor** och **trofrågor** och att betrakta tillvaron utifrån ett **etiskt** perspektiv ingår i en personlig utvecklingsprocess. Varje människa reflekterar över sådana frågor och behöver tillägna sig redskap i form av **traditioner, språk och symboler** för att söka mening i de frågor som hon ställs inför i livet.

Ett syfte med religionskunskap är att främja en **öppen diskussion** om frågor som rör tro och livsåskådning samt att **skapa nyfikenhet och intresse för religion**. Fördjupade kunskaper om religion och livsåskådning möjliggör detta. I ett internationaliserat samhälle baserat på etnisk och kulturell mångfald ökar betydelsen av att förstå hur människor tänker, handlar och formar sina liv. **Ämnet bidrar till förståelse av traditioner och kulturer och ger därmed en grund för att bemöta främlingsfientlighet samt utvecklar elevernas känsla för tolerans.**

Ämnet bidrar också till att fördjupa kunskaperna om och problematisera grundläggande demokratiska värden som människans egenvärde, människors lika värde och omsorg om de svaga. **Ett syfte med ämnet är att öka elevernas etiska medvetenhet och därmed skapa en handlingsberedskap inför exempelvis demokrati-, miljö-, jämställdhets- och fredsfrågor.** Religionskunskapen syftar också till en ökad förståelse av sambandet mellan samhälle och religion i olika tider och på olika platser. **En förståelse av det svenska samhället och dess värderingar fördjupas genom kunskaper om de kristna traditioner som dominerat i Sverige.** Sådan kunskap ger också möjlighet till förståelse av västerländsk konst, musik och litteratur.

Kursplanen utgör ett ut av analysverktygen för att kunna få en överensstämmelse mellan teori och empiri i vilken innehållskategorier ska utkristalliseras, d.v.s. den kommer kunna möjliggöra för läsaren att uppfatta hur jag tar fasta på klasser som är nödvändiga för att operationalisera teorierna i uppsatsen. För tydlighetens skull har jag märkt de delar av kursplanen som representerar innehållet i svaren som informanterna ger i sina svar. Men den är inte tillräcklig, vilket vi ska se nedan. Det måste till ett ytterligare analysverktyg för att konkretisera teorierna i uppsatsen.

I vilket fall som helst är en delfokus på kursplanen den som ligger på reflekterandet och hur eleven behandlar existentiella frågor. Hur tänker eleven på sådana frågor? Sker det på den

medvetna etiska nivån som föreskrivs i kursplanen? Detta anknyter direkt till det fenomenologiska perspektivet.

Ett annat förhållande som tas fasta på i kursplanen är om skolan har lyckats främja öppen diskussion kring tro- och livsfrågor. Har ämnet bidragit till en förståelse av traditioner och kulturer som till följd därav skapat en grund för att bemöta främlingsfientlighet och utvecklar elevernas känsla för tolerans? Har eleven lyckats anamma religionsvetenskapens tre element, m.a.o. etik, livsfrågor och religionsfrågor? Har eleven erhållit ett intresse och nyfikenhet inför ämnet religion? Denna del kan kallas för de operationella indikatorerna för det pedagogiska perspektivet. Låt oss nu se vad detta perspektiv innebär.

## 2.2 Det pedagogiska perspektivet

På senare tid har en livligare diskussion kring epistemologiska frågor kopplat till eleverna ägt rum. Vad är t.ex. relevant kunskap? Vad gör att elever tillägnar sig ny kunskap och hur kan forskarna nå kunskap om kunskapsstillägnelse? Studier om hur tänkandet fungerar när vi hanterar ny kunskap sker inom forskningsområdet kognition. Således handlar detta om en interaktion mellan disciplinerna filosofi och psykologi. Jag kallar detta för ett pedagogiskt perspektiv.

De pedagogiska utgångspunkterna omfattar flera delperspektiv vilka är mer eller mindre underförstådda. Eriksson har utgått från SOU 1992: 94 för att resonera kring sådana spörsmål. Här framträder tre viktiga aspekter. Den första infallsvinkeln beaktar inte kunskap som en avbild av världen, utan det är ett sätt att göra världen begriplig. Kunskaper utvecklas i en samverkan mellan vad som ska uppnås, kunskapen som man besitter, problem man upplever och de erfarenheter man gör. Detta kallas för det *konstruktiva* perspektivet. I föreliggande arbete finns alltså inga anspråk på att avbilda den ”sanna” verkligheten utan det handlar om just ”min” verklighet och hur jag uppfattar denna i förhållande till elevernas uppfattning av verkligheten.

Den *kontextuella* aspekten innebär att kunskap är avhängig av sammanhanget. Vidare är grunden mot vilken kunskap blir begriplig oftast tyst. Eriksson är relativt vag här men jag tolkar detta som att den kunskap som erhålls i t.ex. klassrummet kan vara bra för just klassrummets ändamål. Det kan handla om att vi lär oss integraler och derivator. Denna

kunskap blir dock oanvändbar bland brasilianska gatubarn som istället behöver använda avancerad huvudräkning för att klara livsuppehållet där de förra kunskaperna blir överflödiga. Finns det något som säger att den förra är viktigare än den andra? Eller är det just kontexten som avgör vilken som är viktig? Denna kontext som är så sällan uttalad explicit (jmf även Kuhn 1962).

Slutligen innebär den *funktionella* synvinkeln att man uppfattar kunskap som ett redskap; ett verktyg för att lösa ett visst problem. Det kan vara allt från att fråga att man doktorerar i statsvetenskap med inriktning mot högerpopulism i syfte att förstå orsakerna till främlingsfientlighet och därmed bekämpa den till att man lär sig fiska så att man kan få mat på bordet.

En tidigare objektiv kunskapssyn har ersatts av en syn på kunnande vilken lyfter fram kunskap som utvecklas i en social kontext bestående av såväl vissa värderingar som perspektiv. Det ska hos elever utvecklas en förmåga att befästa sina åsikter i kunskaper och rationella övertygelser istället för auktoriteter och traditioner. Om elevernas kunskapsökande bara får följden i den typ av svar som läraren förväntar sig i förväg har arbetet inte organiserats på ett sätt som utvecklar elevernas kunskapsförmåga utan då befinner sig eleven i status quo (Eriksson 1999: 20).

I denna uppsats har det anknutits till den syn på kunskap som anges ovan, vilket betyder att jag i min undervisning och mina intervjuer stimulerat eleverna att reflektera, förklara och försvara sina övertygelser. Då studien egentligen tar fasta på vad elever uttalar sig i olika frågor ligger fokus på dem och inte på läraren. Utgångspunkterna här är än så länge implicita som finns latent genomgående i uppsatsens analys och informationsinsamlande; utgångspunkter som kan förklara för läsaren hur ”den tysta” kunskapen varit vid insamlandet av material. Därutöver finns det en explicit del av det jag kallar för det pedagogiska perspektivet som kopplar elevernas svar till de ovannämnda epistemologiska frågorna i avsnittets inledning: vad tycker eleverna själva bör läsas inom religion? Varför ska man läsa religion överhuvudtaget? Och hur bör inläringen ske? Dessa frågor behöver ett analysverktyg för att vi ska kunna få en överbyggnad mellan de teoretiska ramarna och materialet som kommer att presenteras. Därför har kursplanen för religionskunskap använts.

## 2.3 Det fenomenologiska perspektivet

Med ett fenomenologiskt perspektiv menas i detta sammanhang att undervisningen tar utgångspunkt i människan och hennes existentiella problem, men också vilka dessa frågor kommer till uttryck i. En annan omständighet rör förbindelsen mellan hur olika livsåskådningar i det förflutna och framtiden koncentreras på människan och hennes strävan att nå mening och mål i livet. Sven-Åke Selander (1994) hävdar att det krävs ett problemorienterat synsätt för att målet ska nås. En fenomenologisk läsning har alltså en central grundval i människan med syfte att utreda livets förutsättningar.

Med intentionen att förverkliga en problemorienterad undervisning är det betydelsefullt att lyfta fram och kritiskt granska innehåll, argument och slutsatser i t.ex. livsåskådningstexter. Det fenomenologiska perspektivet möjliggör för ett ytterligare breddande av analysen och placerar detta i en funktionell kontext. Enligt Michael Grimmit (1987) måste analysen inkludera en utredning av religioner och fundamentala värderingar. Det fenomenologiska klarläggandet bör också utveckla en förmåga till reflektion kring spörsmål om "jaget". Några exempel är "Vem är jag och var hör jag hemma?" "Hur är jag som människa och hur ser andra människor på mig?" "Vad prioriterar jag i livet?" "Varför är jag som jag är?" "Vad/vem ska jag bli?" "Vad är eftersträvansvärt i tillvaron?"

Grimmit menar att genom att koncentrera sig på sådana sorters frågor kan man stimulera elever till en inre dialog om livet och läraren är skyldig till att skapa ett innehåll i undervisningen. Det är således betydelsefullt att ungdomar får fundera utifrån sina egna premisser med utgångspunkt i det egna helhetsperspektivet. Intressant nog kan detta innebära att elever kan komma fram till andra lösningar på problem än vuxna, vilket läraren ska uppmuntra.

Som Edwin Cox (1983) anmärker existerar vissa svagheter för ett fenomenologiskt perspektiv i undervisningsperspektiv som en konsekvens av en varierande motivation för religionsämnet. Därför betonar han att skolans religionsundervisning bör ta sin utgångspunkt i en bred undersökning av människan och vad som upplevs som värt att sträva efter i livet.

If it be granted that religious education in the future will be an integral part of a wider study of human aspirations and values, there arises the question of how religions be dealt with in the syllabuses and in the actual teaching in order to convey the sought insights (Cox: 1983: 135).



Det krävs att läraren stimulerar till spörsmål som ytterligare vidgar och fördjupar elevernas föreställningsvärld om tillvaron och omvärlden för att religionsundervisning på högstadiet ska utvecklas. Centrala frågor att rikta till olika trosuppfattningar med intentionen att utveckla en personlig livsåskådning hos elever definieras av Cox till att innehålla religionernas personliga, samhälleliga moraliska och läromässiga perspektiv.

What have belief systems to say about the decisions we all have to make? How do they help us:

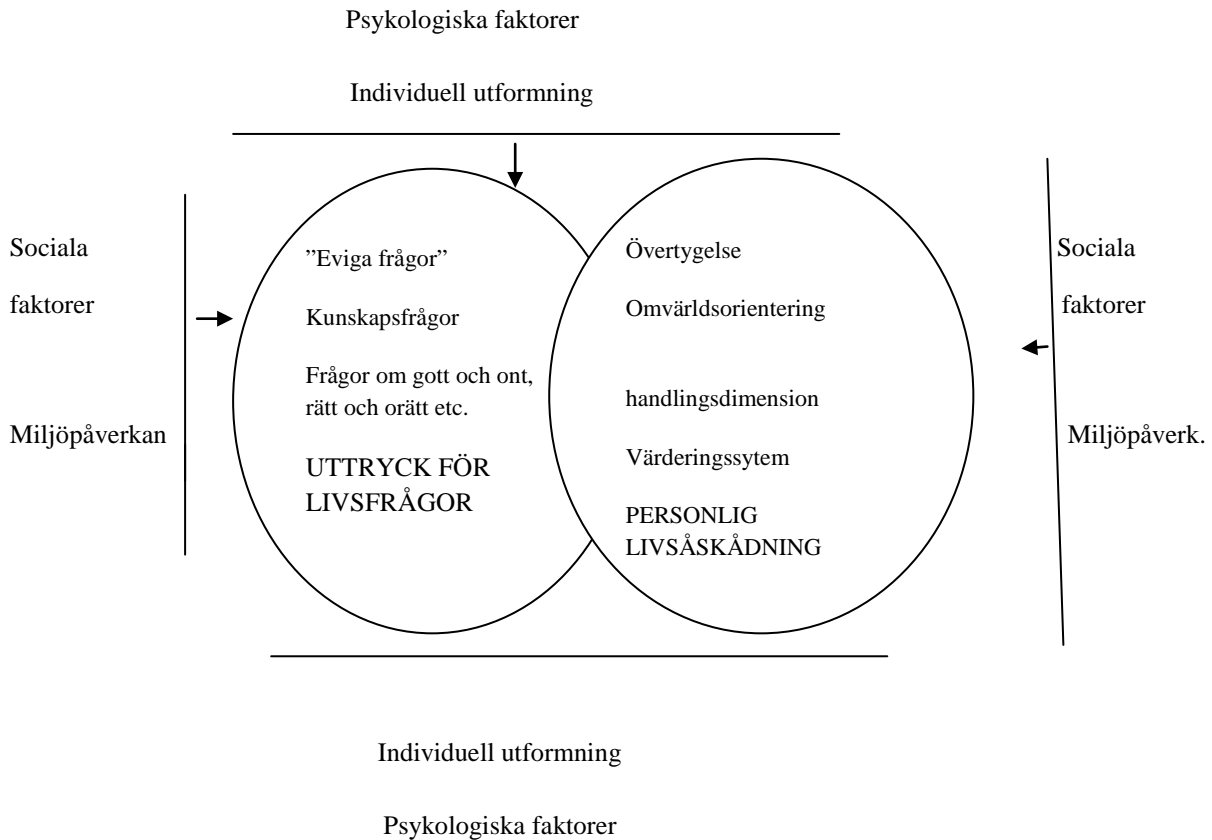
- i) To understand and develop ourselves? (the personal aspect of religion)
- ii) To decide how to make ourselves useful? (the communal aspect of religion)
- iii) To decide how to treat others? (The moral aspect of religion)
- iv) To decide about the meaning and significance, if any, of the totality of experience? (the doctrinal aspect of religion) (Cox 1983: 138).

Föreliggande undersökning har dessa utgångspunkter, d.v.s. hur eleven förstår sig själv och i relation till andra, hur man behandlar andra samt att förstå meningen och betydelsen av en total erfarenhet. Cox förfäktar även för en religionsundervisning där människans fundamentala värden står i centrum som omfattar ett samhällsperspektiv av icke-religiös karaktär (Cox 138-139). Cox argumenterar således för en religionsundervisning vari människans grundläggande värden står i centrum för en undervisningsprocess med utgångspunkt i ett bredare samhällsperspektiv.

Som Davidsson förklarar äger existentiella spörsmål fortfarande aktualitet i synnerhet när det gäller frågor kring liv och död, livets mening samt krig och fred. Dahlin fann i en studie från 1986 att många i årskurs nio uppfattar religion i förhållande till tro och etik. Trosföreställningarna associeras med en tro på ett högre väsen och förväntningar på ett visst levnadssätt orsakade av denna övertygelse (Eriksson 1999: 46).

Som tidigare påpekades var jag inte nöjd med endast ett analysverktyg. I synnerhet den fenomenologiska ansatsen är ju filosofisk till sin natur och kan inte lätt begripliggöras med det föregående verktyget som tar utgångspunkt i kursplanen i religionskunskap för högstadiet. Nej, här behövs ett ytterligare redskap för att vi ska kunna förstå hur denna fenomenologiska ansats uppenbarar sig i det empiriska materialet. För detta ändamål tar jag hjälp av Hartmans livsfrågemodell. Tanken är att hur barn resonerar för livsfrågor hör ihop med fenomenologi, vilket jag ämnade visa i definitionen för livsfrågor ovan.

Figur 2: Grafisk framställning av relationen mellan livsfrågor och personlig livsåskådning i en arbetsmodell.



Källa: Sven G. Hartman 1986: 165.

I en livsåskådning kan man skilja föreställningar från värderingar där en värdering kan bevaras om den är förknippad med en viss föreställning. Hartman och Pettersson (1980) hävdar att en livsåskådning dessutom kan föras till olika huvudområden som ontologi, antropologi, politik och teologi. Kejio Eriksson (Eriksson 1999: 17) definierar begreppen på följande sätt.

Med *ontologi* menar han uppfattningar om vad tillvaron består av exemplifierade med t.ex. tankar om kärnan i vår verksamhet som koncentreras på det materiella, det idémässiga eller båda dessa företeelser. Med *antropologi* avses elevens uppfattningar om sig själv, sina kamrater och sin familj. *Politik* bestämmer Eriksson som konceptioner om samhällsliga

förhållanden. Det kan t.ex. vara krig och fred eller synen på främlingar. Slutligen avses teologi som uppfattningar om makter eller gudar, om Gud och om religionens värde.

En matris för gruppering av livsfrågor och livsåskådning kan sammanfatta denna utgångspunkt som även blir styrande för hur intervjufrågorna kommer att se ut.

*Figur 3: Tolvfältsmatris för gruppering av livsfrågor och livsåskådning*

	Ontologi	Antropologi	Politik	Teologi
Övertygelse	1	2	3	4
Värderingar	5	6	7	8
Handlingsberedskap	9	10	11	12

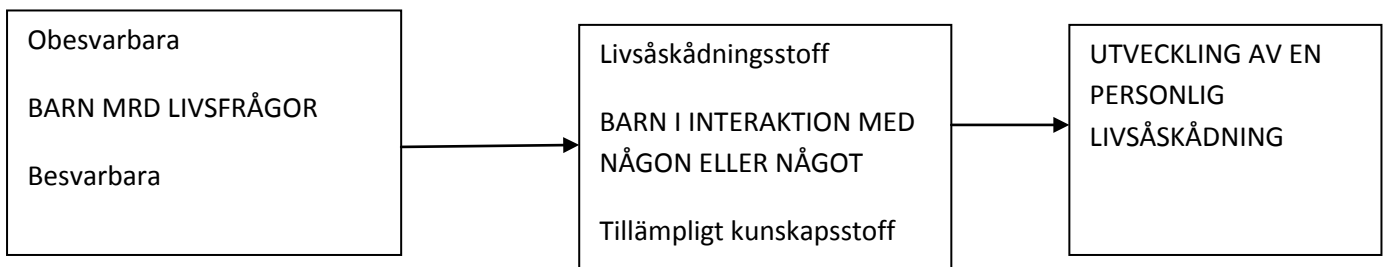
*Källa: Keijo Eriksson 1999: 17.*

I matrisen föreligger det, som Eriksson mycket riktigt påpekar, två dimensioner. Den ena rör *vad* man beskriver medan den andra handlar om *hur* man uttalar sina värderingar. Genom att ta reda på hur eleverna uttalar sina värderingar och visar sin handlingsberedskap om t.ex. antropologi kan man få en förståelse för det som bestämmer den personliga livsåskådningen i fråga om elevens uppfattningar om sig själv och om andra människor. Matrisen ger upphov till ett antal frågor som åskådliggörs i följande framställning, närmare bestämt tolv till antalet. Då detta är en liten undersökning kommer jag inte kunna beakta alla dessa variabler/frågor utan väljer enbart några: familj, utbildning, förståelse och medmänsklighet, religion samt döden.

Hartman och Pettersson (1980) menar att man som lärare förväntas söka sin utgångspunkt i de livsfrågor barnen har med sig. Undervisningens uppgift blir sedan att erbjuda ett undervisningsprogram som ska förse eleverna med erfarenheter och kunskaper vilket ska underlätta för dem att nå målet att utveckla en personlig livsåskådning av någon form. Med ett

sådant upplägg kan man observera tre grundkomponenter: livsfrågor, undervisning och livsåskådning. Undervisningsprocessen kan liknas som följande:

*Figur 3: Livsfrågor, undervisning, och livsåskådning i en undervisningsprocess.*



*Källa: Hartman & Pettersson 1980: 41.*

Denna del är den implicita delen av det fenomenologiska perspektivet. Det är alltså på dessa premisser undersökningen med dess undervisning och intervjuer utförts. Men även detta perspektiv rymmer en explicit del; dels kursplanen och dels livsfrågorna i analysavsnittet kopplas till tolvfältsmatrixtabellen ovan. Men som tidigare nämnts har det skett ett urval: familj, utbildning, förståelse och medmänsklighet, religion samt döden.

För att förstå hur materialinsamlandet har gått till behövs en utvecklad metod som följer nu.

### **3. Metod och material**

Detta avsnitt börjar med att förklara för tillvägagångssättet med dess olika problem. Sedan följer hur urvalet av undersökningsgrupp gått till. Efter detta följer en intervjuguide för att slutligen avslutas med materialanvändandet.

## 3.1 Procedur

Vilken metod än man brukar för insamling av data måste forskaren alltid kritiskt granska tillförlitligheten och giltigheten.

Undersökningen är av kvalitativ art i betydelsen att den utgörs av semi- strukturerade intervjufrågor. Syftet är en strävan att ge eleverna möjligheten att uttrycka vad de tänker och tycker om religionsundervisningen. Ett alternativ hade varit att genomföra en enkätundersökning då alla respondenter får samma standardiserade svarsalternativ och man kan nå ett stort urval. Men det ger inte samma djup som jag eftersträvar. Ett ämne som religion berör de inre känslorna och mer kontemplation än många andra ämnen, något som svårligen kan fångas upp av enkla enkätfrågor. Alternativet att låta eleverna svara i uppsatsform drabbas också av problemet att eleverna kan ha svårt att uttrycka sig i skriftlig form.

Tillvägagångssättet som nyttjats kan betecknas som *abduktion*, vilket jag lånat av forskarna Mats Alvesson och Kaj Sköldberg. Liksom i deduktiva modeller finns en teoretisk förförståelse som fungerar i egenskap av en utgångspunkt vid intervjuerna, men samtidigt finns det inslag av induktion då informanternas perspektiv och berättelser styr analysen. Således är det ett växelspel mellan dessa båda ansatser (Alvesson & Sköldberg 1994: 43).

Olika undersökningsmaterial kräver skilda databearbetningar. Enkätstudier har etablerade statistiska bearbetningsmetoder till sitt förfogande. För ungdomars svar i intervjufrågor är det dock något mer komplicerat. En vetenskaplig innehållsanalys brukar inbegripa följande tre krav: objektivitet, systematik och generaliserbarhet. Objektivitetskravet är ett sätt att försöka avlägsna riskerna med att resultatet ska återspegla forskarens egna förväntningar mer än kvaliteterna i det insamlade materialet. Detta kräver systematik i arbetet där materialets olika beståndsdelar bedöms efter vissa kriterier. Generaliserbarheten möjliggör att dra slutsatser om omständigheter utanför det analyserade materialet (Hartman 1986). Låt oss nu gå över till att beakta validitets- och reliabilitetsfrågor.

### 3.1.1 Validitet och reliabilitet

*Validiteten* är relativt hög när det gäller den undersökta högstadieklassen, förutsatt att eleverna har varit uppriktiga. Men undersökningen är av en liten omfattning och därmed bör man vara

försiktig med generaliseringar. Det handlar ju om *en* skola och *fem* elever. Således ska undersökningen i första hand betraktas som unik, men därmed inte sagt att det inte går att replikera uppsatsens resultat. Som jag angivit ovan, har urvalet varit strategiskt där jag valt elever efter vissa kriterier, som t.ex. hur duktiga de är i skolan. Detta lämnar ju onekligen spår på representativiteten. Min uppfattning, trots reservationerna, är att det är frågan om ”vanliga” elever som kan reflektera kring religion och livsfrågor och att skolbarn i andra klasser och skolor kan komma fram till liknande resultat. Alternativet att helt och hållet slumpartat välja elever hade kunnat leda till att det inte blivit någon uppsats överhuvudtaget. Strategin ska således ses som ”en näst bästa metod” i brist på ett helt perfekt tillvägagångssätt.

*Reliabiliteten* är ett mått på i vilken grad ett tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen under lika förhållanden. För att erhålla en hög reliabilitet har jag varit så tydlig som möjligt med frågorna, men givetvis tolkar jag de erhållna svaren. Dessutom har jag med mina följdfrågor kunnat styra intervjuerna.

Vissa forskare går så långt och hävdar att

... problem med validitet, reliabilitet, precision, representativitet hos urvalet samt kontroll av ovidkommande variabler... är den kvantitativa metodens problem. För den kvalitativa metoden har dessa problem bokstavligt talat ingen betydelse. Istället leder den kvalitativa metodens kunskapsmodell till andra problem (Eneroth 1984: 65).

Den kvalitativa metoden, om den nu går att särskilja så tydligt från den kvantitativa, handlar således om hur man på ett trovärdigt sätt kan gestalta något. Detta betyder att det är viktigt med kvaliteter i framställningen som helhet. Den kvalitativa arsenalen omfattar *perspektivmedvetenhet*, *intern logik* och *etiskt värde*. Sedan är det viktigt med innebördesrikedom, struktur och teoritillskott (Eriksson 1999: 98).

Perspektivmedvetenhet betyder att den som betraktar ett datamaterial har en förförståelse och att det är fruktbart att synliggöra denna för läsaren så att resultatet blir tillgänglig för kritisk granskning. Det är även betydelsefullt med intern logik och inre sammanhang. Det måste alltså existera en kongruens mellan forskningsproblem, den studerade företeelsens natur och datainsamling med tillhörande analysteknik. God etik är också av stor vikt. Det innebär att man måste balansera deltagande individers rätt till skydd å ena sidan och forskningens

intresse att erhålla ny kunskap å andra sidan. Vidare ska man inte förhastiga sig kring slutsatserna och forskaren ska vara öppen med resultaten av rönen (Eriksson 1999: 98).

För att synliggöra perspektivmedvetenheten har jag redovisat forskningsläget och personlig erfarenhet som är av betydelse för tolkningen. Den interna logiken har setts över genom att få en överensstämmelse mellan teori och empiri, vilket skett med hjälp av operationaliseringar, men också genom att lotsa läsaren via en tydlig disposition och en röd linje som löper genom hela uppsatsen. För god etik har jag låtit såväl elever, lärare som skola vara anonyma.

Dessutom ämnar kvalitativa studier att utforma något så att nya innebörder utkristalliseras. För kvaliteter hos resultaten är ett väsentligt kvalitetskriterium undersökningens innebördsrikedom. Ett annat är att framställningen har god struktur och slutligen att studien tillför ett teoribidrag. Ytterligare ett krav som är avgörande är att resultatet har ett *heuristiskt* värde. Det innebär att den kvalitativa undersökningen ska tillföra ett kunskapsstillskott genom utformningen varvid en lyckad analys leder till nya sätt att se på verkligheten. Dessutom ska det förankras i ett empiriskt material med en närvaro i den kontext man studerar. När det gäller studiens konsistens är det viktigt att en tolkning byggs upp av ett samspel mellan undersökningens helhet och dess delar. En redovisning har hög kvalitet om den analyserats mellan helhetstolkning och dess olika delar (Eriksson 1999: 98).

### **3.1.2 Min egen roll**

När det gäller min egen förförståelse kan jag säga att jag är själv troende med stor tolerans för andra religioner och människors syn på livsfrågor. Ett problem som kan föreligga är att jag har tolkat eleverna mer troende än de är. Att jag är medveten om problemet gör inte att den försvinner, men det kan förminska den. Förstår man sin bias kan man också vara försiktig med att dra förhastade slutsatser.

Vidare kan det sägas att jag har arbetat som vikarierande lärare i flera år från årskurs 1 t.o.m. gymnasium och komvux. Att jag har erfarenhet av läraryrket kan vara en fördel då jag har lite mer kunskap om barn och deras syn på hur de uppfattar sin verklighet.

Den skola jag hade verksamhetsförlagd utbildning i har många muslimer. En fördom som jag hade är att muslimerna är mer religiösa.

## 3.2 Val av undersökningsgrupp

I undersökningen intervjuas endast 5 elever och jag kände dessa relativt väl. Samtliga ingick i den klass jag undervisade och jag visste vissa förhållanden om dessa, som t.ex. vilka ambitioner i skolan de hade och hur duktiga de var betygsmässigt. Att intervjuas mer främmande personer ger fördelen att man kan upprätthålla en vetenskaplig distans och bli mindre personlig; man kan ta för mycket givet i en vänskapsrelation. Å andra sidan kan det ju vara så att eleverna vågar berätta mindre för ”främlingar” (vissa skulle dock säga mer) och därför valde jag att intervjuas elever som har ett visst förtroende för en, särskilt med tanke på frågornas karaktär. Med förtroende menar jag att de vågade öppna sig då de ansåg att jag hade hög etisk karaktär på arbetet och inte ämnade skada de med mina resultat. Detta grundar jag på att de ändå sett mig vistas under en längre period i skolan och att jag etablerat en god kontakt med min handledare som varit näst intill en förebild för eleverna. Jag har valt att kalla informanterna för Mohammed, Peter, Markus, Lisa och Stefan.

Att så få har blivit intervjuade är i första hand en resursfråga. I och med att det är en mindre uppsats med begränsad tid blir det svårt att intervjuas ett större antal elever. Vidare ska ju det också erinras att underlaget blir sällan bättre om det består av många personer istället för få. Det mest betydelsefulla är att intervjuerna är väl förberedda och att de personer som väljs är noggrant utvalda. Urvalet kan betraktas som ett strategiskt sådant vari intervjuas personer valts efter att de förväntats kunna något i relation till problemställningen (Esaiasson m.fl. 2003: 286). Det kan naturligtvis diskuteras hur vetenskapligt det är om elever ska förväntas kunna något. Representativiteten blir lidande. Alternativet, att välja elever på måfå, hade som jag tidigare nämnt gett sämre utfall där möjligheten att det inte hade kunnat bli något arbete överhuvudtaget skulle vara stora.

Det ska tilläggas att eleverna, som sagts, intervjuades 2008 och uppsatsen presenteras 2010. Men analysen har ändå utförts i samband med insamlandet av data, vilket inte bör påverka resultatet nämnvärt.

## 3.3 Intervjuguide

Intervjun består av en rad frågor som strukturerats efter olika teman. Frågorna kan betraktas som halvstrukturerade samtalsintervjuer. En övergripande struktur föreligger, men det rör sig om relativt öppna frågor. Jag har strävat efter att ställa frågor både *tematiskt* och *dynamiskt*, vilket innebär att det sker en koppling till undersökningens forskningsproblem samtidigt som



en situation skapas varigenom samtalet hålls flytande. Målet med intervjun är att åstadkomma spontana beskrivningar som är grundade i intervjupersonernas egen verklighet (se t.ex. Esaiasson m.fl. 2003: 290). Intervjuerna varade mellan 30 och 45 minuter. Jag började med några lättare ”uppvärmningsfrågor” i syfte att göra det lättare att komma in på de svårare frågorna. I synnerhet de två första kan ses som sådana.

Följande frågor togs upp:

\*Vilket är ditt favoritämne?

\*Vilket av SO-ämnena är roligast?

\*Hur viktig är religionsämnet jämfört med andra ämnen?

\*Är du nöjd med religionsundervisningen? Varför/Varför inte?

\* Varför ska man läsa religion tycker du?

\*Vad inom ämnet religion ska man läsa anser du?

\*Vad har du för tankar om religion?

\*Vad har du för tankar om Gud?

\*Vad har du för tankar om döden?

\*Vad har du för tankar om skola och utbildning?

### **3.4 Material**

Huvudmaterialet består av ett antal intervjuer. Informanterna bestod av fem personer och intervjuades under vårterminen 2008 veckorna 6-7 i skolan. Givetvis gavs ett samtycke från föräldrar och berörda lärare för att utföra intervjuerna under förutsättning att det skulle vara anonymt. Med hänsyn till detta har intervjupersonernas namn ändrats.

Annat material som nyttjats är böcker av olika slag. Keijo Erikssons doktorsavhandling *På spaning efter livets mening. Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö* (1999) har varit vägledande för uppsatsen. Han har också undersökt högstadieelevers attityd till religionsämnet, men har då koncentrerat sig på livsfrågor och

brukat andra metoder. Andra böcker som använts för teorierna är Sven-Åke Selanders *Livstolkning: Om religion, livsåskådning och etik i skolan i ett didaktiskt perspektiv. En förutsättningsanalys* Edwin Cox *Problems and possibilities for religious education* (1983), Michael Grimmit *Religious education and human development; The relationship between studying religions and personal, social and moral education* (1987).

För uppsatsens definitioner har Rune Larssons *Introduktion till religionspedagogiken* (1992) och Sven G. Hartmans *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik* (2000) brukats.

Metodlitteraturen använder Esaiassons m.fl. *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (2003), Bo Eneroths *Hur mäter man vackert? Grundbok i kvalitativ metod* (1984) samt Alvesson och Sköldbbergs *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, 1994.

Vad blir resultatet av de teoretiska perspektiven och den använda metoden på materialet jag samlat in? Det ska vi ta reda på nu.

## 4. Resultat/Analys

Analysen består av fyra mindre delar som jag delat in i efterhand. Den första behandlar elevernas relation till religionsämnet. Den knyter an direkt till det pedagogiska perspektivet som presenterades i teorikapitlet medan den andra delen redogör varför eleverna vill läsa religionsämnet. Den tredje underrubriken behandlar hur eleverna förhåller sig till religion. Här indelas frågan i två avsnitt där den första redogör elevernas syn på Gud medan den andra tar upp elevernas syn kring vissa livsfrågor. Slutligen tar det fjärde avsnittet upp en kritisk diskussion av resultatet.

För att få en överensstämmande mellan å ena sidan den bild av de tankar, spörsmål och problem inför omvärlden som ungdomar i 15-16 års ålder upplever som viktiga i livet och de teoretiska iakttagelserna å den andra kategoriserades informantmaterialet med utgångspunkt i frågan: *Vad tänker eleverna på?* I Erikssons avhandling (Eriksson 1999: 105) utkristalliserades tolv huvudkategorier av vilka jag alltså använt endast några då detta är en mindre undersökning:

- Familj
- Utbildning
- Förståelse och medmänsklighet
- Religion
- Döden

Låt oss börja med att se vad eleverna hade för förhållande till religionsämnet.

#### **4.1 Hur förhåller sig religionsämnet gentemot andra skolämnena och varför ska man överhuvudtaget läsa religionskunskap?**

Mohammed anser att religionsämnet är det bästa han vet och ser alltid fram emot när han har en lektion i religion. Han är den som är mest entusiastisk över ämnet. ”Religion är mitt favoritämne, inte bara av SO-ämnena utan av alla ämnen jag läser. Jag ser alltid fram emot den. Jag tycker om den för att ämnet ger en mycket. Man får se saker från olika håll.

När det gäller skola och omvärld anser Mohammed vidare

Man måste satsa på skolan medan man är ung. Jag vill ha ett bra jobb i framtiden och önskar att jag kunde lägga ännu mer tid på skolan. Att få jobba med något man tycker är roligt är något självklart, men då måste man kämpa också.

Mohammed menade alltså att man måste kämpa hårt i skolan för att lyckas. Man kan då tolka Mohammeds utsaga med att han utvecklat förmågan att förstå och reflektera över sig själv, sitt liv och sin omgivning och förbättrat en beredskap att agera ansvarsfullt enligt kursplanen. Självfallet kan man diskutera om det är religionsämnet som lett till denna utveckling eller om han fått den från annat håll. Jag kommer inte fördjupa mig i denna problematik.

En liknande syn på utbildning hade Peter: ”Jag vill helst bli läkare. Då måste jag läsa minst fem år och sedan praktisera i flera år. Det gäller alltså att kämpa hårt”. Även han tyckte om ämnet även om det inte var i samma utsträckning som Mohammed.

Lisa, Stefan och Markus är mer ”måttligt” förtjusta. Markus framhåller att ämnet är helt ”okej” men att det finns andra ämnen som är mer kul att läsa. Stefan hävdar att SO generellt sett är kul men hans favoritämne är NO. Lisa tycker också om religionsämnet, men hennes intressen är främst inom musik. Sedan har vi Peter som har en restriktiv hållning till religionsämnet. Han föredrar istället idrott där religion hamnar längre ner på listan över intressanta ämnen. Peter säger följande: ”Religion är väl helt okej att läsa, men jag tycker att det finns andra ämnen som är roligare. Som t.ex. idrott”.

En av de grundläggande frågorna i denna uppsats är varför man överhuvudtaget ska läsa religion. Behövs den? Varför?

Lisa anser att: ”Ämnet skapar grund för att både lära känna sig själv och andra. Religionen påverkar hela vår vardag”. Markus instämmer och hävdar att

Religionsämnet går in på djupet och får en att tänka om saker man tar för givet. Undervisningen kan skapa förståelse för andras åsikter och sätt att leva. Det är viktigt att veta om andra människor och hur de lever.

De andra eleverna var inne på samma linje. Passagen i kursplanen ”Religionskunskap bidrar till att utveckla förmågan att förstå och reflektera över sig själv, sitt liv och sin omgivning och utveckla en beredskap att agera ansvarsfullt” verkar således hela tiden genomsyra elevernas förhållningssätt till religion liksom syftet att främja en öppen diskussion om frågor som rör tro och livsåskådning och att skapa nyfikenhet och intresse för religion.

Stefan och Markus menade att det är viktigt att läsa om kristendomen, sin egen religion för att kunna förstå sina traditioner och värderingar. Om man kan förstå dessa kan man placera sin övertygelse i ett sammanhang och också bemöta främlingsfientlighet.

Således verkar det som om flera elever har internaliserat passagen i kursplanen ”Ämnet bidrar till förståelse av traditioner och kulturer och ger därmed en grund för att bemöta främlingsfientlighet samt utvecklar elevernas känsla för tolerans” men man kan även skönja att en implementering skett av kursplanens ”En förståelse av det svenska samhället och dess värderingar fördjupas genom kunskaper om de kristna traditioner som dominerat i Sverige”.

Av deras svar kan man utläsa att eleverna anser att det föreligger ett samband mellan kunskap och förståelse. Så här säger t.ex. Markus om varför man ska läsa religion:

”Det är bra att veta vad folk gör på olika ställen. Det kan öka förståelsen”.

Det verkar som om eleverna är medvetna om att massmedian inte alltid ger ”den sanna” bilden om andra religioner och kulturer och att religionen kan ge dem ett verktyg för att kritiskt granska massmedians bild. Stefan sade t.ex. följande:

Religionsundervisningen kan öka ens förståelse för andra religioner så att man kan få en egen uppfattning istället för om man bara skulle lyssna på massmedia. Det är lättare att förstå om man vet en persons bakgrund, religion och etik.

Mohammed var också inne på detta när han sade att man inte alltid ska tro på vad tidningarna skriver om muslimer.

När det gäller betyg för SO-ämnet var alla mer eller mindre förhoppningsfulla. En gemensam uppfattning är att en gynnsam framtid förutsätter bra betyg inför fortsatt utbildning och yrkesval. Detta tolkar jag efter följande uttalanden.

Lisa säger: ”Jag kommer få bra betyg i SO och räknar med ett MVG. Jag kommer få MVG i nästan alla ämnen, kanske kommer jag inte få MVG i språk, men det är inte hela världen”.

Och Peter säger: ”Jag hoppas att jag får bra betyg nu i 9:an så att jag kommer in på den utbildning jag vill. För SO kommer det bli nog MVG”.

Eleverna är alltså målmedvetna och upplever att det finns ett samband mellan utbildning och yrkesval. De är duktiga i SO där fyra av fem räknar med att få MVG i detta ämne. Även i andra ämnen framträder de som ambitiösa där jag får intrycket att misslyckande inte är ett alternativ. Vad ska man då läsa inom religionsämnet enligt eleverna? Detta undersöks i följande avsnitt.

## **4.2 Vad inom religion ska man läsa och hur ska man tillägna sig kunskapen?**

Eleverna var oeniga kring vad man ska läsa inom religionsämnet liksom hur man ska tillägna sig kunskapen. Peter ansåg följande.

Man ska läsa om andra religioner. Det är ju därför det heter religionskunskap. Religioner som t.ex. kristendom, islam, buddhism och judendom. Genom att titta på film och diskutera olika frågor är kanske bra sätt att lära sig om religion. T.ex. filmer om Jesus.

Peter intar här en traditionell syn på religionskunskap i bemärkelsen att denna syn var förhärskande under en lång tid. Det är ett ämne som tar upp fakta om världsreligioner. Han tycker att film är ett bra sätt att lära sig om religioner, vilket kan bero på att han anser att det är lättare att lära sig med visuella hjälpmedel.

Lisa menade istället att det behövs mer än bara faktakunskaper om världsreligioner. Livsfrågor är också centralt i ämnet. Hon uttryckte sig på följande sätt:

Jag tycker att man ska läsa om religioner men också om livsfrågor. Ja, t.ex. om varför man är som man är. Vad är människan jämfört med andra varelser? Vilken syn på skola eller utbildning och familj ska man ha? Ett sätt att lära om religion är genom föreläsningar och svara på övningsuppgifter.

Hon skiljer således inte bara om vad man ska läsa utan också hur man ska tillägna sig kunskaper där hon lyfter fram föreläsningar och arbetsuppgifter. Markus framförde en annan åsikt, som liknar Lisas men ändå inte. Liksom henne menade han att religionsundervisning inte ska betraktas som enbart läsning av olika religioner, men lade till även en annan dimension. Resonemanget fick en nästan filosofisk prägel.

Religionskunskap är mer än läsning av olika världsreligioner. Det handlar om människans tankar om livet, döden, familj osv. Frågor som "existerar vi människor" och "är vi bättre än andra varelser" ska man läsa. Vissa ideologier och idéer, som t.ex. marxism och existentialism borde också läsas inom religionskunskap.

Markus hade flera förslag på hur man ska tillägna sig religionskunskap där föreläsningar, självständiga arbeten och diskussioner var några exempel. Stefan och Mohammed sade att religionsämnet ska fokusera på världsreligioner, men även kring andra rörelser och filosofiska tanketraditioner, d.v.s. mer i Lisas och Markus linje. Förslag på hur religionsundervisning skulle tillägnas var som de ovannämnda, men Stefan ville även ha mera föreläsningar än de övriga. Han var väldigt nöjd med läraren och ansåg att dennes sätt att gå igenom materialet var ett ypperligt sätt att lära sig religion.

Fyra av eleverna ansåg det viktigt att läsa om livsfrågor medan en elev menade att religionskunskap handlade enbart om världsreligioner. Det är beaktansvärt att ingen av dem tog upp att man ska läsa om etik, vilken föreskrivs i kursplanen. "Att bearbeta *existentiella frågor* och *trosfrågor* och att betrakta tillvaron utifrån ett *etiskt* perspektiv ingår i en personlig utvecklingsprocess" [min kursivering] Har lärarna missat att förmedla den komponenten till

eleverna på ett fullgott sätt? Har jag inte tagit fasta på detta och kanske tolkat eleverna på ett felaktigt sett? Det är svårt att veta orsakerna till detta.

Låt oss knyta an till det pedagogiska perspektivet med dess syn på betydelsefull kunskap. På frågan vad relevant kunskap är kan det sägas att eleverna är oeniga; de har olika syn på vad som ska läsas inom religionsundervisningen. En del ville ha mer undervisning om världsreligionerna medan andra ville veta mer om olika livsfrågor. Dessutom överensstämmer inte informanternas kunskapssyn på religionsundervisningen helt och hållet med kursplanen, d.v.s. eleverna lyfte fram kunskap om religions- och livsfrågor, men inte etiska frågor om jag tolkat de rätt. Det etiska perspektivet är ett viktigt element i religionsämnet enligt kursplanen. Inte heller var eleverna överens om hur denna kunskapstillägnelse skulle ske: vissa av eleverna ville ha fler föreläsningar medan andra mer självständiga arbeten. Att titta på film var ganska populärt.

Låt oss gå nu vidare till elevernas syn på religion och livsfrågor. Vad har de för tankar kring dessa?

### **4.3 Hur förhåller sig eleverna till religion?**

Under denna rubrik behandlades två teman. Det ena spørsmålet handlade om vad man har för relation till Gud. Den andra tog upp livsfrågor. Inom den senare kategorin frågades kring döden, utbildning, familj och religion. Givetvis kunde andra frågor ställts, som t.ex. hälsa och samhällsfrågor, men jag var tvungen att begränsa mig p.g.a. av uppsatsens omfattning. Låt oss således börja med frågan om Gud.

#### **4.3.1 Hur är synen på Gud?**

Vare sig eleverna tror på Gud eller inte verkar det finna någon form av tro. Peter uttrycker sig på följande sätt.

Det viktigaste är att man tror på något annars har man inte något att se fram emot när man dör. Alla människor, vilken religion än man har, måste tro på något tror jag. Alla människor mår bra av att tro kan jag tänka mig. Jag har ingen religiös tro för jag är ateist. Det betyder alltså inte att jag inte tror på något. Det kanske finns något övernaturligt någon stans. Jag vet inte.

Intressant här är att Peters syn på ateism inte är liktydig med gudsförnekelse. Han säger att det eventuellt kan finnas någon tro på något, men att han inte vet.

Stefan har liknande tankegångar.

Jag tror inte på Bibelns Gud. Jag är inte riktigt säker på vad jag tror. Jag är fortfarande ganska liten och har inte upplevt så mycket. Alla händelser påverkar en och får en att fundera lite. Det kanske skulle vara skönt om man kunde tro helhjärtat på Gud, men det gör jag inte.

Båda är alltså väldigt osäkra, men ingen tror på möjligheten att Gud skulle finnas.

En och annan är öppet religiös. Mohammed säger t.ex.

Jag är religiös. Jag tror verkligen på Gud. Ibland ber jag flera gånger om dagen. Jag ser mig som Guds medarbetare. Om man hjälper människor och djur hjälper man också Gud. Jag har haft det så bra och detta tack vare Gud. Jag tror inte att det finns mer än en Gud. Alla religioner har en Gud. När de kristna pratar om sin Gud pratar de om samma Gud som muslimerna eller judarna. Jag har svårt att tänka mig att alla religioner har fel, att det inte finns någon högre makt.

Mohammed skiljer sig således markant från Peter och Stefan. Varken Peter och Stefan är troende, men de lyfter fram en viss osäkerhet eller en viss öppenhet, om man så vill, inför denna uppfattning medan Mohammed alltså är direkt religiös.

Markus undrar lite skämtsamt om Gud finns bland molnen. Han visar inte tecken på antropomorfism, utan tvärtom.

Mamma och pappa brukade säga att han finns där i molnen, men jag har inte sett honom. Är han en gammal farbror med vitt skägg som älskar människor? Bryr han sig om de, tänker på de och vill deras bästa. Nej, riktigt så tänker jag inte. Jag tror att han finns inom varje människa. Godheten har sitt ursprung från Gud. Vi kan välja bort Gud precis som vi kan välja bort godheten.

Lisa uttrycker sin gudstro på följande sätt: "Jag tror på Gud men jag går inte till kyrkan varje söndag. Jag är inte särskilt religiös men ändå konfirmerad. Liksom nästan alla har jag tvivlat på Guds existens". Lisa fångar upp kanske ett ganska typiskt drag hos många svenskar. Man är konfirmerad och går ibland till kyrkan men är agnostiker eller inte särskilt religiös. Religionen har en relativ liten betydelse.

Det är slående att ingen av mina informanter har tagit helt och avstånd från all uppfattning om något övernaturligt.



### 4.3.2 Elevens relation till livsfrågor

En del av religionen utgörs av att fundera över döden. Tror eleverna att livet fortsätter efter döden?

Stefan hyste denna åsikt.

Alla kommer att dö förr eller senare. Jag tänker ibland på det. Samtidigt är jag inte så rädd eftersom jag är kristen och tror att livets slut är bara början till något annat. Det känns skönt att man har något att tro på. Att livet inte tar slut.

Mohammed är inne på samma spår: ”Döden är lika naturlig som födelsen och det går inte att komma ifrån den. Livet tar slut förr eller senare. Så står det i Koranen”.

Man kan säga att Mohammed har bearbetat existentiella funderingar och trosfrågor mot bakgrund av traditioner, språk och symboler för att söka mening i de frågor som han ställs inför i livet, vilket överensstämmer med kursplanen. Han har internaliserat ”de eviga” frågorna med utgångspunkt i en helig bok, vilken anknyter till en väldigt lång tradition. Dessutom har Koranen ett säregnet språk som är fylld med symboler. Mohammeds tolkning av boken är hans kognitiva schema som styr hans framställning.

För att erinra läsaren stod alltså följande i kursplanen.

Att bearbeta existentiella frågor och trosfrågor och att betrakta tillvaron utifrån ett etiskt perspektiv ingår i en personlig utvecklingsprocess. Varje människa reflekterar över sådana frågor och behöver tillägna sig redskap i form av traditioner, språk och symboler för att söka mening i de frågor som hon ställs inför i livet.

Mohammed har alltså funderat över människans grundläggande existentiella premisser. Detta sker inte självtändigt utan han stödjer sig på islams traditioner och Koranens språk och symboler.

Peter hade en helt annan syn på döden: ”Jag är väldigt rädd för att dö. Usch ... jag vill knappt tänka på det”. Lisa sade: ”Jag vet inte vad jag ska tro. Det finns ju egentligen inga bevis på att det finns något efter döden. Nej, jag vet faktiskt inte”.

Av endast dessa påståenden kan man påstå att Lisa och i synnerhet Peter inte på samma sätt som Mohammed betraktar tillvaron i ett reflektivt tillstånd, d.v.s. att man funderar kring existentiella frågor. Det har troligtvis att göra med att utvecklandet av en existentiell kontemplation sker olika fort för individer där vissa når det på ett relativt tidigt stadium medan det dröjer längre för andra.

På frågan om religion är värd att diskutera erhåller jag följande svar från Markus.

Jag har ett behov att diskutera sådana frågor. Med alla dessa livsåskådningar är det viktigt att vara kritisk och sedan kunna se vad som passar en. Jag tror inte att det finns något som passar en på en gång. Det kommer senare. Självklart påverkar familjen och vänner vilken religion man sedan har.

Ingen av de intervjuade kände att man inte vågade diskutera spörsmål kring religion. I denna anda sade Peter: ” Jag känner mig säker med både lärare och elever. Lärare X är väldigt bra på att förklara. Han vet hur man ska förstå saker och ting. En bra lärare ska förklara saker på ett roligt sätt”.

Om man vill åstadkomma livsmål och realisera framtidsdrömmar erbjuder intervjumaterialet skäl till varför en utbildning som leder till kunskaper för liv och verksamhet i samhället som nödvändig. Utbildning betraktas av samtliga intervjupersoner som viktigt.

Lisa hävdade detta: - Det viktigaste för mig är en bra utbildning. Om man får en bra utbildning kan man få ett bra arbete. Att ha ett bra arbete är väldigt viktigt.

Markus sade följande.

Kunskap är något viktigt för alla människor. Det är synd att alla barn inte kan gå i skolan. I vissa länder måste de jobba istället eller vara barnsoldater. För mig spelar skolan en viktig roll och jag trivs jättebra på den här skolan. Det finns bra lärare och eleverna bryr sig om varandra.

Familjen är en viktig del av livsfrågorna. Vad anser eleverna kring denna fråga?

Mohammed uttrycker familjens betydelse på följande sätt: ”- Jag vill självklart ha en fru någon gång i framtiden. Vi ska ha många barn. Jag hoppas och tror att det håller hela livet ut som med mina föräldrar”. Lisa är inne på samma linje.

Ett mål i livet är att bilda familj och det kommer jag göra någon gång. Barn är bland det bästa jag vet och jag och min man kommer ha flera. Ett liv utan barn är inte värd att leva. Just nu tänker jag inte så mycket på det ändå.

Peter sade att: ” Jag hoppas få gifta mig med den rätte och att det sedan håller hela livet”.

Sammanfattningsvis kan man säga att när det gäller teologi, värderingar och handlingsberedskap utgör elevernas undringar ett steg i riktning mot ett sökande efter ökad kunskap om livets mening och därmed kan betraktas som ett incitament till att skapa en personlig livsåskådning. Jag övergår nu till att kritiskt diskutera resultaten.

#### **4.4 En kritisk undersökning av resultaten**

Undersökningen har gett mig goda resultat. Om jag som intervjuare hade gått ut på andra skolor och ställt eleverna för samma frågor hade då eleverna svarat på samma sätt? Kan man alltså generalisera materialet till att gälla andra skolor? Trots att resultaten gäller enbart en skola och en klass är det relativt rimligt att tro att elevgruppen som analyserades inte är helt och hållet unik. Det föreligger liknande tankegångar även hos andra elever i en viss utsträckning skulle jag hävda. Mindre ambitiösa elever kan eventuellt ha andra uppfattningar kring vissa frågor, som t.ex. religionsämnets betydelse. Å andra sidan finns det förhållanden som pekar på det motsatta. Exempelvis kan man undra om inte den etiska aspekten i kursplanen hade förankrats bättre i andra skolors elever.

Min upplevelse av datainsamlingen är att eleverna svarat på ett ärligt sätt. Om man lär känna eleverna till en viss grad kan man erhålla uppriktiga svar kring inte bara deras inställning till religionsämnet utan även deras innersta tankar och livsfrågor. Möjligen kan man diskutera om inte eleverna svarar på ett sätt som de tror att jag som lärare och student förväntar mig att de ska svara. Det förefaller dock som om att ett likvärdigt material är svårt att erhålla om inte det finns ett ömsesidigt förtroende mellan lärare och elev.

Religionsämnet är, föga förvånande, olika intressant beroende vem man frågar, men bland de intervjuade ansåg samtliga att ämnet, som utgör en del av SO-temat, vara intressant. Någon ansåg att det var favoritämnet, medan andra menade att den var mindre viktig, men tillräckligt intressant för att man ska studera den. Här kan det diskuteras om urvalet är skevt. Det är knappast troligt att denna grupp är representativ eftersom det med största sannolikhet finns många elever som inte tycker om ämnet religion.

Eleverna ansåg att en läsning av religioner kan öka empati och tolerans varför det är viktigt att läsa detta. Det var intressant att de kunde relatera företeelsen ökad kunskap om religionsutövning med mindre fördomar och istället en ökad förståelse för andras levnadssätt. Samtidigt ska man vara försiktig med att göra en alltför generös tolkning i denna riktning. Skolbarnen har trots allt kognitiva begränsningar för att kunna utläsa sådana samband, men som jag tolkade svaren finns det ett visst embryo för ett sådant tänkande.

Samtliga skolbarn som blev intervjuade verkar tror på något metafysiskt även om det inte nödvändigtvis är Gud. Religiositeten varierar från person till person där somliga är öppna religiösa med värderingar förankrade i en viss religion. Sedan fanns det en och annan som var självständig och kritisk mot det religiösa etablissemang och etablerade dogmer. Men det ska, som sagt, påpekas att min egen religiositet kan ha påverkat resultatet och att därmed elever som kanske inte hyser några metafysiska åskådningar har jag tolkat dessa som att de ändå har.

Vad kan man dra för slutsatser kring det empiriska materialet? Nästa avsnitt ämnar diskutera undersökningens resultat.

## **5. Reflektioner och slutsatser**

Anser högstadieläverna att religionsämnet är intressant? Det mesta tyder på detta enligt undersökningen. Eleverna verkar också vara medvetna om livsfrågor och djupare existentiella problem. Varför och vilka ämnen man ska läsa inom religion finns det olika uppfattningar om. Religionsämnet får en att reflektera kring förhållanden som man tar för givet och att undervisningen kan skapa förståelse för andras åsikter och sätt att leva var några anledningar som togs upp.

Vissa betraktar ämnet som ren faktakunskap om andra religioner medan andra också betonar mer filosofiska/existentiella perspektiv. Intressant var att ingen tog upp den etiska aspekten som utgör den tredje komponenten i religionsämnets innehåll enligt kursplanen. Det finns alltså en hel del stöd för det pedagogiska perspektivet jag använt förutsatt att kursplanen är ett fullgott verktyg för de teoretiska utgångspunkterna. Vissa förhållanden som det etiska perspektivet stämde dock inte överens. Det fenomenologiska perspektivet brukades för att utkristallisera spörsmål för livsfrågor. Med allt detta sagt måste det ändå göras flera anmärkningar.

För det första är mitt urval begränsad. Jag har intervjuat enbart 5 personer i syfte att fånga de kvalitativa dimensionerna och därmed erhålla en någorlunda nyanserad bild av hur förhållandet ser ut. Vidare har mitt urval varit strategiskt och inte slumpmässigt, d.v.s. urvalet har skett genom att intervjua elever som kunnat bidra till uppsatsen. Det rör sig om elever som är ambitiösa med en relativt nyanserad verklighetsuppfattning, Detta kan givetvis ifrågasätta representativiteten. Samtidigt betyder inte ett litet informantmaterial nödvändigtvis att det är något negativt eftersom det kan bidra med djup information till uppsatsen. Det finns många uppsatser som styrker detta.

För det andra, som delvis tangerar det första, kommer eleverna från samma klass och har samma lärare. Det behöver knappast framhållas att läraren kan påverka deras engagemang och intresse. Det finns ett teoribygge kring hur lärarens betydelse kan utgöra skillnaden mellan en bra undervisning respektive en dålig. I detta fall verkar eleverna ha haft en väldigt bra lärare som lyckats inspirera dem och fått en att vilja lära sig mer.

För det tredje har denna undersökning varit begränsad i omfång. Det kunde ställas många andra frågor. Det som har getts i denna uppsats är enbart ett perspektiv och en annan synvinkel hade kunnat ge andra svar. Med perspektiv menar jag således frågorna som ställs, men också de teoretiska ansatserna som funnits både med både explicita och implicita genomgående i uppsatserna. Det ska dock påpekas att detta perspektiv ändå har varit noga bearbetad med en relativ stor litteraturgenomgång.

Det förelåg, som jag tolkade det, en allmän syn hos eleverna om att religionsundervisningen uppmuntrade tolerans, mångfald och öppenhet gentemot andra kulturer. Det var en stor anledning till att man ville läsa religionsämnet. ”Undervisningen kan skapa förståelse för andras åsikter och sätt att leva. Det är viktigt att veta om andra människor och hur de lever” var ett av citaten som kan styrka detta. Samtidigt bör det betonas att man inte ska göra övertolkningar då skolbarn i denna ålder har en begränsad kognition kring hur man kan analysera mer komplexa företeelser av detta slag.

Eleverna ansåg att man skulle läsa om världsreligioner och livsfrågor som t.ex. vad meningen med livet är. Det var emellertid ingen av informanterna som tog upp att man skulle läsa om etik, vilket är en av de tre komponenterna i religionsundervisning enligt kursplanen. Har det att göra med att skolan inte lyckats förmedla denna aspekt till eleverna? Kan jag ha missat perspektivet? Är det eleverna som på något sätt negligerat denna del? Det är svårt att svara på varför det föreligger på detta vis.

Det finns många olika sätt man kan bedriva forskningen kring detta ämne på. En intressant fråga är om det föreligger en genusaspekt, d.v.s. föreligger skillnader mellan hur flickor respektive pojkar

uppfattar religionsämnet? Då jag har använt endast en flicka och fyra pojkar i mitt material finner jag det inte lämpligt att göra en sådan analys. För att dra sådana slutsatser är det mer lämpligt att man utför en enkätundersökning i syfte att få ett stort underlag. Ett annat intressant förhållande är att specialisera sig på något delområde som t.ex. livsfrågor eller synen på Gud och studera elevernas inställning till dessa områden. Ytterligare ett forskningsförslag är att fördjupa sig i kursplanen och fråga om det finns dissonanser mellan kursplanen och informanterna.

## 6. Litteraturförteckning

**Alvesson, Mats & Sköldböck, Kaj**, *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur, 1994.

**Barnikol, Horts-Martin & Larsson, Rune**, *Religion och livsfrågor bland svenska och tyska ungdomar*. Bochum: Brockmeyer, 1993.

**Beskow, Per**, *Trons vägar: om religion och livsfrågor för klasslärare och andra vetgiriga*. Proprius förlag AB Stockholm, 1990.

**Cox, Edwin**, *Problems and possibilities for religious education*. London: Hodder and Stoughton, 1983.

**Davidsson, Elsie**, *Religionskunskap i tonårsperspektiv: Elevernas upplevelser av religionsundervisningen i grundskolan*. Kumla: HT:S förlag, 1989.

**Eneroth, Bo**. *Hur mäter man vackert? Grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Akademibokhandel, 1984.

**Eriksson, Keijo**, *På spaning efter livets mening. Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i undervisningsformer som befrämjar kunskapande*, 1999.

**Esaiasson, Peter (mfl)**, *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik, 2003.

**Grimmit, Michael** *Religious education and human development; The relationship between studying religions and personal, social and moral education*. Great Wakering, UK: MCrimmon, 1987.

**Hartman, G. Sven**, *Barns tankar om livet*. Stockholm, 1986.

----- *Barns livsfrågor som pedagogisk arena*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, 1992.

----- *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik* (2000).

**Hartman, G. Sven**, *Livsfrågor och livsåskådning hos barn: Några utgångspunkter för en analys av barns livsfrågor och livsåskådning samt en presentation av några delstudier inom området* (Rapport 7). Stockholm Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik, 1980.

**Kuhn, Thomas**, *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

**Larsson, Rune**, *Introduktion till religionspedagogiken*. Lund: Teologiska institutionen, 1992.  
Läroplan för grundskolan Lgr 1980.

Läroplan för grundskolan Lgr 1962.

**Marklund, Bengt**, *Tonåringen och kristendomen: Rapport om ett projekt om tonåringars kunskaper i kristendom*. Stockholm: EFS- förlaget 1983.

**Selander, Sven-Åke**. *Livstolkning: Om religion, livsåskådning och etik i skolan i ett didaktiskt perspektiv. En förutsättningsanalys* (Rapporter om utbildning, 3). Malmö: utvecklingsavdelningen, Lärarhögskolan, 1994.