



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 1

Vad är meningen med religionskunskapsämnet?

Fyra svenska forskares syn på ämnets mening i jämförelse med fem engelska religionsdidaktiska modeller

What is the meaning of religious education in Sweden? Four Swedish scholars interpretation in comparison with British models of strategies and principles on religious education

Författare: Nadia Kadora
Handledare: Björn Falkevall
Examinator: Gull Törnegren
Ämne/huvudområde: Religionsvetenskap
Kurskod: RK2030
Poäng: 15 hp
Examinationsdatum: 18-05-31



HÖGSKOLAN
DALARNA

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

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

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

Ja

Nej

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

Abstract:

The aim of this literature study is to find out how four Swedish scholars identify the meaning of the subject religious education in Sweden. Thereafter the result of the Swedish scholars interpretation is to be compared with British theories on how religious education may be applied in schools through different strategies and principles developed by five different RE scholars.

The method used in this thesis is a systematic literature study with a qualitative hermeneutic method. The empirical literature is analyzed and interpreted by me and thereafter placed in the right context to read how the scholars view the subject. According to the scholars and the Swedish curriculum, the results showed that the Swedish scholars have a similar view on what they think is the meaning with RE. The fundamental idea is that the education should be child-centered and evolve around pupils knowledge, background and abilities to attain the purpose of the subject. Which will lead to an immersed knowledge, understanding, respect and tolerance for different religious positions.

Both the British and the Swedish scholars agreed that the dominating secular and atheist point of view in the classrooms and in the society, constitutes challenges for the teachers to apply the different strategies to achieve the meaning of RE. The Swedish scholars opine that the RE needs to contribute to learning about and learning from religions through different perspectives that show religions from the inside perspective and the outside perspective.

Keywords: religion, didactics, religious education Sweden, inside perspective, outside perspective, learning about, learning from

Nyckelord: religionsdidaktik, religionsundervisning Sverige, inifrånperspektiv, utifrånperspektiv learning about, learning from

Innehåll

Inledning	5
Syfte och frågeställningar.....	6
Bakgrund.....	7
Teoretiska utgångspunkter	10
Religionsdidaktiska modeller	10
Lära om och lära av religion – Michael Grimmitt	10
Pedagogies of religious education – case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE.....	11
The Westhill Project: Religious education as maturing pupil’s patterns of belief and behaviour – John Rudge	11
The Spiritual Education Project: Cultivating spiritual and religious literacy through a critical pedagogy of religious education – Andrew Wright	14
The Warwick Religious Education Project: The interpretive approach to religious education – Robert Jackson.....	16
The Children and Worldviews Project: A Narrative Pedagogy of Religious Education – Clive och Jane Erricker	19
Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-thinking knowledge, teaching and learning in religious education - Michael Grimmitt	21
Sammanfattning av de religionsdidaktiska modellerna	23
Metod och material	27
Metod, tillvägagångssätt och urval.....	27
Etiska överväganden	28
Datainsamling.....	29
Presentation av det empiriska materialet.....	30
Analys	32
Vad är meningen med religionskunskapsämnet.....	32
Likheter och skillnader mellan den svenska forskningen och de engelska modellerna	36
Sammanfattning - vad finns det för likheter mellan den svenska forskningen och de engelska modellerna.....	45
Jämförelse med de engelska modellerna – likheter.....	45
Jämförelse med de engelska modellerna – skillnader	48
Diskussion och slutsatser	51
Fortsatt forskning och sammanfattning	56
Förslag till fortsatt forskning.....	56
Sammanfattning	56
Litteraturlista.....	57

Inledning

Under min tid på högskolan och den erfarenhet jag fått av den verksamhetsförlagda utbildningen har mina tankar runt religionskunskapsämnet varit kring vad ämnet innehåller och hur ämnet tolkas samt förmedlas av lärarna. Universitetsämnet har innefattat att lära om olika religioner och en fördjupning i olika livsåskådningar. Ganska långt in i utbildningen stötte jag på en kurs som djupt behandlade religionsdidaktiska frågor kring ämnets innehåll och syfte. Centrala teman som har diskuterats och problematiserats är just vad religionsundervisningen i skolan innehåller och vad det är som ska förmedlas till eleverna. Hur ska lärare förhålla sig i sin religionsundervisning i ett samhälle med en växande mångkulturalitet och mångfald? Samhällsfrågor som är högst aktuella idag som bör (enligt mig) reflekteras och fokuseras i religionsämnet för att öka förståelsen hamnar ibland i bakgrunden när faktainläringen tar mest plats. I läroplanen uttrycks det att undervisningen ska reflektera samhällssynen och fokusera på att skapa en förståelse för människor ur olika perspektiv

Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald.¹

Men jag ifrågasätter ifall undervisningen fokuserar på aktuella samhällsfrågor och samhällssyner. Min nyfikenhet har ökat allteftersom problematiken relaterad till religions-tillhörighet ökat i samhället. Frågor som genomsyrar folks uppfattningar om religions-tillhörighet, och jag som blivande lärare inser är högst centrala att bearbeta i religionsundervisningen. Problematiken kan diskuteras och grundas i en läroplan och ämnesbeskrivning som utgår ifrån ett mångkulturellt samhälle, men kan även ställas i kontrast till andra formuleringar som går emot ovan citat, t.ex. att undervisningen ska utgå ifrån kristen tradition.²

Av egen erfarenhet och av det jag upplevt under min studietid både på högskolan samt under mina fältstudier tolkas ämnet olika, och det nyttjas inte utifrån dess potential i tillräcklig utsträckning för att ge en förståelse för ämnets innehåll. Religionskunskaps-ämnet aktualitet i skolan gör det än mer viktigt att förstå vad meningen med ämnet är och hur man pratar om det i forskarvärlden samt i skolor. Skolan har möjligheten att skapa en förståelse för den ökade mångfalden och hjälpa att ta bort en skiljelinje mellan ”vi” och ”dem”. Däri har religionsämnet en central plats att åskådliggöra folks olika kulturer, erfarenheter och religiösa traditioner.³

Mitt intresse är att få fram hur olika brittiska religionsdidaktiska forskare identifierar religionskunskapsämnet och hur de beskriver meningen med ämnet. De valda forskarna är alla framstående inom det religionspedagogiska fältet och har utvecklat olika modeller för religionskunskapsämnet konstruktion samt dess innehåll. Modellerna har uppkommit de senaste 25 åren och är ett bidrag för förståelsen av religionsämnet ur ett multikulturellt, pluralistiskt samhälle.⁴ Varje modell fokuserar på vad enligt forskarna är det centrala med ämnet utifrån dess syfte och innehåll. Efter att ha analyserat de brit-

¹ Skolverket, 2011 s. 137

² Ibid, s. 5

³ Löfstedt, 2015 s. 9-10

⁴ Grimmitt, 2000 s. 5

tiska forskarnas modeller är meningen att se ifall någon religionsdidaktisk modell präglar det svenska religionsämnet. Samt att läsa av vilka likheter det finns mellan den svenska forskningen och de engelska religionsdidaktiska modellerna. Detta blir i sin tur relevant att återspegla till läroplanen, försöka se hur den synen på religionskunskapsämnet uppfyller de anvisningar som läroplanen ger för ämnets innehåll och syfte. Det problematiska i detta är ifall ämnet speglar ett specifikt perspektiv eller lära som gör att undervisningen kan brista i sin form och i sitt syfte. Efter att ha fått fram hur, och ifall det svenska religionsämnet är präglat av några specifika modeller, är det intressant att jämföra den svenska forskningen med de engelska modellerna och se ifall det finns någon svensk modell. Det är av intresse att se vad för likheter och olikheter det finns samt om det finns något samband mellan de olika svenska forskarnas tolkning av ämnet.

Förhoppningsvis ska denna studie synliggöra vilka religionsdidaktiska modeller som dominerar i fyra studier om religionskunskapsämnet och hur forskarna tolkar meningen och syftet med ämnet. Samt att därefter göra en jämförelse mellan den svenska forskningen och dess resultat med de engelska modellerna kring hur religionspedagogiken kan/bör se ut.

Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att undersöka vilken bild av religionskunskapsämnet som framträder i fyra svenska religionsdidaktiska texter samt att jämföra den svenska forskningen med några engelska religionsdidaktiska modellerna. Detta ska göras genom att besvara på följande frågeställningar:

- Vad är meningen med religionskunskapsämnet i skolan enligt de olika svenska forskarna
- Vad finns det för likheter och skillnader mellan den svenska forskningen och de engelska modellerna

Bakgrund

Bakgrunden ger en närmare beskrivning av religionsämnets uppdrag och framväxt beroende på samhällets förändring. Det ger en insikt i hur läroplanen beskriver syftet med ämnet samt vad ämnet ska bidra med för eleverna. En bakgrundspresentation av begreppen *pedagogiska strategier och principer*, tagna från Michael Grimmitts pedagogiska ansats, ges även, då dessa fungerar som centrala analysbegrepp i uppsatsen.

Historiskt har religionsämnet och läroplanerna fokuserat på religion som fostrande i en kristen skolning, men nu är läroplanerna och ämnesbeskrivningen riktade mot att fostra elever in i ett mångkulturellt och pluralistiskt samhälle. Religionsämnets uppdrag har skiftat i takt med att samhället har förändrats. Sverige är idag ett mångkulturellt land med en stor kulturell och religiös pluralitet, kyrkan och den kristna tron har inte längre den centrala plats det en gång haft.⁵ Det har alltid funnits en hög invandring till Sverige, vilket har berott bland annat på ökade flyktingströmmar samt på invandring av olika skäl, t.ex. arbetskraftinvandring, återinvandring.⁶ Den ökade mångfalden kan vara en anledning till den ökade spridningen av flera religioner och kulturer i landet.

I ämnesbeskrivningen för religionskunskapsämnet för gymnasieskolan står det att ämnet ska hjälpa till att skapa och utveckla en förståelse och kunskap för de olika tolkningar som finns inom religioner, livsåskådningar och etiska förhållningssätt.⁷ I ett sekulärt och ökat segregerat Sverige, där religion ses som något förgånget och omodernt är frågan ifall skolan förmedlar en sådan syn eller om läran om religioner utgår ifrån en sekulär, ateistisk världsbild. Frågan blir vems perspektiv och ställningstagande skolan fokuserar på och om elever med olika bakgrund och positionering faktiskt har plats att uttrycka sig eller känner sig representerade i utbildningen. Vidare står det

Undervisningen ska leda till att eleverna utvecklar kunskaper om hur människors moraliska förhållningssätt kan motiveras utifrån religioner och livsåskådningar. De ska ges möjlighet att reflektera över och analysera människors värderingar och trosföreställningar och därigenom utveckla respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva.⁸

Denna formulering tyder på att undervisningen ska fokusera på att inspirera och utveckla kunskaper om hur tankar och förhållningssätt påverkar utifrån individers och grupperns identifikation med olika religioner och livsåskådningar, för att bilda en förståelse och respekt för människors oliktankande och sätt att leva. Det här leder in på de två viktigaste didaktiska frågor som är inblandade i denna studie, *vad* utgör undervisningens innehåll och *för vem* är undervisningen. Den första frågan har förändrats historiskt, från att fokusera på kristendomslära till att idag, förmedla kunskaper om olika religioner och livsåskådningar.⁹ Den andra frågan är relevant i ett mångkulturellt

⁵ Hartman, 2015 s. 28

⁶ Andreas Raneke och Anna Wennesjö, (2013) *Flera skäl till invandring idag* <https://www.scb.se/sv/Hitta-statistik/Artiklar/Flera-skal-till-invandring-idag/> (2018-04-20)

⁷ Skolverket, 2011 s. 137

⁸ Ibid., 137

⁹ Hartman, 2015 s. 28

samhälle då den enskilde elevens förutsättningar sätts i fokus, speciellt i en elevcentrerad undervisning.¹⁰ Beroende på eleverna, kan sättet att undervisa skilja sig i hur läraren ser på eleverna samt utgår ifrån dem, om det blir ett sätt att lära om religion eller av religion.

Vidare utgår läroplanen ifrån ”kristen tradition” och det ”västerländska kulturarvet”.¹¹ Elevers fostran ska ske i överensstämmelse med dessa perspektiv då de ingår både i skolans värdegrund och uppgifter samt i ämnesbeskrivningen för religionskunskap där en förståelse för kristendomen särskiljs.¹² Nog finns det flera perspektiv än den kristna och västerländska humanismen som bör ingå i undervisningen. Andra religioner och perspektiv som är verklighet i samhället och kan vara ett viktigt bidrag i ämnet synliggörs inte. Fostran till ett demokratiskt samhälle är en grundtanke i läroplanen, verkligheten är att samhället är mångkulturellt, präglad av olika religioner och kulturer. Sven Hartman belyser läroplansutvecklingen i sin text *Perspektiv på skolans religionsundervisning* i *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Han skriver om religionsämnets utveckling och innehållsliga förändring och menar att ämnet samt skolans roll återspeglar samhällsförändringar och fungerar som verktyg för fostran och förberedelse för samhällsuppgifter.¹³ Den synen på ämnets utveckling samt en återspeglning av samhället innebär att religionskunskapsämnets får därmed en allt mer central roll att kunna förmedla kunskap och förståelse för religioners, livsåskådningars och traditioners plats i människors liv.¹⁴

Strategier och principer

Michael Grimmitt identifierar en eller flera principer och strategier för hur de engelska religionsdidaktiska forskarna menar att religionskunskapsämnet ska konstrueras. Principer innefattar vad för regler och/eller antaganden det finns om undervisningen samt hur man ska lära ut ämnet.¹⁵ Det är alltså forskarens identifikation av vilka nyckel-principer ens modell består av, en form av guide som hänvisar till vilka regler och hypoteser en bör följa för att uppfylla modellens grund. Strategier innefattar vilket tillvägagångssätt man tar till för att uppfylla modellens principer.¹⁶ I uppsatsen är principer och strategier nyckelbegrepp och centrala analysverktyg i analysen av det empiriska materialet. Begreppen hjälper till att förklara och förtydliga vilka strategier och regler forskarna utgår ifrån i sin tolkning samt analysering av respektive undersökning för att således identifiera vilka religionsdidaktiska modeller de har likheter med.

Utgångspunkten i studien blir därför vad de svenska texterna identifierar för olika strategier kring hur ämnet kan se ut, samt hur de tolkar meningen med religionsundervisningen. Mitt utgångsläge är brittisk religionsdidaktisk litteratur, brittiska framstående forskares studier kring ämnet och vilka olika positioneringar som finns för vad meningen med religionsundervisning är. För att sedan få fram var svenska lärare och forskare positionerar sig och vilken modell de identifierar sig med, ska en analys av ett antal olika uppsatser och avhandlingar göras för att läsa av i vilken teori/skola de

¹⁰ Ibid, s. 21-22, 31

¹¹ Skolverket, 2011 s. 5

¹² Skolverket, 2011 s. 5,9, 137

¹³ Hartman, 2015 s. 24-30

¹⁴ Ibid, s. 29

¹⁵ Grimmitt, 2000 s. 18-20

¹⁶ Ibid, s. 18-20

hamnar. Detta är grunden för examensarbete två, för en empirisk undersökning, om det är någon specifik modell som syns mest i den svenska skolan samt vilka konsekvenser detta kan få.

Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt presenteras uppsatsens teoretiska utgångspunkter och teoretiska ramar som ligger till grund för uppsatsens analys. Modellerna som ligger till grund för förståelse och tolkning är brittisk religionsdidaktisk forskning. Forskningen handlar om religionsdidaktik och om religionskunskapsämnets konstruktion. De ger möjliga förklaringar och tillvägagångssätt för hur religionsämnet kan tolkas ur olika perspektiv och vad syftet med ämnet är. De engelska religionsdidaktiska modeller som presenteras återfinns i en antologi sammansatt av Michael Grimmitt ”Pedagogies of religious education – Case studies in the research and development of good pedagogic practise in RE”. Boken utgör den centrala källan för urval av och informationen kring de engelska modellerna, men även andra källor har använts för att presentera Grimmitts pedagogiska ansats.

Religionsdidaktiska modeller

Nedan presenteras först Michael Grimmitts teoretiska ansats och de centrala begrepp som ligger till grund för analysen tagna ur hans teoretiska ansats. Sedan följer en presentation av Grimmitts antologi där mina valda modeller är tagna ur. Den sista delen av avsnittet är en presentation av de engelska religionsdidaktiska modellerna som ligger till grund för uppsatsens analys. Modellerna presenteras i samma ordning som de återfinns i antologin.

Den främsta delen av urvalet är en del av Grimmitts antologi, men en del behandlar Grimmitt själv för att skapa en förståelse för modellernas bakgrund samt en förståelse för de centrala begreppen som Grimmitt använder.

Lära om och lära av religion – Michael Grimmitt

Michael Grimmitts pedagogiska ansats utgår ifrån att undervisningen ska innebära att lära om samt att lära av religion. Utgångspunkten är Grimmitts definition av lära om/av begreppen samt hans definition av *pedagogiska strategier* samt *principer* som enligt honom varje modell bör innehålla för att kunna uppnå en form av att lära om och/eller lära av.

Grimmitts poäng är att undervisningen i religionskunskap bör vara att *lära om och att lära av* religion. Men på grund av det politiska intresset i ämnets styrdokument och att man utvecklade modellstyrdokument för att träna blivande religionslärare i, uppmunrades lärarna att falla tillbaka på modellstyrdokument som har ett deskriptivt närmande av religionsstudier. Där alltså att *lära om* religion är dominerande. Vilket ledde till att elever inte kunde utvärdera och utöka sin egna personliga förståelse inom religioner och om religiösa termer, de fick alltså inte möjligheten att öka kunskapen genom att *lära av* religioner.¹⁷

De olika pedagogiska modellerna presenterade i antologin *Pedagogies of religious education*, behandlar och försöker lösa de återkommande frågorna som återfinns i dagens religionsämne (inte endast i England utan detta kan appliceras i Sverige). Dessa frågor är religionskunskapsämnet i skolan i ett sekulärt undervisningssystem och samhälle, samt hur elever som identifierar sig i en religiös position ingår i detta sekulära system.¹⁸

¹⁷ Grimmitt, 2000 s.15

¹⁸ Ibid, s.17

Grimmitt menar att det inom varje pedagogisk modell finns en intention att främja en eller flera sätt att interagera mellan innehållet som studeras och eleven. Dessa interaktioner menar han kan ingå i två större kategorier: 1. de som främjar att elever *lär sig om religion - genom att få instruktioner, begrepp inläring och genom empatiska interaktioner*, alltså där elever assimilerar och anpassar förståelsen av innehållet i en viss kontext. 2. de som främjar att elever *lär sig av religion – där centrala förmågor är reflektion, tolkning, kritiskt tänkande och värderande interaktioner*, alltså elever assimilerar och anpassar förståelsen av innehållet i en viss kontext, men sätter det i ett nytt sammanhang inom deras egna självförståelse för att öka förståelsen. Han menar att de flesta pedagogiska modeller som har utvecklats de senaste 15-20 åren innefattar båda kategorier.¹⁹ För att uppnå och definiera de olika religionsdidaktiska modellerna, har varje modell i boken en förklaring för hur deras pedagogik är upplagd genom att beskriva de pedagogiska principerna och strategierna. Begreppen ligger sedan till grund för analysarbetet. Pedagogiska principer innefattar vilka vissa regler eller hypoteser finns om undervisning och inläring och pedagogiska strategier är hur man implementerar dessa.²⁰

Pedagogies of religious education – case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE

Michael Grimmitts antologi ”Pedagogies of religious education – Case studies in the research and development of good pedagogic practise in RE” är samling av brittiska forskares studier kring religionsundervisningen i England och Wales. De har utvecklat en rad olika religionsdidaktiska modeller kring religionsundervisningen och på vilket sätt den bör uppfattas för att förmedla ett mer subjektivt än objektiskt ämne. Bidragen är även ett svar på samhällets utveckling och påverkan på styrdokumentet, modellerna går in i varandra och är delvis en reaktion mot varandra.

The Westhill Project: Religious education as maturing pupil’s patterns of belief and behaviour – John Rudge

”The Westhill Project” utvecklades 1980 av Garth Read, John Rudge och Roger Howarth. Projektets syfte var att skapa material kopplat till ämnet som kan användas i klassrummet, samt en metodologi i hur man ska använda materialet för att planera och undervisa i ämnet.²¹ Projektet utgick ifrån att tolka akademiska diskurser i frågor inom filosofi, religion och undervisning för att balansera detta mot de behov som berör lärare i hur man skapar material för undervisning. Grunden för projektet utgick ifrån aktuella idéer och tankar.²² På grund av alla förändringar som religionskunskapsämnet genomgick på 60- och 70-talet fanns det ingen sammanhängande pedagogisk helhet, som kunde underlätta för lärarna att skapa en religionskunskapsundervisning som skulle vara sammanhängande under alla skolans årskurser.

Projektet influerades av Piagets och Bruners undervisningsteorier samt av författarna Cantwell Smiths och John Hicks ramverk inom religionsfältet som grund för religionsbegreppsbyggnaden. Goldman och Loukes forskning inom religionsundervisning bidrog även med förståelsen för hur ämnet ska konstrueras för att vara relevant och förståeligt för elevers liv. Direkta influenser kom även ifrån lärare som ingick i utvecklingskurser för religionsundervisning samt Birminghams överenskomna kursplan

¹⁹ Grimmitt, 2000 s. 18

²⁰ Ibid, s. 18-20

²¹ Rudge, 2000 s. 88-89

²² Ibid, s. 89

från 1975 för religionsundervisning, som inkluderade ett studieprogram samt pedagogiska principer som utgick ifrån ett multikulturellt ramverk, alltså utifrån en mångkulturell grund.²³

Pedagogiska principer

Enligt Rudge utvecklas religionspedagogiken enligt följande tre fält; ämnet tolkas utifrån den kunskap och förståelsen som bildas av världsreligionerna, tonvikten läggs på elevers personliga utveckling utifrån fundamentala frågor som engagerar dem i deras egna liv och ett fokus på att hjälpa elever att uppmärksamma livets religiösa dimensioner genom deras egna möten och erfarenheter, som får dem att känna t.ex. tillhörighet, omtänksamhet och medlidande. Men undervisningen visade sig inte kombinera dessa tre fält, utan lutade främst åt den första, att kunskap om religioner fokuserar på världsreligionerna. Rudge menar att undervisningen utgjordes av fakta, grundare och högtider vilket gjorde den orätt, icke utvecklande och icke representativ (lära om religioner).²⁴ Med det i bakgrunden blev projektets början och utgångspunkt enligt denna definition ”to help children mature in relation to their own patterns of belief and behaviour through exploring religious beliefs and practices and related human experiences”.²⁵ Flera pedagogiska principer ingår i denna definition, däribland elevers personliga utveckling och ämnets inverkan på deras liv. Det harmoniserar med vidare förståelser av undervisningsprocessen, elevers egna kontext i förhållande till världen de växer upp i sätts i fokus.²⁶ Religionspedagogiken ska föreligga i en utvecklande kontext med antagandet att formandet och mognandet av värderingar och tro är en övning som alla människor genomgår, som eleverna formar under alla utbildningsåren.²⁷

Westhills pedagogiska modell är alltså att konceptualisering av religionspedagogiken i sammanhängande fält som står i relation till varandra för att tydliggöra innehållet. Dessa tre fält är traditionella trossystem (traditional belief systems), delade mänskliga erfarenheter (shared human experience) och individuella trosmönster (individual patterns of belief). Dessa fält utgör de områden inom religionspedagogiken som studeras för att definiera vilka innehållsområden som skolämnet bör innefatta.²⁸

Traditionella trossystem – en term som refererar till de traditionella världsreligioner. Med fokus på tradition som över tid har överförts av människor och fortsätter influera folks liv på olika sätt. Trossystemet refererar till tro- och värdegrundens brännpunkt i religionspedagogik och i religioner. Det bidrar med en identitetsformning för de som följer sin tro och ingår i en gemenskap.²⁹

Delade mänskliga erfarenheter – refererar till människors livserfarenheter som är gemensamma för alla, oberoende tro. Vilka är relevanta inom religionspedagogiken på grund av de frågor som ställs om mänskligheten och livet.³⁰

²³ Ibid, s. 90

²⁴ Ibid, s. 92

²⁵ Ibid, s. 93

²⁶ Ibid, s. 93

²⁷ Ibid, s. 93

²⁸ Rudge, 2000 s. 94

²⁹ Ibid, s. 94

³⁰ Ibid, s. 95

Individuella trosbilder – refererar till individuella erfarenheter, övertygelser och värderingar som både elever och lärare för in i klassrummet.³¹

Pedagogiska strategier

De finns olika kriterier för valet av material och innehåll för undervisningen, dessa baseras på en balans mellan de olika fälten. Lärare ska välja de företeelser som gör det möjligt för elever att fokusera på dess mening både för sig själva men även för de som dessa företeelser ger mening åt. Undervisningen ska även göra det möjligt för eleverna att undersöka relationen mellan de tre fälten och hur de samspelar. Nästa kriterium för valet av material och innehåll är baserat på definitionen av begrepp, attityder, färdigheter och kunskaper som elever ska främjas att utveckla och upptäcka.³²

Planeringsprocessen och bearbetning av religionsundervisningen, ska bidra som ett hjälpmedel för planeringen, genom förslag på olika ämnen beroende på elevers ålder och förmågor. Rudge identifierar två grunder för planeringen. Den första är progression, som identifierar sättet elever lär sig beroende på deras ålder, färdigheter och utvecklingsstadiet. Projektet har därför olika nivåer för inläring beroende på vilken fas eleverna befinner sig i utifrån de ovan nämnda kriterier. Den andra grunden är två tillvägagångssätt för religionsundervisning; ”system approach” och ”life themes approach”.³³ Den första innebär att elever ska få hjälp med att utveckla sin förståelse för vad det innebär att följa en viss religiös tradition. Den fokuserar på en religiös tradition åt gången och bidrar med att bygga upp en begriplighet kring viktiga övertygelser, värderingar och världsbilden inom den valda traditionen. Den senare ger eleverna möjligheten att utforska en specifik fråga om livet som fokuserar på den delade mänskliga erfarenheten. Här läggs fokus på minst två religiösa traditioner, då en jämförelse kring olika syner på frågan möjliggörs. I den första ligger betoningen på att bygga ett begreppsramverk relaterat till tro och övertygelser medans i den senare fokuseras det på utvecklandet av medvetenheten av livsfrågor.³⁴

Projektets principer kräver en medvetenhet av lärarna att veta vilka mål och resultat de arbetar mot. Tre färdighetsmål definierades för religionsundervisningen; kunskap och förståelse om religioner, en medvetenhet om olika livserfarenheter, alltså de frågor som väcks, och förmågan att reflektera, svara på och uttrycka sina egna övertygelser och värderingar i relation till kunskapen, förståelsen och medvetenheten som eleverna utvecklar. Dessa mål kopplas till innehållet samt bearbetningen av religionskunskapsämnet, samt tjänar till att beskriva lärandemål/resultat som fungerar som grund för hur upplägget kan se ut beroende på elevers ålder och förmågor. Färdighetsmålen är direkt kopplade till de tre fälten som utgör religionspedagogiken och projektets pedagogikmodell. Helheten av modellen ihop med färdighetsmålen utgör en komplett pedagogikmodell för hur inläringen och utvecklingen ser ut som även visar på hur denna modell fungerar både som att lära om samt att lära av religion.³⁵

³¹ Ibid, s. 95

³² Ibid, s. 99

³³ Ibid, s. 100-101

³⁴ Ibid, s. 101

³⁵ Rudge, 2000 s. 103

The Spiritual Education Project: Cultivating spiritual and religious literacy through a critical pedagogy of religious education – Andrew Wright

Andrew Wrights pedagogiska modell utvecklades under en femårsperiod, 1996-2000 vid King's College i London. Projektet hade tre syften, 1. Analysera och utvärdera vilken slags samtida andlig undervisning som fanns i England och Wales, 2. Att utveckla en alternativ kritisk grund, 3. Att presentera nya förslag för en ny kritisk pedagogik.³⁶ Wright kritiserar alltså den samtida liberala religionsundervisningen och vill med sin pedagogiska modell, skapa en ny grund för religionsundervisningen där ett kritiskt närmande är centralt.

Wright problematiserar den liberala religionsundervisningen och erfarenhetspedagogiken där en central del baseras på den egna identiteten och språket. Resultatet av en sådan metod är att religiösa läror blir uttryck för fromhet och inte som kognitiva sanningar. Problemet ligger i att den liberala religionsundervisningen tenderar att generalisera om religiösa läror. Fokus hamnar på den inre erfarenheten och undervisningen utgår från en autonomisk människosyn, när den bör utgå ifrån påståenden och sanningar.³⁷ Wright menar att de liberala pedagogiska metoderna inte fångar de sanningkrav som varje religion innefattar, de förvränger religiösa personer genom att mena att kärnan av deras tro är deras personliga och religiösa erfarenhet istället för de övertygelser de har och lever sina liv efter.³⁸ Wright ger ett exempel på problematiken med den liberala religionspedagogikens människosyn och dess fokusering på den inre erfarenheten med den kristna treenighetsläran. Det är en objektiv sanning för kristna att påståendet Gud Fadern, Sonen och Den Heliga Anden existerar. Det är inte en mänsklig upplevelse utan Gud har uppenbarat sig genom skrifter, skapelsen och historien. Alltså har andligheten för kristna i detta fall lite att göra med själviakttagelse och allt att göra med att utveckla en relation med en objektiv gudomlighet.³⁹

Vidare menar Wright att religionsundervisning fostrar elever i en viss riktning oberoende inom vilken religiös tradition man identifierar sig med, eftersom undervisning aldrig är neutral eller värderingsfri. Även om skolan fokuserar och fostrar eleverna inom en viss religiös tro bör undervisningen även innefatta ett kritiskt inslag till alternativa religiösa traditioner för att utveckla en förståelse och kunskap genom kunskap om religioner. Alltså bör undervisningen vara en kombination mellan en hermeneutisk fostran och en hermeneutisk kritik, vilket ger en effektiv religionsutbildning enligt Wrights modell.⁴⁰

Pedagogiska principer

Wright's kritiska pedagogik innefattar fem pedagogiska principer.

1. *Critical religious education seeks to do justice to the horizon of religion*

Religionskunskapens läroplan har skiftat från att utgå från en världsreligion (kristendomen), till de sex största världsreligionerna. Men Wright menar att detta skifte uppnår endast en kvantitativ pluralism där flera religioner presenteras utifrån ett fenomenologiskt ramverk med en innebörd att de går att jämföras och har vissa likheter.

³⁶ Wright, 2000 s. 170

³⁷ Ibid, s. 172

³⁸ Ibid, s. 174

³⁹ Ibid, s.174-175

⁴⁰ Wright, 2000 s. 176

För att göra rättvisa åt religionens perspektiv krävs en kvalitativ pluralism istället för kvantitativ. En kvalitativ pluralism reflekterar religioners mångfald och sekulära perspektiv samt accepterar religioners sanningar. Den tillåter en förståelse om mångfalden och spänningar inom en specifik religiös tradition. Exempelvis, inom kristendomen krävs en förståelse för fundamentala kristna, mittemellan hållning samt sekulära kristna. Elever ska alltså få möjligheten att sätta olika perspektiv mot varandra.⁴¹

2. Critical religious education must do justice to the horizon of the pupil

Med skiftet beskrivet ovan gjordes antaganden om att elever, från att ha varit kristna och att undervisningen skulle fostra dem inom sin religion, till att anta att elever underförstått är religiösa men inte praktiserande kristna. Undervisningen skulle ha förmågan att väcka deras religiösa potential. Elever antogs alltså ha en inneboende potential för religiösa och andliga känsligheter, man såg potential i att elevers inneboende religiositet kunde väckas. Detta ledde till en abstrakt och idealiserad förståelse av elevers religiösa perspektiv, samt förvärrades detta med antagandet att elever ska lära sig att vara neutrala och opartiska om religioner.⁴² Kritisk religionspedagogik antar istället att elever kommer till klassrummet med en utvecklad syn på världsreligioner (både positiva och negativa) som troligtvis anammats av diverse vuxna och jämlikar i ens liv. Wright menar att undervisningen ska främja och ge eleverna friheten att både kunna tala om och uppmärksamma deras framträdande/växande religiösa övertygelser och ställningar utan att försöka manipulera eller hålla tillbaka deras föreställningar. Deras perspektiv ska vara en integrerad och medveten del av inlärningsprocessen.⁴³

3. Critical religious education seeks to equip pupils to recognise and respond appropriately to power structures inherent in religious and educational discourse

Liberal religionsundervisning påstår sig ge en neutral förmedling, att en religion kan upptäckas utan fördomar. Men det är ett ouppnäeligt perspektiv och därför har kritisk religionsundervisning två ytterligheter som ska undvikas. Den första är att undvika en traditionell pedagogik där ämnet lärs ut inom ett visst ideologiskt ramverk som ska överföras till eleverna i sin helhet. Den andra är en progressiv elevcentrerad pedagogik som utgörs av elevernas frihet att välja hur de ska ta till sig kunskap, utan regler, vägledning eller restriktioner. Meningen är att undvika båda dessa ytterligheter genom att insistera på vikten att ge eleverna de färdigheter och kunskaper som behövs för att kunna identifiera och utforska sin egen ideologi samt de olika ideologier från religioner och sekulära traditioner.⁴⁴

4. Critical religious education seeks to enable a critical dialogue between the horizon of the child and the horizon of religion

När elever och religioners perspektiv möts måste två faror undvikas. Den första är att undvika att besätta en elevs perspektiv med en specifik religions. Den andra är att undvika att elevens fördomar besätter en religions perspektiv. Att direkt acceptera eller ett avvisa ett perspektiv, slår igen möjligheten för diskussion vilket behövs för effektiv inläring. Kritisk pedagogik kräver intellektuella samtal mellan båda perspektiven för att utveckla elevens möten med flera religiösa perspektiv och i sin tur öka sin förståelse och utvecklande av elevens övertygelser.⁴⁵

⁴¹ Ibid, s.177

⁴² Ibid, s. 177

⁴³ Ibid, s. 178

⁴⁴ Wright, 2000 s. 179

⁴⁵ Ibid, s. 179

5. *Critical religious education seeks to develop in pupils a religious literacy rooted in attentiveness, intelligence, reasonableness and responsibility*

Vissa delar av den religiösa tron kommer eleven att känna igen och acceptera men andra delar kan verka märkliga och svårbegripliga. Båda delar utgör möjligheter för reflektion, diskussion och vidare studier. Det viktiga för läraren är elevens sätt att komma fram till deras personliga trossystem och inte vad de tror på. Det är bättre att oavsett om en ansluter sig till en religiös tro, ateism eller agnosticism att vara uppmärksam, intelligent, förnuftig och ansvarig än okunnig, lat, oansvarig och extrem. Det är elevers förmåga att ingå i en välinformerad, kritisk, känslig och ideologiskt öppen diskussion om den yttersta verklighetens beskaffenhet och deras relation till denna verklighet som tyder på en religiös kunnighet och syftet med den religionskritiska pedagogiska modellen.⁴⁶

Pedagogiska strategier

Slutligen innebär Wrights modell att det inte krävs en specifik metod för att uppnå modellens pedagogiska principer utan de kan åstadkommas på olika vis. Den kritiska pedagogiken är en spiralformad modell, inte en linjär. Vilket innebär att undervisningen kretsar kring ett antal ämnen som man periodvis alltid hänvisar/går tillbaka till för att fördjupa förståelsen ur ett nytt perspektiv. I detta fall inkluderades tre spiraler, elevens horisont, religionens horisont samt mötet däremellan för att öka den religiösa kunnigheten.⁴⁷

The Warwick Religious Education Project: The interpretive approach to religious education – Robert Jackson

Warwick projektet utvecklades främst av Robert Jackson som en undervisningsplan för religionsundervisning och var en del av ett större forskningsprojekt ”Ethnography and Religious Education” under 90-talet.⁴⁸ Projektet utgick ifrån och utvecklade tidigare studier vid Warwick universitetet kring barns religiösa uppväxt och tidigare läroplansstudier. Jackson menar att den tolkande metoden är den viktigaste delen och utgår därför ifrån en hermeneutisk ansats. Syftet med hela forskningsprojektet är 1. att öka kunskapen och förståelsen för hur överföringen av den religiösa kulturen till barn och ungdomar ser ut i vissa familjer, utifrån fyra religiösa traditioner i Storbritannien genom etnografiska forskningsmetoder (fältstudier). 2. Att utveckla materialet i form av böcker eller artiklar för att användas i kurser för blivande lärare i religionskunskap. 3. Att utveckla en teoretisk ram genom att tolka etnografiskt källmaterial till material som är användbart i religionsundervisning. 4. Att utveckla och publicera materialet för elever som studerar religionsundervisning samt religionskunskapslärare.⁴⁹

Pedagogiska principer

Jackson lyfter fram tre viktiga principer; representation, tolkning och reflexivitet, där respektive begrepp innefattar frågor som bör behandlas.

Representation

Representation behandlar frågan om vem som representerar olika religiösa traditioner. Projektet ratar den västerländska, postmoderna representationen av världsreligioner

⁴⁶ Ibid, s. 180

⁴⁷ Ibid, s. 180

⁴⁸ Jackson, 2000 s. 131

⁴⁹ Jackson s. 131

och är kritisk mot den förenklade representationen av kulturer samt relationen mellan religion och kultur. Kulturer ses som dynamiska och internt omstridda, som individer har möjligheten att förändra och omforma genom egna, personliga slutsatser dragna ur olika kulturella situationer och deras egna bakgrund.⁵⁰ Projektet syftar till att utveckla en modell som uppmuntrar att utforska relationen mellan individer i sin kontext i sina religiösa-kulturella grupper och deras traditioner som de relaterar till för att fördjupa förståelsen för den inre dynamiken inom religioner och kulturer. Olika personer tillhörande samma traditioner kan ha omstridda åsikter om sina seder. Modellen syftar alltså till att se religioner som komplexa, med en inre variation och olika samspel med kulturer. Den personliga aspekten av religion är central, då religion är en del av den levda mänskliga erfarenheten.⁵¹

Tolkning

Både representation och tolkning innefattar religioners inre variation som Jackson menar är viktig att förstå. Projektet håller inte med de klassiska fenomenologiska tolkningarna av religion, där man bland annat menar att det är möjligt att åsidosätta sina egna förutsättningar och att det är oproblemiskt att använda sig av empatiska förmågor. Metoden kräver en jämförelse mellan den som lär sig begreppen och med den på insidans förståelse för begreppen, istället för att lämna sina förutsättningar åt sidan. Vidare kräver modellen en pendling mellan elevens och den på insidans begriplighet och erfarenheter.⁵² Ovan nämnda är den andra aspekten av ett hermeneutiskt närmande, att kunna *applicera* representationen genom att pendla fram och tillbaka mellan individerna i fråga, i deras gruppkontext/miljö och i den bredare religiösa kontexten.⁵³

Reflexivitet

Det tredje begreppet innebär relationen mellan elevens egna erfarenheter samt världsbilder och den på insidans erfarenheter samt världsbilder som de försöker tolka. Reflexivitet bör främjas ur tre aspekter:

- Eleven ska omvärdera sin förståelse för sitt eget liv (edification)
- Konstruktivt kunna kritisera det studerade materialet
- Utveckla en kontinuerlig kritik på den tolkande processen

Nytan ur ett pedagogiskt perspektiv är att det bör finnas ett främjande för reflektion och konstruktiv kritik i lärandet. Denna modell kräver metoder som tillåter elever att få en inifrån-förståelse från deras kamrater och möjligheten att undersöka olika sanninganspråk som förs fram i klassrummet. Jackson menar att innehållet i religionsundervisningen ska även inkludera de medverkandes kunskaper och erfarenheter, inte endast faktakunskap.⁵⁴

Jackson menar alltså för att förstå olika religiösa yttringar behöver studiet pendla mellan den religiösa traditionen, individerna och gruppen. Genom pendlingen, användningen av och den konstruktiva kritiken av källor, uttryck och metoder främjas elevernas förståelse för olika sätt att tänka och leva, samt förståelsen för den inre variationen inom olika religiösa traditioner. För att nå den insikten behövs reflexiviteten, för det är omöjligt att kunna förstå olika religiösa uttryck utan först en förståelse och

⁵⁰ Ibid, s. 133

⁵¹ Ibid, s. 133

⁵² Ibid, s. 133-134

⁵³ Ibid, s. 134

⁵⁴ Jackson, 2000 s. 135

medvetenhet för den egna livstolkningen. Eleverna måste relatera sina kunskaper till det man möter i sin egna livsvärld och tolkning. Dessa begreppsförståelser är innebörden för det som Jackson anser är centralt i sin pedagogiska modell, ett inifrån- och ett utifrånperspektiv i religionsundervisningen.

Pedagogiska strategier

Edification

Robert Jackson har ett eget begrepp som har många likheter med Grimmitts *lära av* och *lära om*, vilket han kallar för *edification*. En huvudmål inom religionsundervisningen handlar om att hjälpa elever att reflektera kring studiet om livsstilar och hur det skiljer sig från deras egna livsstilar. Ens egna självförståelse kan fördjupas och utvecklas genom att förstå och studera andra världsbilder, vilket Jackson kallar för *edification*, omvärderingen av sitt egna liv genom studiet av andras världsbilder.⁵⁵

Inifrån och utifrånperspektivet är alltså en central del i Westwick projektet. Jackson identifierar tre nivåer för hur detta kan appliceras i undervisningen med hjälp av läroböcker. Den första nivån fokuserar läroboken på en elev från en religiös tradition. De religioner som ingår i projektet är kristendomen, islam, judendomen samt buddhism. Respektive berättelse i läroboken utfördes i studien genom att noggrant illustrera hur barnen lär sig genom deltagande i olika religiösa aktiviteter inom familjen. Materialet samlas i en bok som diskussionsunderlag och hjälpmedel för läraren, samt finns en enklare version för eleverna. Genom den tolkande processen kan en sådan metod vara till hjälp för elever att relatera till begrepp, känslor och attityder i olika berättelser i sitt eget liv genom sitt språk och sina erfarenheter. Genom att närma sig olika religiösa traditioner inifrån hjälper det elever att reflektera och tolka obekanta livsstilar, bredda deras horisont och finna en djupare förståelse. De kan hitta likheter och skillnader och utforska sina egna föreställningar och känslor.⁵⁶

Den andra nivån fokuserar på unga personer som tillhör olika grupper, tonvikten hamnar på att skildra inlärning och reflektion i grupper som förknippas med familjens religiösa praktik. Även här har läraren en lärobok med bakgrundsmaterial, förslag på planering och undervisning och eleverna har en enklare version. Böckerna fokuserar på ungdomar tillhörande en religion fast med olika inriktningar, beroende på vilken årskurs de ska användas i. Till exempel, för yngre åldrar ges ett exempel på en bok med en flicka tillhörande United Reformed Church (en ekumenisk kyrkobilddning i Storbritannien som förenar presbyterianska drag med kongregationalistiska drag, går att likna vid den Svenska Missionskyrkan),⁵⁷ och en pojke tillhörande Frälsningsarmén. Diskussioner kring ungdomarna i böckerna kan diskuteras ur olika perspektiv med olika tolkningar som undervisningsmaterial. Innehållet som visar på den levda religionen utifrån ungdomens perspektiv ger insyn i olika aktiviteter med kyrkogemenskapen, i familjen, intervjuer samt genom skriven text som förtydligar skildringen mer.⁵⁸

⁵⁵ Ibid., s. 135

⁵⁶ Ibid, s. 138-139

⁵⁷ Nationalencyklopedin <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/united-reformed-church> (2018-04-25)

⁵⁸ Jackson, 2000 s. 139-140

Den tredje nivån fokuserar på olika ungdomars reflektioner och kommentarer som har olika gruppstillhörigheter inom de religiösa traditionerna. Varje bok behandlar fyra brittiska ungdomar tillhörande olika inriktningar inom en religion. Det ges en bakgrund om ungdomarnas liv och intressen men fokus ligger på olika religiösa aspekter av deras liv. Undervisningen på nivå tre ger eleverna möjlighet att granska att de förstår de grundläggande aspekterna i respektive religion, relatera materialet till ett perspektiv, den hermeneutiska tolkningen som en religiös utövare gör –individ-grupp eller tradition för att sedan koppla det till ett annat perspektiv. Genom att koppla ihop olika perspektiv kan de belysa och förtydliga varandra. Vidare finns det övningar som låter elever koppla in sina egna erfarenheter eller föreställningar för att tolka materialet, jämföra eller kontrastera egna erfarenheter eller personlig kunskap med den religiösa traditionens.⁵⁹

Jacksons tolkande ansats syftar till att fördjupa den egna förståelsen genom att studera andras ställning inom olika religioner. Inifrån- och utifrånperspektivet tillåter att lära om och att lära av religiösa traditioner genom att relatera och självvärdera ens egna ställning, självkritisering och genom att religionsundervisningen ska utgå från elevers religionskulturella erfarenhet. Genom att möta andra erfarenheter och föreställningar kan en ökad kunskap och förståelse skapas.

The Children and Worldviews Project: A Narrative Pedagogy of Religious Education – Clive och Jane Erricker

Clive och Jane Errickers pedagogiska projekt började utvecklas 1993. Grunden för denna pedagogiska modell var att religionsundervisningen var alldeles för innehållsledd och inte fokuserade på barn och ungas förmågor och erfarenheter.⁶⁰ Errickers modell rör sig ifrån den fenomenologiska religionsdidaktiken då den inte uppmärksammar elevens erfarenheter och fokuserar endast på de färdigheter och kunskaper som eleven lär sig i förhållande till ämnet. Vilket ses som problematiskt när den marginaliserar vad eleven kan föra in i undervisningen. Utifrån den fenomenologiska teorin är det inte centralt att behöva relatera till eleverna däremot är det centralt i Errickers modell.⁶¹

Pedagogiska principer

Errickers pedagogiska principer utgår från att västländers moderna skolhistoria och styrdokumentens konstruktion är dominerade av rationalismens och empirikers uppfattningar om vad kunskap är. Dessa uppfattningar utvecklades under upplysningen av Immanuel Kant och David Hume. Denna utgångspunkt i religionskunskapsämnet innebar att undervisningen fokuserade på att kunna ämnet, faktainnehållet istället för existentiella frågor relaterade till tro och andlighet. Ur ett rationalistiskt och empiristiskt perspektiv samt även ur den fenomenologiska teorins utgångspunkt ses studiet av ämnet vara att studera trossystemen. Vilket Erricker menar kan ses som ett metafysiskt sätt att förklara världen och människans existens.⁶²

Den andra principen är att religionsundervisningen i England och Wales har en fortsatt plats i styrdokumentet på grund av historiska, sociala och yttre anledningar.

⁵⁹ Ibid, s. 141

⁶⁰ Erricker, 2000 s. 188

⁶¹ Ibid, s. 189

⁶² Ibid, s. 192

Därav den kristna lärans plats i undervisningen samt den kristna läran som en moralisk kompass. Detta problematiseras utifrån en pedagogisk synpunkt då man förbiser de med annan kulturell bakgrund. Deras erfarenheter och tänkande tas inte på allvar eller att i en sådan utbildningskontext undervisas eleverna in i en specifik kulturell, mono-kommunitär modell av nationell identitet.⁶³

Erricker ifrågasätter båda dessa faktorer och syftar till att nå ett annat ändamål med undervisningen. Det första steget är att definiera kunskap och vad vi menar med att ”kunna”. För rationalister och empiriker är kunskap objektivt, vilket leder till en differentiering mellan sekulär som är vetenskapligt, och religiösa sanningsanspråk. Differentieringen leder till att förneka subjektivitet, det tillåts inte att relatera till känslor eller individuella erfarenheter och det tillåts inte heller kunskap genom relationer, t.ex. inom en grupp eller församling. Errickers lösning och syfte med projektet är narrativ kunskap, livsberättande religionsdidaktik.

En narrativ pedagogik innebär att all kunskap är relativ, det finns ingen objektiv kunskap eller en absolut kunskap. Det finns två sätt att förstå religionsundervisningen, antingen som en metaberättelse om de stora religionernas trossystem eller om vi förstå dem som konstruerade ur politiska syften inom olika kontexter som de gör sanningsanspråk på. Syftet är istället att utveckla den egna personens livsberättelse och att narrativet, livsberättelsen ska ersätta kunskapen. Syftet uppnås genom att dekonstruera de fenomenologiska metaberättelser som enligt Erricker haft företräde i religionsundervisningen.⁶⁴

Pedagogiska strategier

Den narrativa pedagogiska modellen ska leda till att tillåta elever att tala fritt och ansvarsfullt i klassrummet. Målet är att uppmuntra ett narrativt svar genom att följa upp följande fem punkter: mening ska kunna artikuleras, eleverna ska känna sig säkra, upp till nivån som förhandling krävs, upp till nivån som krävs för frihet och självständighet och att följa upp den auktoritära balansen och uttalanden i klassrummet. Utöver dessa behövs det etableras en relation mellan läraren och eleven, den klassiska rollen som auktoritär lärare kan hindra den tillit som bör skapas mellan elev och lärare.⁶⁵ Det är viktigt att undervisningen utgår från eleverna och elevernas livsberättelser, utifrån vad de anser är viktigt. Genom att eleverna berättar kan de utveckla sina verbala förmågor och förklara komplexa känslor som utvecklar deras självförståelse. Det kan även leda till att utveckla en förståelse för andra som kan dela ens känslor och utveckla empatiska och förståelseförmågor genom att diskutera med varandra och förstå varandra. Genom deras berättelser konstruerar de sin egen världsbild.⁶⁶ Att hitta gemenskap genom att dela med sig, diskutera och reflektera blir därmed centralt.

Erricker har utvecklat vissa riktlinjer för lärare att följa för denna metod, dessa är:

- Att låta elever tala fritt när de tar upp ett problem/fråga, även om den är ur kontext. Tillåta dem att tala om deras egna erfarenheter och hur de känner för dem. Vilket kan leda till värdefulla reflektioner som ofta kommer oväntat.

⁶³ Erricker, 2000 s. 193

⁶⁴ Ibid, s. 194

⁶⁵ Ibid, s. 195-196

⁶⁶ Ibid, s. 198-199

- Försöka att inte döma deras uttalade positioner (religiösa eller ej) utan tillåta dem att uttrycka sig, förklara och bli utmanade av andra elever innan de utmanas av läraren.
- Diskussioner mellan eleverna är mer utvecklande än diskussioner mellan lärare-elev.⁶⁷

Errickers postmoderna religionsdidaktik utgår ifrån eleven i centrum. Relationen mellan ämnets syfte med elevens erfarenheter är central. Berättelser inom olika trostraditioner ger eleven något att relatera till, det är dock inte detsamma som learning from och learning about menar Erricker. De stora metaberättelserna inom religionerna som handlar om trossystemen måste dekonstrueras och utgångspunkten ska bli individens små berättelser. Fakta är inte nödvändigt i Errickers religionsdidaktiska modell. Utan inlärningen sker genom berättelserna från varandra och relationerna i klassrummet mellan eleverna. Där diskussionerna förs och eleverna tar del av varandras livsberättelser för att utveckla och förstå sin egna livsförståelse. Affektiva och sociala egenskaper är viktiga att föra fram och utveckla och detta görs genom att fokusera på individernas berättelser och sätta dem i centrum.⁶⁸

Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-thinking knowledge, teaching and learning in religious education - Michael Grimmitt

Michael Grimmitts pedagogiska ansats utvecklades under 1970-talet, han är en väletablerad pedagog och en av de som ledde den religionspedagogiska forskningen i Storbritannien.⁶⁹ Hans religionspedagogik var en reaktion mot den kristendomsledda och dominerande religionsundervisningen i Storbritannien fram till 70-talet. Hans kritik mot den konfessionella och statligt dominerande religionskunskapsundervisningen, var utgångspunkten i att kristendomen var svaret på folks sökande efter mening.⁷⁰ Grimmitts syn på kunskap som socialt konstruerad, relaterad till och relevant till samhället var viktig, då han menar att kunskap inte bör ses som objektiv, fast och skapad av en gemensam kultur. Detta specifikt applicerbart på religionsundervisningen, då faktorer som skapar dialektik mellan den personliga och den sociala verkligheten ligger till grund och därmed bör samhälleliga utvecklingar såsom en ökad mångfald ta plats i undervisningen.⁷¹

Grimmitts pedagogiska modell är en konstruktivistisk modell som innebär att kunskap och inlärning förenar flera filosofiska positioner. Den identifierar att kunskap är en mänsklig konstruktion som är konstruerad av sättet människor, både individer och i grupp, upplever sin erfarenhet.⁷² På grund av det, kan inte kunskap uppfattas som en objektiv, ontologisk sanning. Kunskap reflekterar människor och gemenskapers uppfattning om världen. Det är olika tolkningar, erfarenheter och konstruktioner gjorda av människor.⁷³

⁶⁷ Ibid, s. 201

⁶⁸ Erricker, 2000 s. 203

⁶⁹ Engebretson, 2009 s. 667

⁷⁰ Ibid, s. 668

⁷¹ Ibid, s. 670

⁷² Ibid, s. 208

⁷³ Ibid, s. 208

Vidare menar Grimmitt att det inte går att sära på förståelsen för begrepp och information utan de hör ihop. Det måste finnas en förståelse för fakta, begrepp och allmän kunskap inom ett område för att kunna utveckla en djupare förståelse.⁷⁴

Pedagogiska principer

Det första steget i Grimmitts modell är att förstå en religions symbolik, begrepp och faktakunskaper, som fungerar som en grund och en förståelse för vad det yttre innebär för de som identifierar sig inom religionen.⁷⁵ Elever lär sig den yttre informationen genom att själva söka till sig kunskapen, genom att få material som guidar dem i de begrepp och symboler som är centrala. Den konstruktivistiska modellen utgår ifrån att fokusera på: att elever uppmuntras att fråga och reflektera kring de olika symbolerna och begreppen. Eleverna uppmuntras även genom samspelet mellan deras tankar och deras erfarenhet, genom att koppla det studerade till sina egna intressen, erfarenheter, tro och frågor. Därefter konstruerar de egna förståelser och skapar mening för att komma till egna slutsatser. Genom att interagera och utmanas av andras förhållningssätt och svara på andra elever och lärare. Genom att kritiskt granska och ompröva deras egna kunskap, tro och värderingar och genom att förstå språk och begrepp framför mening och förståelse för andras värderingar.⁷⁶

Den konstruktivistiska modellen utgår ifrån elevens medverkan i undervisningen samt att kunskap är individuellt. Olika tolkningar accepteras inom konstruktivismen vilket innebär att sanning och kunskap är beroende på olika kulturella och individuella konstruktioner. Det beror på den enskilde eleven vars behov och inlärningsprocess individualiseras, alla lär olika, elever som kommer ifrån olika kulturella, sociala och religiösa bakgrunder tillåts tolka och lära på sitt sätt.⁷⁷ De religiösa metaberättelserna är således centrala i undervisningen men konstruktivismen betonar att elevernas egna konstruerade småberättelser är viktiga. Genom de egna berättelserna som eleverna tolkar och reflekterar kring utvecklas kunskap och förståelse skapas.

Pedagogiska strategier

För att uppnå modellens pedagogiska principer har Grimmitt tre pedagogiska strategier som ska följas.

Det första steget är en *förberedande pedagogisk konstruktivism*, som innebär att eleverna uppmannas att ifrågasätta och reflektera kring sin egna erfarenhet för att förberedas konceptuellt och lingvistiskt för att möta övriga religioners innehåll. Lärarens ansvar är att förse eleverna med frågor för reflektion, både praktiskt och genom gruppaktiviteter. Eleverna förbereds alltså för att kunna reflektera och diskutera innehållet från olika religioner.

Det andra steget, *direkt pedagogisk konstruktivism*, innebär att elever konfronteras med delar från det religiösa innehållet men utan att få det förklarat och utan instruktioner för vad det innebär. De ska bilda en förståelse genom att observera, formulera hypoteser och utgå ifrån deras egna erfarenheter och de andra i klassens erfarenheter. Eleverna får alltså en del information om en religion eller livsåskådning för att själva

⁷⁴ Ibid, s. 212

⁷⁵ Engebretson, 2009 s. 213

⁷⁶ Ibid, s. 215-216

⁷⁷ Ibid, s. 225-226

bilda en förståelse utifrån deras egna och klasskamraternas förutsättningar och förförståelse utan hjälp från lärare.

Det tredje steget, *kompletterande pedagogisk konstruktivism* innebär att eleverna får ytterligare information för att komplettera om den religiösa läran. Vilket leder till att deras konstruktioner blir mer komplexa genom att ta till sig alternativa perspektiv. Det viktiga i processen är dock att fortsätta utveckla elevers konstruktivistiska synsätt. De ska alltså komplettera deras tolkningar med den kompletterande informationen, de fortsätter ett tolkningsarbete med all information de delges.⁷⁸

Hela den konstruktivistiska processen ska utgå från elevens erfarenheter som läraren hela tiden kompletterar med nya delar av den religiösa läran för eleverna att utveckla sin tolkningsprocess. Utgångspunkten blir elevernas livsförståelse som tolkningsverktyg för att tolka och relatera till de religiösa lärorna.

Sammanfattning av de religionsdidaktiska modellerna

Utvecklande elevcentrerad religionsdidaktik

John Rudes religionsdidaktiska modell tar utgångspunkt i elevernas förståelse, tro och ställningstagande för hur undervisningen ter sig. Undervisningen ses som en utvecklande process som formar och mognar elevers värderingar och tro under de olika stadierna i skolan. Ämnets centrala delar handlar om traditionella trossystem, delade mänskligheter och individuella trosmönster som Rudge menar samspelar. Dessa fält står i relation till varandra. Undervisningen vilar på en balans mellan dessa tre fält för att skapa en mening för eleverna själva samt de som ingår i de olika fälten. Rudes pedagogiska modell har ett tydligt syfte att religionsundervisningen bör bidra både med att lära om och att lära av olika religioner genom fördjupningen, tillvägagångssättet och förståelsen av fältens samspel.

Rude religionsdidaktiska modell menar alltså att religionsundervisningen ska bidra med och vara en utvecklande process för eleverna, som byggs upp och förändras beroende på vilken ålder och stadie de befinner sig på. De traditionella trossystemen, delade mänskliga erfarenheten och individuella trosmönstren behöver samspela för att skapa en utvecklande undervisning. Elevens värld ska alltså möta den befintliga, kända religiösa världssynen och gemensamma faktorer människor delar för att bilda en mening och förståelse för sina medmänniskor och för sin egen självförståelse.

Kritisk religionsdidaktik

Andrew Wrights religionskritiska modell skiljer sig en del från övriga modeller. Han menar att religionsundervisningen bör lära ut ett mer kritiskt tänkande gentemot religioners kärna. Han menar att undervisningen ska utgå från påståenden och sanningar, inte den inre erfarenheten. Kritisk religionspedagogik ska ge eleverna färdigheterna att kunna pröva argument och kunna utforska sina egna samt de ideologier som finns inom olika religioner och traditioner. Elever ska möta olika perspektiv för utveckla, reflektera och studera vidare för att bilda en uppfattning. I förhållande till Grimmits definition av lära om eller av religion, sätts Wrights modell inom att lära av religionsfältet, då elevens kritiska och reflekterande förmågor är i fokus och de ska kunna anpassa och sätta förståelsen i nya sammanhang inom deras egna självförståelse.

⁷⁸ Grimmit, 2000 s. 216-217

Wrights religionsdidaktiska modell är den mest kritiska och ifrågasättande. Han menar att religionsundervisningen ska bidra med att utveckla ett kritiskt tänkande hos eleverna för att förstå och ifrågasätta religioner inifrån. Genom ett utvecklat kritiskt förhållningssätt ges eleverna verktygen och möjligheterna att kunna ifrågasätta både sin egna religiösa ställning samt övrigas. Meningen är alltså att kunna skapa ett eget ställningstagande genom att undervisningen ska bidra med påståenden och sanningar som går att pröva och ifrågasätta istället för att överföra en känsla och kunskap om religionens inre.

Tolkande religionsdidaktik

Robert Jacksons tolkande religionsdidaktik fokuserar på ett inifrån- samt ett utifrån-perspektiv och kan ses som en vidareutveckling av Wrights religionskritiska modell. Tre nyckelbegrepp i hans modell är representation, tolkning och reflexivitet där förståelsen för olika religiösa traditioner pendlar mellan de tre. Ett kritiskt och utvecklande reflektionsarbete är centralt i Jacksons tolkande religionsdidaktik. Elever behöver utgå från sin egna förförståelse för att kunna förstå olika religiösa uttryck, vilket tar ett tydligt avstånd ifrån den fenomenologiska teorin. Att utgå från den egna förförståelsen har Jackson gemensamt med Ridges modell, där eleven är den centrala utgångspunkten. Skillnaden är däremot att Jackson ser förförståelsen som en del av ett större fält och inte som det mest centrala som Rudge menar.

Olika religiösa utövares representation av en religion är central samt förståelsen för den inre variationen inom religioner. Vilket gör att inifrånperspektivet samt utifrån-perspektivet synliggörs genom förståelsen och medvetenheten för den egna livstolkningen som är central för att kunna relatera till det som studeras. Denna pedagogik uppfyller både att lära om samt att lära av religion då reflektion och de kritiska förmågorna är centrala, samt att lära sig om religioner genom den inifrån kunskapen som skapas för att kunna relatera och assimilera förståelsen i kontexten i fråga.

Narrativ religionsdidaktik

Clive och Jane Errickers religionsdidaktik är mest annorlunda övriga modeller. Likt Rudge och Jackson utgår modellen ifrån att religionsundervisningen bör fokusera på och utgå ifrån barn och ungas förmågor och erfarenheter, den bör inte vara innehållsledd och fokusera på faktaöverföring. Men Errickers modell är att dekonstruera den dominerande metaberättelsen som haft plats i religionsämnet och skapa ett ämne som tillåter eleverna att utveckla och berätta sina livsberättelser för att utveckla individens tro och livsförståelser. Det centrala i denna modell är berättelsens plats i undervisningen, de religionshistoriska berättelserna bör inte dominera och ha den centrala platsen.

Det går att se en typ av att lära om och lära av i Errickers religionsdidaktik, då meningen är att elever ska skapa en förståelse för religionsämnet utifrån sina erfarenheter och anpassa förståelsen utifrån deras empatiska interaktioner med andra. Däremot går det även att se att de tar ett steg ifrån den teorin, då modellens utgångspunkt är att dekonstruera hela metaberättelsen om religioner och endast utgå ifrån elevernas erfarenheter, vilket kan försvåra mötet med andra representanter samt att lära sig om religion utifrån den kunskapen som finns.

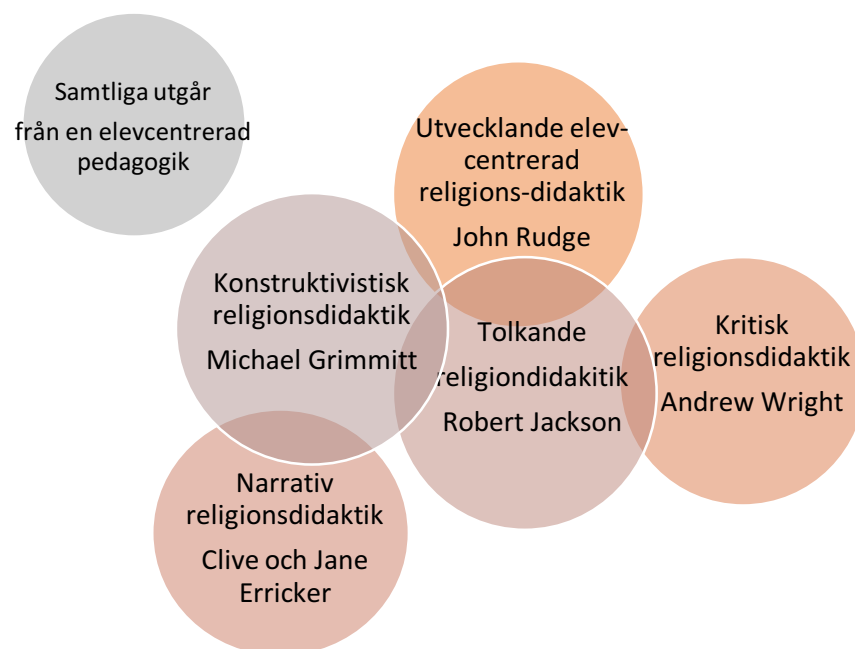
Konstruktivistisk religionsdidaktik

Michael Grimmitts religionsdidaktik är väldigt centraliserad kring elevernas förståelse,

bakgrund och erfarenhet samt elevernas personliga utveckling. Undervisningen ses som en tolkande process i tre olika steg där en förståelse för en religiös läras symboler, begrepp och faktakunskaper är grunden för att bygga en förståelse. Eleverna ska fråga och reflektera kring religioners yttre faktorer för att tolka och sätta den inom en begreppsram baserad på deras egna förståelse.

De tre stegen är en utvecklande process som tillåter eleverna att tolka och skapa en förståelse för en religiös lära från ett utifrånperspektiv. Genom att sätta sig in i religionens språkliga och symboliska fakta för att sedan reflektera kring den religiösa läran och slutligen bygga upp olika teorier baserade på informationen de har fått, genom att betrakta olika alternativ baserade på deras egna tolkning.

Den konstruktivistiska modellen innefattar både att lära om och att lära av religion. Den har en tydlig fokusering på att läran av är central att förmedla från början för att kunna utveckla ett tolkande kring religionens inre kärna med utgångspunkt i ens egna förståelse och erfarenheter.



Figur 1 Alla modellens centrala punkt är eleverna, visar på sambanden mellan de olika modellerna

Sammanfattningsvis finns det många likheter och skillnader mellan de fem modellerna, figuren ovan visar hur modellerna delvis kan gå in i varandra, hur de relaterar till varandra och vilka som har flest likheter. En gemensam utgångspunkt är att alla modeller har ett starkt fokus på att utgå från elevernas erfarenheter och förförståelse. Framförallt återfinns elevcentreringen uttryckligen i Grimmitts, Jacksons, Ridges och Errickers modeller. Wrights modell har en elevcentrering dock inte lika tydligt uttryckt, det kan utläsas genom att eleverna ska utveckla ett kritiskt öga både emot sin egna erfarenhet samt andras. Vidare har Wrights kritiska religionsdidaktik en likhet med Jacksons tolkande religionsdidaktik då båda inför ett kritiskt perspektiv i undervisningen. För Jackson är det viktigt att ett kritiskt reflektionsarbete ingår för att utveckla och kunna skapa en rätt tolkning av olika religioner. För Wright är dock det kritiska arbetet ett steg längre då det kritiska tänkandet ska vara centralt genom hela

undervisningen. Olikt de övriga modellerna ska en kritisk hållning mot religioners inre kärna erhållas från början enligt den kritiska religionsdidaktiken.

Grimmitt, Jackson, och Rudge har fler likheter än elevcentreringen. För alla tre ses undervisningen som en process som binder ihop olika fält och elevernas egna förståelse är central för att kunna skapa mening. Däremot fokuserar de på olika fält. Men de har ett tydligt tillvägagångssätt att undervisningens syfte ska skapa en förståelse för religioner både inifrån samt utifrån och därefter skapa mening för eleverna. Jackson och Grimmitt delar ytterligare en likhet i den tolkande processen, den är central för båda dock på olika sätt. Grimmitts fokus är att tolkningen ska ske helt och hållet från eleverna för att utveckla en förståelse för religioners yttre. Den tolkande modellen enligt Jackson sker genom att skapa en förståelse för religioner inifrån och tolka det med ens egna förståelse.

Erricker har som tidigare beskrivet en likhet med övriga modeller i den elevfokuserade utgångspunkten. Men det som skiljer den narrativa religionsdidaktiken från de övriga är att, med utgångspunkt i elevernas förmågor och erfarenheter, är poängen att dekonstruera de religiösa metaberättelserna för att skapa ett ämne som fullständigt tillåter en ny förståelse baserad på elevernas förutsättningar. Här finns dock en likhet med Grimmitts konstruktivistiska modell som även den utgår ifrån de små berättelserna. Grimmitt skiljer sig från Erricker eftersom metaberättelserna ingår i Grimmitts modell, men det är genom att utveckla och fokusera på elevernas mindre berättelser och perspektiv som förståelse utvecklas. Elevernas roll i Errickers modell är central på så vis att eleverna gärna får leda undervisningen genom sina berättelser, tankar och frågor. Elevernas samspel och diskussioner med varandra uttrycks som en viktig poäng i undervisningen där läraren erhåller en mindre auktoritär roll i bakgrunden.

Metod och material

I följande avsnitt redogörs för metoden som används för analysen och därefter presenteras materialet som ska analyseras. Här presenteras varför jag valt följande metoder, systematisk litteraturstudie och en kvalitativ hermeneutisk ansats. En beskrivning ges för hur urvalsprocessen har gått till genom att redogöra för litteraturen och datainsamlingen. För att tydliggöra hur de valda avhandlingarna är relevanta samt på vilket sätt tillvägagångssättet möjliggör att analysera materialet med hjälp av de valda modellerna.

Metod, tillvägagångssätt och urval

Intresset för detta specifika område belystes och specificerades med hjälp av kursen som behandlade religiös och sekulär identitet i skolan, som gav mig en idé att söka efter litteratur som behandlar religionsundervisningen ur ett inifrån- och ett utifrånperspektiv.

Uppsatsen är en systematisk litteraturstudie vilket innebär att systematiskt söka efter tidigare forskning, kritiskt granska, värdera sedan sammanställa den.⁷⁹ Mitt primära material består av avhandlingar och licentiatuppsatser som jag har fått fram och noggrant läst och analyserat för att värdera ifall de är relevanta för studiens syfte. För att välja ut det empiriska material som fungerade bäst för min studie, krävdes det att forskningen inkluderade någon form av undersökning eller intervjuer där resultatet visade hur lärare och elever upplever religionskunskapsämnet. De kriterierna tillåter författaren att tolka situationerna och undervisningsteorierna som i sin tur tolkas av mig för att placeras inom en av de engelska, vetenskapliga, teoretiska modellerna.⁸⁰ Utifrån de kriterierna kommer uppsatsens syfte att kunna besvaras, då uppsatser som behandlar frågor om undervisningen tillåter författaren att analysera ämnets konstruktion och i sin tur tolkar de hur de anser att ämnets syfte och mening upplevs i sin studie. Jag tolkar och gör alltså en analys av de svenska forskarnas didaktiska uppfattning, förståelse och tänkande kring ämnet, som de relaterar sin empiri till och inte om deras empiri.

I uppsatsens analys används en kvalitativ hermeneutisk ansats då de valda texterna kommer att analyseras och tolkas för att således sättas in i en tolkningsmodell.⁸¹ En hermeneutisk analysmetod innebär att framförallt tolka och få en djupare förståelse för texternas mening, för att etablera ett sammanhang. I studien analyseras texterna genom att förstå innebörden och tolka författarnas mening. För att jag ska kunna bilda en rättvis och korrekt tolkning behövde jag få en djupare förståelse för materialet.⁸² Genom att först bilda en förståelse för det empiriska materialet och dess innehåll genom att noggrant och flertalet gånger läsa igenom avhandlingarna och licentiatuppsatserna, kunde jag därefter tolka författarnas texter och vad de syftar till samt vill förmedla. En kvalitativ ansats innebär att tolka, förstå och skapa mening i det undersökta. Därav var det centralt att innan jag jämförde texterna och försökte utläsa hur de ser på ämnets mening, behövde jag bilda en uppfattning i hur de tolkar sitt material för att jag i min tur tolkar deras tolkning. En kvalitativ analys redovisar inte data kvan-

⁷⁹ Barajas, Forsberg och Wengström, 2013 s. 31

⁸⁰ Ibid, s. 31

⁸¹ Ibid, s. 48

⁸² Ibid, s. 150

titativt, utan tolkning och förståelse av materialet är centralt, analysen samt datainsamlingen kan ske parallellt, vilket gjordes i min studie för att öka min förståelse för texternas sammanhang och innehåll.⁸³ I studien var det centrala arbetet att tolka materialet och vid behov komplettera med datainsamling. Genom att tolka materialet och finna sammanhang kan de i sin tur sättas in i ett nytt tolkningssammanhang med utgångspunkt i de religionsdidaktiska modellerna.⁸⁴

När en hermeneutisk ansats antas måste författarens förförståelse betraktas, tolkningen görs med påverkan av uppsats-författarens egen världsbild, värderingar och förförståelse, vilket ställer vissa krav på författaren.⁸⁵ Min förförståelse har hela tiden varit i beaktning då jag i vissa fall behövde bortse från den för att analysera texterna utan förangivna tankar eller förväntningar. Det har dock underlättat väldigt mycket att ha en förståelse, kunskap och intresse för fältet jag undersökte då det givit mig ett förspång i undersökningens syfte. Förförståelsen och förkunskapen innebär att det jag möter och tolkar görs under de förutsättningar jag bär med mig. Det är i princip omöjligt att kunna tolka något utan några förkunskaper. Det måste finnas en grund i vad det är jag ska tolka och skapa mening om, var jag ska rikta min uppmärksamhet mot, här spelar förförståelsen roll och hjälper en att skapa en begriplighet. För mig var det min förförståelse som engagerade mig i ämnet uppsatsen handlar om. Det som blir intressant att diskutera är ifall min förförståelse ändras eller påverkas av uppsatsens resultat samt hur den påverkar mitt synsätt i frågan.⁸⁶

Dubbel hermeneutik definierat av Gilje och Grimen i boken ”Samhällsvetenskapernas förutsättningar”, är även ett viktigt förhållningssätt som måste uppmärksammas.⁸⁷ De svenska författarna som jag valt i min studie, har alla varit verksamma i skolvärlden och har någon erfarenhet inom forskningsvärlden vilket ger en inblick i hur deras tolkningsarbete ser ut.⁸⁸ När deras studier tolkas baseras de dels på den kunskapen de bär med sig, vilket ger mig som andrahandstolkare förståelse för hur de värdesätter ämnets mening. Människor skriver sina handlingar mening, vi har egna uppfattningar om vår världsbild och identitet, hur det är, hur det bör vara. Detta innebär att de tolkningar en forskare gör i en hermeneutisk metod är redan tolkade. Vilket vidare betyder att jag i min analys gör tolkningar om världen som författarna redan tolkat själva. Jag rekonstruerar dessa tolkningar enligt min mening och i samklang med de modeller som ligger som utgångspunkt för meningstolkningen av texterna. Materialet som jag analyserar är alltså tolkningar gjorda av författaren, deras didaktiska utgångspunkter, vilket bör uppmärksammas att jag inte tolkar författarnas resultat utan *deras* tolkning av resultaten för att få fram vad de anser meningen med religionskunskapsämnet är.⁸⁹

Etiska överväganden

Det finns vissa riktlinjer som ska följas för god forskningsetik, fusk och ohederlighet får inte förekomma. Inom systematiska litteraturstudier innebär det etiska överväganden kring urval och presentationen av resultat. Studier som väljs ut ska vara noggrant

⁸³ Ibid, s. 80-81

⁸⁴ Barajas, Forsberg och Wengström, 2013 s. 53

⁸⁵ Ibid, s. 150

⁸⁶ Gilje och Grimen, 2007 s. 179

⁸⁷ Ibid, s. 175

⁸⁸ Holmqvist Lidh, 2016 s. 9, <https://www.su.se/profiles/thbr6635-1.294552> (2015-05-15), Kittelmann Flensner, 2015 s. 19 och Karlsson, 2015 s. 5

⁸⁹ Gilje och Grimen, 2007 s. 175

etiskt övervägda, alla artiklar som används i studien måste redovisas och arkiveras i tio år samt alla resultat som både stödjer och inte stödjer hypotesen ska redogöras för, då det är oetiskt att endast redogöra för de som stödjer min åsikt.⁹⁰ De aspekter som är relevanta för mig är valet av litteratur samt redogöra för sådant som inte stödjer mina åsikter, dessa överväganden har jag tagit hänsyn till.

Datainsamling

För datainsamlingen använde jag mig främst av sökdatabaserna Summon, högskolan Dalarnas bibliotekssöktjänst samt av Google Scholar. Jag begränsade mina sökkriterier till peer-reviewed, engelskspråkiga eller nordiska språk samt i vissa sökningar lade jag till ämnesval: religion och till endast material framtaget från år 2000. Mina sökord relaterades till undersökningens syfte och innehåll samt både på svenska och engelska för att få fram så mycket blandat material som möjligt. Sökorden utgjordes av *religionsundervisning/religious education, religionsdidaktik, inifrånperspektiv, learning about och learning from*. Nedan redovisas resultatet från respektive söktjänst

Sökord	Summon	Google Scholar
religionsdidaktik	44	3270
religionsundervisning/religious education	25	2690
religious education AND sweden	20 928	145 000
religionsundervisning AND inifrånperspektiv	0	125
religious education AND learning about AND learning from AND didactics	827	18 500

Tabell 1 Resultatet av datainsamlingen från sökdatabaserna Summon och Google Scholar

Materialet jag fick fram av dessa sökningar som även kom att användas i uppsatsen var en bok *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan* av Malin Löfstedt och Karin Kittelmann Flensners avhandling *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. Min sökning visade sig problematisk med för mycket resultat, såsom tabell 1 visar, därför valde jag andra sökmetoder som generade bättre och mer konkret resultat. Eftersom materialet jag vill åt är inom ett väldigt brett fält använde jag mig även av författare rekommenderade av min handledare, vilka underlättade sökningen. Jag började med den mest relevanta litteraturen och valde att komplettera om så behövdes under tiden. Den främsta och viktigaste urvalsmetoden var en annan form av datainsamlingsmetod som Barajas, Forsberg och Wengström kallar för snöbollsurvalet (snowballing), som fungerade för att ytterligare begränsa mitt urval samt få fram rele-

⁹⁰ Barajas, Forsberg och Wengström, 2013 s. 69-70

vant material. Denna innebär att rekommenderad litteratur tas i anspråk och analyseras, utifrån den litteratur som redan är funnen. Alltså den redan valda litteraturens hänvisningar till litteratur inom fältet. Den huvudsakliga sökningen har alltså skett genom att följa referenslistor.⁹¹

Snöbollsurvalet, som innebar att jag med hjälp av litteraturen jag redan funnit kunde använda mig av deras referenser och hänvisningar till annan litteratur, var mest givande för denna uppsats. Litteratur jag återfann i referenslistor och hänvisningar var litteratur som inte dök upp i någon av mina sökningar. Studierna behandlade mer explicit området jag var intresserad av och kunde därmed få fram ytterligare material som jag systematiskt sammanställde, värderade och valde ut. Där fann jag material som utgör grunden för analysen som jag inte fick fram i min ordinarie sökning.

Presentation av det empiriska materialet

I detta avsnitt presenteras det valda materialet som uppsatsens analys bygger på. Valet av följande tre licentiatuppsatser och en avhandling beror på att de alla behandlar religionsdidaktiska frågor som på något sätt rör klassrumsmiljön och/eller religionskunskapsämnet innehåll. De representerar olika sätt man kan lägga upp religionskunskapsundervisningen samt olika metoder i hur innehållet kan förmedlas samt hur det upplevs.

Karin Kittelmann Flensner – Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden

Karin Kittelmann Flensner är gymnasielärare och universitetsadjunkt vid Högskolan Väst. Hennes avhandling handlar om hur man talar om religion i klassrummet och hur religionskunskapsämnet konstrueras i ett pluralistiskt klassrum.⁹² Avhandlingen visade att synen på religion i Sverige är något föråldrat. De som identifierar sig som religiösa ses som mindre intelligenta och passar inte in i ett modernt samhälle där egenskaper som att vara rationell och självständig individ är eftersträvbara. Den ”normala” och mer accepterade ställningen är att inta en ateistisk eller icke religiös position. Avhandlingen visar vilka positioner som eleverna intar i klassrummet och vilka perspektiv som förmedlas i undervisningen för hur man talar om religion, både från lärare och elever.⁹³

Anders Karlsson – Vilket religionskunskapsämne? Ämneskonstruktioner i religionskunskap på gymnasiet med samtalsförhandlingar i centrum

Anders Karlsson har skrivit en licentiatuppsats om hur ämnet religionskunskap konstrueras genom förhandlingar i en gymnasieklass. Dessa förhandlingar utgår i klassrumssituationer genom samtal samt digitalt genom en Facebookchat. Uppsatsen visar på hur läraren konstruerar innehållet i undervisningen samt påverkan från eleverna och hur tekniska resurser används i undervisningen och i klassrummet.⁹⁴ Den senare är mindre aktuell i min analys och fokus kommer att vara på hur innehållet konstrueras i en klassrumssituation, hur ämnesinnehållet enligt Karlsson skapas genom en förhandling mellan lärare och elever. Detta ska, i sin tur, visa vilket innehåll läraren väljer

⁹¹ Barajas, Forsberg och Wengström, 2013 s. 137-138

⁹² Kittelmann Flensner, 2015 s. 276

⁹³ Ibid, s. 285-286

⁹⁴ Karlsson, 2015 s. 5-6

och vad för religionsämne som förmedlas i klassrummet.

Thérèse Halvarson Britton – Studiebesök i religionskunskapsundervisningen. Elevers tal om islam före, under och efter ett moskébesök

Thérèse Halvarson Britton är doktorand på Stockholms universitet med inriktning på religionsdidaktik. Hon har skrivit en licentiatuppsats som handlar om studiebesök i religionsundervisningen och vilka religionsdidaktiska utmaningar och möjligheter det skapar. Studiebesöket ses som en metod för att skapa förutsättningar för reflektion och analys över människors värderingar och trosföreställningar. Studiebesök och mötet med en trosrepresentant kan generera ett inifrånperspektiv i undervisningen och även vara en möjlighet/ingång för att lära av och att lära om en religion.⁹⁵

Carina Holmqvist Lidh – Representera och bli representerad. Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning

Carina Holmqvist Lidh arbetar som universitetsadjunkt i ämnesdidaktik vid Göteborgs universitet. Hennes licentiatuppsats utgår ifrån elevernas perspektiv i hur de förhåller sig till och talar om skolans religionskunskapsundervisning. Den här uppsatsen är intressant då eleverna står i fokus genom att de som positionerar sig inom en viss tradition blir hörda i hur de upplever undervisningen.⁹⁶ Uppsatsen utgår ifrån tre teman, där eleverna möter innehållet utifrån deras erfarenhet av sin religion, där de får agera som representanter för den religion de identifierar sig med och slutligen om hur elever talar om de förutsättningar, ramar och villkor de har på religionsundervisningen.⁹⁷

⁹⁵ Halvarson Britton, 2014 s. 5-6, 13

⁹⁶ Holmqvist Lidh, 2016 s. 7

⁹⁷ Ibid, s. 8

Analys

Följande avsnitt utgörs av uppsatsens analys av materialet för att försöka besvara på undersökningens två frågeställningar. Materialet kommer att analyseras i två steg, där den första besvarar den första frågeställningen med utgångspunkt i den teoretiska referensramen. I den andra delen analyseras materialet med utgångspunkt i andra frågeställningen med fokus på att urskilja likheter och skillnader mellan den svenska forskningen och de engelska modellerna.

Vad är meningen med religionskunskapsämnet

Under den första rubriken 5.1 analyseras materialet med avsikt att få fram hur författarna ser på ämnets mening för att besvara den första frågeställningen - Vad är meningen med religionskunskapsämnet i skolan enligt de olika forskarna. Analysen görs genom att tolka de svenska texterna för att få fram de centrala delarna som författarna fokuserar på.

Anders Karlsson – Meningen med ämnet

Anders Karlsson menar i sin undersökning att läraren i studien inte når lärandemålen då undervisningen skapar en skarp skiljelinje mellan elevernas förutfattade meningar kring religiositet samt lärarens och ämnets syfte.⁹⁸ Läraren utgår ifrån elevernas intresse och deras förståelse i undervisningen, men på grund av det lyckas man inte uppnå syftet och målet med undervisningen. Utgångspunkten att undervisningen ska vara elevcentrerad, visar sig i Karlssons text bli en baktändning för läraren i fråga. Då den utgångspunkten gjorde att målen inte kunde uppnås och ”rätt” förståelse inte förmedlades till eleverna.⁹⁹

Karlsson lägger stor vikt vid att lärarens förståelse av ämnet och att hur en pratar om ämnet med eleverna, skapar en förutsättning för hur förmedlingen blir. Ett dilemma han skriver om är när läraren ska utgå ifrån elevernas tal och förutsättningar för att konstruera ämnets innehåll utifrån elevens intressen. Vilket leder till att ämneskonstruktionen inte förmedlar ett inifrån- och ett utifrånperspektiv av religiösa traditioner. Problematiken ligger i aspekten att försöka ”få med” eleverna men samtidigt uppnå ämnets mål och centrala innehåll.¹⁰⁰ Läraren i undersökningen hamnar i en fälla och lyckas inte gå vidare i undervisningen, utan fokus på elevernas förhållningssätt och tankar leder ämnets innehåll. Läraren lyckas inte använda deras utgångspunkt som ett lär tillfälle för att fördjupa sig i religionen. Läraren hamnade i konstant förhandling med eleverna som utgjorde ett stopp i utvecklingen av förståelsen för ämnet. Vilket medförde att undervisningen inte nådde en djupare nivå av förståelse. Inläringen och förmedlingen av de religiösa traditioner blev en ytlig representation av den religiösa traditionen utan djupare insikt i hur, varför eller vad religionen innebär för de som positionerar sig inom den.¹⁰¹

Karlsson menar alltså att meningen med ämnet bör vara både att lära av religion samt att lära om religion genom att läraren ska använda sig av elevernas tal och föreställningar. Genom att skapa en förståelse för den levda religionen genom representanter

⁹⁸ Karlsson, 2015 s. 133

⁹⁹ Ibid, s. 133

¹⁰⁰ Ibid, s. 134

¹⁰¹ Ibid, s. 134-135

skapas det även en fördjupning i religionens innebörd för de praktiserande vilket ger en inifrån bild av den levda religionen och möjligheter skapas för eleverna att tolka religioners innebörd.

Karin Kittelmann Flensner - Meningen med ämnet

Karin Kittelmann Flensner identifierar att religionskunskapsämnet konstrueras i klassrummet utifrån hur man pratar om religion. En utgångspunkt i hennes avhandling är att ämneskonstruktionen sker under lektionerna i samspel mellan elever, lärare och ämnets innehåll.¹⁰² Hon menar att lärare och elever talar om ämnet utifrån tre dominerande diskurser som utgör vad ämnet innehåller. En *sekularistisk diskurs* där religion ses som något föråldrat. Religiösa och religion förknippas med intolerans och som omodernt medan en sekulär syn förknippas som neutral och objektiv.¹⁰³ Den andra diskursen dominerades av en *andlig diskurs*, där en tro på något andligt eller större var acceptabelt så länge det inte var ett samband med en religiös tradition.¹⁰⁴ Den sista diskursen kallar Kittelmann Flensner för en *svenskhetssdiskurs*, denna innefattar synen på svenskhet i klassrummet som en skiljelinje mellan det igenkännbara, Sverige som ett kristet land emot det som var annorlunda och främmande.¹⁰⁵

Inom alla diskurser och i klassrummet, dominerade den sekulära och ateistiska synen som den normala, vilket problematiseras av Kittelmann Flensner. Klassrummet och skolan består av fler elever som inte identifierar sig som sekulära eller ateister. De som hamnade utanför den sekulära normen blev ”de andra” och gemenskapen, ”vi” innefattade de som var sekulära och ateister som såg religion som någon föråldrat och onormalt. Den dominerande synen och talet om religion enligt Kittelmann Flensner, går väl att grunda i alla religionsdidaktiska modellens utgångsläge, som uppkom som ett svar för religionsämnets plats i ett sekulärt undervisningssystem och ifall elever som inte identifierar sig som sekulära eller ateister ingår i systemet.¹⁰⁶

Vidare var synen på religiositet beroende på vilken religion man identifierade sig med. Bilden av muslimer och islam sågs som fientlig, irrationell och extrem, buddhism ansågs vara en fredlig, spirituellt livsåskådning och kristendomen i förhållande till islam ansågs mer rationell, normal och modern. Islam sågs som något osvenskt som kretsar kring hela ens liv, medan kristendomen sågs som en del av ens liv och mer svenskt.¹⁰⁷ Här menar Kittelmann Flensner att ett inifrånperspektiv behövs, den barmhärtige guden som beskrivs inom islam hade eleverna svårt att ta till sig och bilden som präglade deras förståelse var den fientliga religionen som återspeglas i media. Problematiken i studien menar författaren ligger i att elevernas förståelse inte fördjupas på grund av att de inte utmanas och får ett annat perspektiv av den levda religionen.

Det dominerande, sekulära, utifrånperspektivet brister i att uppnå vad ämnets mening är, som enligt Kittelmann Flensner ska vara att skapa en förståelse och att lära om och att lära av religioner.¹⁰⁸ Meningen med ämnet enligt Kittelmann Flensner är alltså

¹⁰² Kittelmann Flensner, 2015 s. 291

¹⁰³ Kittelmann Flensner, 2015 s. 285

¹⁰⁴ Ibid, s. 288

¹⁰⁵ Ibid, s. 289

¹⁰⁶ Grimmitt, 2000 s. 17

¹⁰⁷ Ibid, s. 261-262

¹⁰⁸ Ibid, s. 263

dels att skapa en förståelse för religioner inifrån- samt utifrån samt att utveckla en respekt och förståelse för människor genom att lära sig om religion och att lära sig av religion.

Thérèse Halvarson Britton – Meningen med ämnet

Thérèse Halvarson Brittons studie skiljer sig delvis från övriga uppsatser då hennes fokuserar på ett studiebesök som metod för reflektion och analys för religionsundervisningen. Hennes teoretiska referensram grundar sig i Robert Jacksons religionsdidaktiska tolkande ansats vilket tydligt kommer att speglas i analysen.¹⁰⁹ Halvarson Brittons studie utgår fullkomligt från elevperspektivet. Elevernas föreställningar om islam möts och utmanas genom studiebesöket, där de fritt får möjligheten att ställa frågor till trosrepresentanten. Hon tolkar att elevcentreringen gynnar undervisningen för att uppnå syftet, vilket studiebesöket bidrar med. Eleverna relaterar och kan referera till ämnet och sitt eget liv genom reflektioner om deras föreställningar som bemöts med svar från trosrepresentanten.¹¹⁰

Halvarson Britton förmedlar att studiebesök tillåter undervisningen att förena kunskap om den levda religionen med faktakunskapen. Genom att möta den levda religionen finns det förutsättningar för att förstå olika tolkningar. Vilket hon menar är meningen med ämnet då ett kulturvetenskapligt perspektiv dominerar religionskunskapen. Vilket innebär ett steg bort från fokus på gudar och himlen till att fokusera på människor, mening och att upprätthålla sin värld. Hon stödjer sin syn på perspektivet på styrdokumentet som även uttrycker i ämnesbeskrivningen att ämnet ska lyfta fram levd religion.¹¹¹

Tolkning är centralt i studiebesöket, Halvarson Britton förmedlar att det medföljer möjligheter samt utmaningar i metoden. Eleverna bär med sig ett kritiskt tänkande från skolan, vilket innebär att deras tolkningsförmåga blir central. Trosrepresentanten intar en roll som representerar religionen från ett inifrånperspektiv, expert-perspektiv samt som representant för religionen. Vilket medför att eleverna har svårt att förhålla sig till de olika perspektiven och veta vilket uttalande återspeglar inifrånperspektivet samt utifrånperspektivet. Halvarson Britton menar att elever i skolan lär sig att ifrågasätta och inta ett kritiskt perspektiv vilket försvårar förståelsen i ett studiebesök. Vidare menar hon att detta måste bemötas i undervisningen och konkretiseras för eleverna för hur de ska uppfatta och tolka utsagorna.¹¹² Undervisningen kan brista om läraren inte förhåller sig till elevernas förståelse eftersom elevers uppfattningar efter besöket skiljer sig.

Halvarson Britton menar att en fortsatt bearbetning av religionen krävs för att nå målet med undervisningen och ämnet, vilket är att skapa en respekt, tolerans och förståelse för den levda religionen. Vidare visar resultatet att olika influenser från samhället har en stark påverkan på elevers föreställningar. Därav blir det av vikt att undervisningen utgår från elevernas föreställningar både innan och efter besöket, för att tolkningsarbetet ska nå sitt syfte.¹¹³ En annan begränsning som Halvarson Britton identifierar i sin studie är lärarens krav på att elever inte ska ställa ja- eller nej frågor. Vilket

¹⁰⁹ Halvarson Britton, 2014 s. 19

¹¹⁰ Ibid, s. 177

¹¹¹ Halvarson Britton, 2014 s. 171

¹¹² Ibid, s. 173-175

¹¹³ Ibid, s. 179-180

problematiserar elevers möjligheter att ställa frågor som de själva förhåller sig till och är nyfikna på och de kan inte utmana sina föreställningar.¹¹⁴

Halvarson Britton menar alltså att meningen med ämnet dels är att skapa en förståelse för den levda religionen genom att utveckla och bilda en tolerans, respekt och förståelse för olika perspektiv, genom att möta den levda religionen skapas det förutsättningarna att förstå olika tolkningar och perspektiv. Vidare behöver undervisningen utgå från elevernas föreställningar för att nå syftet med tolknings- och reflektionsarbetet.

Carina Holmqvist Lidh – Meningen med ämnet

Carina Holmqvist Lidhs studie går ut på att identifiera hur religionskunskapsämnet upplevs av elever som positionerar sig inom en religiös tradition i ett sekulärt samhälle. Eleverna upplever att religioner förmedlas på ett ytligt och stereotypt sätt med fokus på fakta, vilket framställer religioner som något främmande för klasskamraterna. Vilket enligt Holmqvist Lidh leder till att undervisningen inte uppnår ett av religionskunskapsämnets syften, att förmedla kunskaper om religioner och livsåskådningar för att skapa en ömsesidig förståelse mellan människor. Istället förstärks befintliga stereotypa föreställningar.¹¹⁵ Holmqvist Lidh identifierar utifrån elevernas uttalanden att undervisningen behöver möjliggöra för elever förmågan att analysera religiösa traditioner utifrån olika nivåer; individen, gruppen och traditionsnivån. På så vis kan eleverna möta den religiösa traditionen ur olika perspektiv, hur olika representanter tolkar och lever efter sin tradition samt få en möjlighet att förhålla sig till olika källor som ökar förståelsen för den religiösa traditionen. Nämda perspektiv tillåter en förståelse för en religiös traditions inre variation samt förändring, och en förståelse för traditionens mening utifrån olika perspektiv.¹¹⁶ Vidare konstaterar Holmqvist Lidh att undervisningen bör förmedla den levda religionen samt att religioner inte är konstanta, utan föränderliga med olika tolkningsmöjligheter, som även återfinns i styrdokumentet.¹¹⁷

Holmqvist Lidh ser att meningen med religionskunskapsämnet är att utmana elevers förförståelse och föreställningar om religiösa traditioner. Elever behöver inte nödvändigtvis känna igen sig i det presenterade eftersom att religioner innehåller en stor mångfald och variation. Utan meningen är att elever får möta olika perspektiv för att ifrågasätta och utmana sina föreställningar.

Holmqvist Lidh bedömer utifrån sina resultat att läraren har som ansvar att leda bort undervisningen från synen att religion är något föråldrat och påtvingat människor, och istället återspegla de individuella valen och fria viljorna. Alltså att inte fokusera undervisningen på de regler som finns inom religiösa traditioner, utan spegla de religiösa liv både i Sverige och världen. Att återge ett perspektiv på religiösa traditioner inifrån genom att förmedla en förståelse för den levda religionen som ett aktivt val en gör och inte blint följer satta regler.¹¹⁸ Vidare anser Holmqvist Lidh att klassrummet måste vara en öppen och tillåtande mötesplats för elever att analysera och reflektera kring religiösa traditioner och livsfrågor. En del av ämnets mening är att utveckla förmågan att reflektera och detta menar hon görs genom att förstå sin egen förförståelse

¹¹⁴ Ibid, s. 182

¹¹⁵ Holmqvist Lidh, 2016 s. 204-205

¹¹⁶ Ibid, s. 206

¹¹⁷ Ibid, s. 208

¹¹⁸ Ibid, s. 212

och utgångspunkt. Undervisningen ska synliggöra att alla elever bär med sig en livstolkning, oavsett om en positionerar sig inom en religiös tradition eller ej. Vilket möjliggör en vidare förståelse för religiösa personer, tolerans och acceptans av det ”annorlunda” samt ett steg bort från att betrakta religiösa positioneringar som främmande. Undervisningen måste alltså ha som mål att utgå ifrån en förståelse att alla elever (människor) har en livsåskådning, alla har sina egna svar, vilket underlättar en förståelse för personers olika syn och livsåskådningar.¹¹⁹

Holmqvist Lidh ser således att religionskunskapsämnets mening bör vara att minska förutfattade meningar och differentiering mellan människor. Det kan och bör bidra med att öka en förståelse för folks oliktankande genom att utgå från elevers gemensamma grund, att alla har en slags livsåskådning, oberoende om en är sekulär eller troende. För att sedan förstå religiösa traditioner och personer som positionerar sig inom en, behövs en förståelse för religionens inre samt yttre föreställningar skapas.

Likheter och skillnader mellan den svenska forskningen och de engelska modellerna

Under följande rubrik analyseras de svenska texterna i jämförelse med de engelska modellerna för att få fram vilka likheter och skillnader det finns mellan den svenska forskningen och den engelska. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av de fyra svenska texterna samt vilka likheter och skillnader som återfanns.

Anders Karlsson – Jämförande analys med pedagogiska principer och strategier med hjälp av religionsdidaktiska modeller

Karlsson hävdar alltså i sin tolkning att lärarens konstanta dilemma, att utgå från elevernas intressen och önskemål, utgör en problematik då elever oftast är intresserade av det spektakulära och det annorlunda, vilket han menar inte representerar en korrekt bild av en religion.¹²⁰ Den tolkningen går helt emot Errickers narrativa religionsdidaktik som menar att kunskap inte är objektivt. Genom att utgå från elevernas uttalanden fokuseras det på att relatera till känslor och individuella erfarenheter genom att eleverna fritt ska kunna ta plats i klassrummet. Lärarens utgångspunkt i elevernas fria uttryck och utifrån det eleverna anser är centralt är den narrativa religionsdidaktikens syfte.¹²¹ För Karlsson var dock den tanken det som ledde till brister i undervisningen och därmed ämnets syfte.

Däremot syns Jacksons tolkande religionsdidaktik tydligt i Karlssons tolkning. Enligt Jackson ska pedagogiken innefatta tre principer, representation, tolkning och reflexivitet.¹²² Representation och tolkning innebär att skapa en förståelse för religioners inre variation genom att förstå religioners komplexitet och förhållande till kulturer, personliga individer och grupper för att sedan tolka det med ens egna förståelse.¹²³ Karlsson tolkar att läraren förlorade den möjligheten när förhandlingar i klassrummet tog över. Han anser att undervisningen inte uppnådde dess syfte då en insyn i religionen och ett reflexivt tänkande inte uppstod. Genom att inte uppfylla representation- och tolkningsbegreppen stannade undervisningen upp och eleverna fick inte möjlighet för

¹¹⁹ Ibid, s. 213- 214

¹²⁰ Karlsson, 2015 s. 5

¹²¹ Erricker, 2000 s. 194-199

¹²² Jackson, 2000 s. 133-135

¹²³ Ibid, s. 133-134

reflexivitet. Vilket innebär att kunna kritisera och omvärdera sin förståelse samt det studerade materialet.¹²⁴ Problematiken uppstår när läraren ska utgå från eleverna men samtidigt försöka uppnå målen för ämnet. Karlsson menar att eleverna måste ges en möjlighet att diskutera och skapa en förståelse utifrån personer som identifierar sig inom en religiös tradition, att få möjligheten och se religionen utifrån deras ögon och perspektiv, på så sätt bildas en inifrån- samt utifrån förståelse.¹²⁵

Karlsson förmedlar i sin analys en bild av att religionskunskapsämnet i skolan ska syfta till att förmedla ett heltäckande perspektiv som bidrar med att öka förståelsen för religioner utifrån ett inifrån- samt utifrånperspektiv. Ett sådant perspektiv stämmer väl överens med Michael Grimmitts pedagogiska ansats som menar att religionskunskap ska vara att *lära av* och *lära om* religion, men att precis som Grimmitt förordar, dominerar undervisningen av att *lära om* synsätt i verkligheten.¹²⁶ I Karlssons fall handlar det om att lärarens utgångspunkt ifrån eleverna skapar vilket perspektiv som dominerar. Han tolkar att lärarens syfte är att utifrån eleverna skapa en förståelse baserad på deras tal samt föreställningar om den religiösa traditionen, för att sedan fördjupa kunskapen genom att sätta sig in i de religiösa liv.

Det går att se likheter med John Ridges elevcentrerade pedagogik i Karlssons tolkning av ämnets mening, där elevers personliga utveckling är fundamental samt att utgångspunkten ligger i de frågor som engagerar elever. Genom att utgå ifrån de frågor som handlar om elevers egna liv och deras erfarenheter skapas en ingång för en djupare förståelse.¹²⁷ Erricker och Grimmitt utgår också från elevernas frågor men de tre fält som Ridges pedagogiska modell utgörs av, återfinns i Karlssons beskrivningen av lärarens ambition för undervisningen. Först att skapa en förståelse för de traditionella trossystemen, för att sätta det i förhållande till människors delade erfarenheter och slutligen mot de individuella trossystemen som varje individ erhåller.¹²⁸ För Erricker är poängen med elevcentreringen att utmana elevernas resonemang genom att ämnesinnehållet ska utgå från deras livserfarenheter och berättelser. De stora berättelserna inom trostraditionerna ska ge eleverna något att relatera till genom deras egna erfarenhet, men metaberättelserna bör enligt Erricker dekonstrueras för att fokusera på individens mindre berättelser. Fakta är alltså något irrelevant i Errickers modell, relationerna och diskussionerna i klassrummet utgör den största delen för att utveckla den individuella livsförståelsen samt förståelsen för andra.¹²⁹ Grimmitt menar att utgångspunkten från eleverna ska vara elevernas egna berättelser i förhållande till religioners metaberättelser. Eleverna ska använda sin livsförståelse som verktyg för tolkning, vilket inte liknar den utgångspunkt som Karlsson använder. Errickers och Grimmitts perspektiv skiljer sig alltså från Karlssons strategier som har fler likheter med Ridges elevcentrering.

Nackdelen som visar sig i Karlssons studie är att läraren misslyckas med att komma vidare i undervisningen genom att inte kombinera de tre fälten. De traditionella trossystemen utgör den kunskap som förmedlas om den livsåskådning de arbetar med, elevers delade erfarenheter utgörs av elevernas föreställningar om livsåskådningar

¹²⁴ Ibid, s. 135

¹²⁵ Karlsson, 2015 s. 138

¹²⁶ Grimmitt, 2000 s. 15

¹²⁷ Rudge, 2000 s. 93

¹²⁸ Ibid, s. 95

¹²⁹ Erricker, 2000 s. 203

samt deras förhållningssätt till de. Problematiken återfinns i det andra fältet - elevers erfarenheter, som i undersökningen är begränsad till deras världsbild, den sekulära "normala" och inte den övriga världsbilden. Likaså de individuella trosmönstren, som visar sig och som eleverna överför i klassrummet, handlar om deras egna föreställningar. De har ingen erfarenhet eller förståelse för det som ligger utanför deras världsbild vilket skapar en utmaning för läraren som inte lyckas utveckla det andra fältet menar Karlsson.¹³⁰ Undervisningen avstannar kring frågor som handlar om "oss" och dom" samt vilka skillnader som återfinns istället för likheter. Däri menar Karlsson att läraren inte uppfyller ämnets syfte som enligt honom behöver handla både om att lära om samt att lära av. Han menar att läraren måste använda sig av elevers tal och föreställningar som en strategi för att kunna uppnå målen och inte låta det bli ett hinder i undervisningen.¹³¹ Likt Ridges pedagogiska strategier som handlar om lärarens medvetenhet både för vilka mål och färdigheter som krävs för momentet samt en förståelse för elevernas förmågor. Planeringen grundas i elevers egenskaper för att utveckla en medvetenhet för livsfrågor samt bygga ett begreppsramverk.¹³² Karlsson strategier går alltså ihop med Ridges pedagogiska strategier som menar att lärare behöver identifiera på vilken nivå eleverna befinner sig på, för att välja fakta som möjliggör förståelse och rätt inläring för eleverna. För att därefter uppnå meningen med ämnet, vilket blir en förståelse för religioner ur olika perspektiv.¹³³

Det är av intresse att åter belysa Clive och Jane Errickers narrativa religionspedagogik lite djupare, som även den centraliserar elevsynpunkten. Även de utgår från elevers intresse, men skillnaden, och varför Karlsson inte kopplas till den modellen, är att de fokuserar på att ta bort dominerande strukturer i undervisningen genom att inte objektifiera kunskap i den bemärkelsen att kunskap är relativ. Istället ska förståelse skapas genom elevers livsberättelser.¹³⁴ Den narrativa modellens syfte är att elever ska tala fritt och ansvarsfullt i klassrummet och en vänskaplig relation ska finnas mellan lärare och elev istället för en auktoritär relation. Fokus ska vara på mindre berättelser inom trossystem för att skapa en begriplighet för eleverna och där eleverna utbyter erfarenheter och på så sätt utvecklar kunskap och en förståelse.¹³⁵ Det som är intressant är att läraren i Karlssons studie har många likheter i sin undervisning med den narrativa religionspedagogiken, där eleverna får förhandla och vara med att skapa klassatmosfären. Men enligt Karlssons tolkning är det där undervisningen brister. Därav finner jag inga likheter med Errickers modell enligt vad Karlsson anser att religionsundervisningen har för mening och vilka principer och strategier som bör följas för att uppnå denna.

Utöver stora likheter med Ridges elevcentrerade pedagogik återfinns även vissa motsvarigheter med Robert Jacksons tolkande religionsdidaktik. Karlsson menade att förhandlingen med eleverna inte utvecklade en djupare förståelsen för religionen och ett ytligt perspektiv blev dominerade. Han anser att meningen med religionskunskapsundervisningen delvis ska vara att skapa en förståelse för den levda religionen utifrån representanter. På så vis skapas en fördjupning i vad religion innebär för de praktiserande. Jacksons modell innefattar att eleverna utgår från sin förförståelse för att tolka

¹³⁰ Karlsson, 2015 s. 130-140

¹³¹ Ibid, s. 133, 136-137

¹³² Rudge, 2000 s. 101

¹³³ Ibid, s. 94-95

¹³⁴ Erricker, 2000 s. 194

¹³⁵ Ibid, s. 198-203

religioner, men bilden av religioner ska de få både genom att möta olika representanter samt från faktainläringen.¹³⁶ Genom att få en bild av en religiös representant ges en inifrån bild av den levda religionen och eleverna får på så vis möjlighet att tolka religionens innebörd utifrån sina egna föreställningar, den aspekten menar Karlsson att han saknade i sin utförda studie.

Karin Kittelmann Flensner - Jämförande analys med pedagogiska principer och strategier med hjälp av religionsdidaktiska modeller

Robert Jacksons tolkande religionsdidaktik och Michael Grimmitts pedagogiska ansats syns väldigt tydligt i Kittelmann Flensners syn på religionskunskapsämnets mening. Kittelmann Flensner identifierar att ämnets syfte och mening bör vara att utgå från elevernas perspektiv och förförståelse för att bygga upp undervisningen utifrån elevernas förväntningar. Genom att utgå från elevernas förförståelse bör läraren i sin tur bygga upp undervisningen, då hon menar att allt tal i ett klassrum inom ett ämne influeras av kommunikationsstrukturen. Alltså vad och hur man talar om innehållet påverkar hur dialogen tolkas och i sin tur förstås/uppfattas.¹³⁷

Religionskunskapsämnets plats i skolan skiljer sig från andra ämnen då elever kan relatera till olika tolkningar av livet och identitetskonstruktion. Ämnet kan bidra med ett meningsskapande som andra ämnen inte kan. Att lära om och att lära av religion samt begreppen reflexivitet och edification menar därför Kittelmann Flensner blir väldigt centrala i religionsundervisningen. Begreppen bidrar med en förståelse att elever behöver lära sig om sig själva samt utveckla en förståelse att lära sig om religioner och livsåskådningar. Elevernas världsbild blir därmed en viktig faktor att ta i beaktning i religionsundervisningen för att uppnå ett kritiskt, utvecklat och en varierad förståelse, specifikt i ett mångkulturellt samhälle.¹³⁸

Kittelmann Flensner beskriver religionskunskapsämnets innehåll som ett vetenskapligt ämne, som ger ett utifrånperspektiv och ett icke-konfessionellt utgångsläge. Men hon menar att undervisningen behöver ett inifrånperspektiv för att begripliggöra ämnet.¹³⁹ Vissa elever i undersökningen hade dels en personlig relation eller kunde relatera till ämnets innehåll på en personlig nivå även om de inte identifierade sig inom en viss religiös position. Andra hade ingen relation eller erfarenhet med de studerade religionerna, men de kunde föreställa sig en personlig relation vilket gjorde att de kunde relatera till innehållet. Kittelmann Flensner menar att eftersom eleverna flera gånger uppmanades att reflektera kring sina egna ställningstaganden kunde ämnet ses som meningsskapande.¹⁴⁰

Den största religionsdidaktiska modell Karin Kittelmann Flensner har likheter med är Robert Jacksons tolkande religionsdidaktik. Meningen med ämnet enligt Kittelmann Flensner är att skapa och utveckla elevernas förståelse för religioner och livsåskådningar från ett inifrånperspektiv, som ger kunskap om den levda religionen för de praktiserande eller de som identifierar sig inom en religiös tradition. Samt ett utifrånperspektiv som syftar till att lära sig faktakunskaper om en religion eller livsåskådning. Utifrån elevers förförståelse ska ämnet syfta till att utveckla deras egna uppfattningar,

¹³⁶ Jackson, 2000 s. 135

¹³⁷ Kittelmann Flensner, 2015 s. 264

¹³⁸ Ibid, s. 264-265

¹³⁹ Ibid, s. 295

¹⁴⁰ Ibid, s. 295

kunna reflektera om sin inlärningsprocess för att utveckla en djupare förståelse för religioner och livsåskådningar i olika kontexter. Vilket Kittelmann Flensner även menar är läroplanens syfte, att eleverna ska utveckla de analytiska, reflektiva och kritiska förmågorna.¹⁴¹ Det går väl ihop med flera delar av Jacksons modell. Dels att undervisningen ska förmedla ett inre och ett yttre perspektiv av religioner utifrån olika människors perspektiv för att förstå komplexiteten inom det. Dels att eleverna kan använda sin förförståelse för att utveckla en begriplighet och uppfattning om hur religion ter sig olika för olika personer, både inom samma och i olika trosförhållanden.¹⁴²

Ur en aspekt kan det tolkas att Kittelmann Flensner även har likheter med Ridges pedagogiska principer, då även den utgår från elevers förståelse och tro. Men det finns centrala skillnader som gör att likheterna tonas bort. Ridges pedagogiks centrala punkter är att undervisningen med eleverna som utgångspunkt ska ses som en utvecklande modell som styrs av vilka stadier eleverna befinner sig på. Eleverna skapar mening genom att hitta en balans mellan de tre fälten: traditionella trossystem, delade mänskliga erfarenheter och individuella trosformer och där ligger utvecklandet för att lära om samt att lära av religioner.¹⁴³ Men Kittelmann Flensners strategier liknar mer Jacksons strategier, eftersom tyngden ligger på de analytiska, reflektiva och kritiska förmågorna för att kunna relatera till ämnet utifrån ens egna förkunskaper. Samt därefter utveckla en förståelse för religioner inifrån samt utifrån och inte se undervisningens utveckling utifrån Ridges syn.

Vissa likheter återfinns även till Grimmits religionsdidaktiska modell, som också menar att med grund i elevers erfarenheter basera undervisningen på de tre stegen som utvecklar elevers tolknings- och reflektionsförmågor. Däremot skiljer sig Grimmitt från Kittelmann Flensners strategi då eleverna enligt Grimmitt ska strunta i metabeskrivningarna i sin tolkning, endast använda sig av dem för att tolka och komma fram till egna förståelser grundade i den individuella livsförståelsen, som alltså kompletteras med fakta från trosförhållanden. Det är en stor skillnad mot Kittelmann Flensners syn på elevers förståelse, där det centrala är att eleverna ska utgå ifrån sin förståelse för att kunna reflektera, tolka och analysera religiösa läror och bilda en förståelse.

Förmågorna som utvecklas ska alltså leda till en tolerans och förståelse för människor i samhället. Men Kittelmann Flensner menar att undervisningen brister ur den aspekten. ”Vi” och ”dem” mentaliteten präglade klassrummet och religionsundervisningen. Hon menar att talet om religion och de individer som positionerar sig inom en specifik tradition eller som anses av andra tillhöra en specifik religiös tradition, får det svårare att få förståelse eller skapa förståelse för den mångfald som finns på grund av den dominerande sekulära diskursen samt ”vi” och ”dem” synen. Problematiken i detta är att ämnet skapar mer segregation och en stigmatiserad föreställning om personer med olika bakgrund istället för att fungera som ett närmande och öka förståelsen för varandra.¹⁴⁴ Undervisningens brister leder till att ämnets mening och syfte inte uppnås, samt menar Kittelmann Flensner att en ökad stereotypisering uppstår som är problematisk både för individuella elever och ur ett samhällsperspektiv.¹⁴⁵ Ämnets övergripande mening är att religionskunskap ska vara en mötesplats för elever med

¹⁴¹ Ibid, s. 265

¹⁴² Jackson, 2000 s. 133-140

¹⁴³ Rudge, 2000 s. 94-95

¹⁴⁴ Kittelmann Flensner, 2015 s. 267

¹⁴⁵ Ibid, s. 267

olika bakgrunder, då ämnet har stor potential att bidra med tolerans och respekt. Ämnets innehåll har stor kapacitet att fungera som integrerande i ett pluralistiskt samhälle. Men resultaten i hennes studie visar på brister i undervisningen som inte leder till en ömsesidig förståelse för ens medmänniskor.¹⁴⁶

Kittelmans Flensner uttrycker inte explicit utgångspunkten från eleverna, men det tolkas som centralt i hennes syn på ämnets och undervisningens mening. Det går att finna likheter med hennes tolkning delvis i Ridges religionsdidaktiska modell i hur undervisningen ska ses som en utvecklande process. De traditionella trossystemen, delade mänskligheten och individuella trosmodeller som är centrala för Ridges pedagogiska strategi går att applicera på Kittelmans Flensners tolkning att religionskunskapsundervisningen ämnar till att utveckla och skapa en respekt samt tolerans för ens egna föreställningar och för andras.¹⁴⁷ Mer specifikt syns Jacksons modell som en röd tråd i Kittelmans Flensners tolkning. Ämnet syftar till att se religioners komplexitet både inifrån och utifrån, precis som Jackson förespråkar i sin pedagogiska modell, framhäva religioners inre variation. Att förmedla religionens plats hos den individuella personen ger ett inslag i hur religion är en del av den levda mänskliga erfarenheten.¹⁴⁸ Vilket även Kittelmans Flensners syn på ämnet är, genom att använda sig av ett inifrånsperspektiv.

Det finns även kritiska inslag i Kittelmans Flensners syn på ämnets mening, vilka kan spåras åter till Jacksons modell däremot inte till Wrights. Wrights pedagogiska modell menar att religionsundervisning fostrar elever i en viss riktning och därför är det kritiska inslaget viktigt för att skapa en egen uppfattning om ens egna ställning samt övriga religioner.¹⁴⁹ Men Kittelmans Flensner fokuserar inte på att det bör innefatta kritik av religioners kärna, hon menar att kritiskt reflektionsarbete är centralt för att utifrån elevers egna förståelse kunna bilda respekt, förståelse och tolerans för andra.¹⁵⁰ Vilket harmonierar väl med Jacksons religionskritiska aspekt: reflexivitet som främjar konstruktiv kritik och reflektion i lärandet. Elever ska alltså omvärdera sin förståelse, kunna kritisera det studerade materialet och den tolkande processen för att öka förståelsen både för faktakunskaperna samt de medverkande (andra elever, trosrepresentanter etc.) och dem själva.¹⁵¹

Det går även att se likheter med Errickers narrativa religionspedagogik i Kittelmans Flensners tolkning. Errickers religionsdidaktik menar uttryckligen att undervisningen inte ska utgå eller centraliseras kring det sekulära. Elever uppmuntras att tala och ifrågasätta utifrån deras erfarenheter och förmågor för att utveckla sin egen tro och livsförståelse.¹⁵² Kittelmans Flensner menar även hon att meningen med ämnet underbyggs av elevers förståelse och ifrågasättande av deras ställningstagande för att kunna utveckla förståelsen. Men hon lägger ingen tyngd på att undervisningen inte ska innefatta de större religiösa metaberättelserna, såsom Erricker menar. Utan de har också sin funktion för att skapa en förståelse men endast som en del av undervisningen och inte som en helhet eller avgörande del. Den aspekten går emellertid att likna vid

¹⁴⁶ Ibid, s. 267

¹⁴⁷ Ibid, s 264

¹⁴⁸ Jackson, 2000 s. 133

¹⁴⁹ Wrights, 2000 s. 176

¹⁵⁰ Kittelmans Flensner, 2015 s. 267

¹⁵¹ Jackson, 2000 s. 135

¹⁵² Erricker, 2000 s. 193

Grimmits modell, som utgår ifrån elevers medverkan i undervisningen samt synen på att kunskap är individuellt. Samt att olika tolkningar välkomnas som är beroende på elevens erfarenheter och på sociala, kulturella och religiösa bakgrunder. Religioners metaberättelser är centrala för Grimmitt men även elevernas egna berättelser, som utgör grunden för tolkningen och förståelsen för olika perspektiv.¹⁵³

Thérèse Halvarson Britton - Jämförande analys med pedagogiska principer och strategier med hjälp av religionsdidaktiska modeller

Halvarson Britton har många likheter med Robert Jacksons tolkande religionsdidaktiska modell. Hon uttrycker att meningen med religionsämnet är att förmedla ett inifrån- och utifrånperspektiv av olika religioner vilket ett studiebesök kan bidra med.¹⁵⁴ Studiebesöket och mötet med en trosrepresentant utgår från elevers föreställningar om den specifika religionen. Eleverna får utmana och ifrågasätta sin förförståelse med kunskapen de bär med sig från skolan samt från ett inre perspektiv genom trosrepresentanten. Vilket tillåter elever att se en inre variation av den levda religionen och hur olika aspekter, både sociala och individuella, påverkar tolkningen och representationen. Den aspekten är i direkt linje med Jacksons begrepp representation och tolkning, vilka innefattar religioners inre variation.¹⁵⁵ Religion bör ses som en integrerad del av världen och samhället, vilket syftet med undervisningen bör bidra med menar Halvarson Britton. Studiebesöket i studien visar på att elever främst får med sig vad de själva upplevt från studiebesöket och trosrepresentantens erfarenheter, istället för kunskap om just den religiösa traditionen.¹⁵⁶ Vilket kräver att undervisningen kan föräna kunskapen om den levda religionen med att lära om religionen för att utveckla förståelsen för den levda tros läran.¹⁵⁷

Även Halvarson Brittons syn på elevperspektivet går delvis att placeras i Ridges modell om elevcentreringen. Ridges strategi är att undervisningen ska bidra med att bilda en förståelse för trossystemen och hur människors individuella erfarenheter, övertygelser och värderingar ser ut och hur de påverkar undervisningen genom att tillåta att de uttrycks i klassrummet. Däremot är Ridges tredje fält, delade mänskliga erfarenheter, irrelevant i Halvarson Brittons tolkning då det inte uttrycks att människors erfarenheter är detsamma, oberoende tro. Fokus ligger istället på det elever bär med sig och hur de arbetar med att tolka sina föreställningar mot kunskapen de får med sig från olika representationer för religionen.¹⁵⁸ Vari Jacksons tolkande religionsdidaktik tar vid, att fokusera på representationen av olika traditioner och att den komplexa, inre variationen av en religion för att tolka det och förstå den i förhållande till ens egna kontext.¹⁵⁹ Det största problemet är dock att undervisningen måste bemöta utmaningarna och bistå eleverna med de verktyg som behövs för att utveckla sitt tolkningsarbete. Jacksons begrepp, edification, är även viktigt i Halvarson Brittons tolkning av ämnets mening. Hon menar att elevers självförståelse breddas genom att studera andra världsbilder, genom att eleverna efter studiebesöket omvärderar sina egna reflektioner kring sitt ställningstagande. Det är centralt att studera andras förhållande

¹⁵³ Grimmitt, 2000 s. 216, 225-226

¹⁵⁴ Ibid, s. 171

¹⁵⁵ Halvarson Britton, 2014 s. 171 och Jackson, 2000 s. 164

¹⁵⁶ Halvarson Britton, 2014 s. 171

¹⁵⁷ Ibid, s. 172

¹⁵⁸ Rudge, 2000 s. 94-95

¹⁵⁹ Jackson, 2000 s. 133

och ställning inom en religiös tradition för att fördjupa sin egen förståelse, på så vis nås en undervisning med fokus på utifrån- och inifrånperspektivet.¹⁶⁰

Halvarson Britton benämner vikten av kritisk reflektion för att uppnå ämnets syfte, både i förhållande till läroplanen men även för att fördjupa förståelsen.¹⁶¹ Det går dels att förankra det i Wrights religionskritiska modell där syftet är att förstå religioners perspektiv som kvalitativt pluralistiska. Alltså att reflektera kring pluraliteten inom religioner och skapa en förståelse för olika tolkningar inom religioner om dess mångfald.¹⁶² Det går att tolka Halvarson Brittons mening att elever behöver reflektera kring olika källor för att skapa en korrekt uppfattning, det går inte att endast använda sig av en källa som tas för sanning för en uppfattning om en religions inre sanning.¹⁶³ Även Jacksons kritiska inslag går att appliceras på Halvarson Brittons tolkning, som innebär att en konstruktiv kritik krävs på det studerade materialet. Inifrån-förståelsen kompletteras genom att ifrågasätta och pröva olika uttalanden genom pendlingen mellan den religiösa traditionen, individen och gruppen, på så vis kan en förståelse för religiösa yttringar skapas.¹⁶⁴

Errickers och Grimmitts religionsdidaktiska modeller var närmast osynliga i Halvarson Brittons tolkning av ämnets mening. Visserligen var utgångspunkten elevernas världsbild och deras förståelse, men i Errickers modell har inte berättelser inom tros traditionen en nödvändig plats, faktakunskapen är inte nödvändig.¹⁶⁵ I Grimmitts strategi har förvisso faktakunskaperna en central plats, men meningen för Halvarson Britton är inte att undervisningen ska utgå från elevernas berättelser, utan att inkludera elevers livsförståelse i tolkningsarbetet för att fördjupa kunskapen om religioner, individer och grupper för att uppnå en förståelse för religioner inifrån samt utifrån. Vilket kräver faktakunskaper kombinerat med mötet med trosrepresentanter och elevers föreställningar. Av den anledningen återfinns stora likheter framförallt i Jacksons religionsdidaktiska tolkningsmodell i Halvarson Brittons tolkning av religionskunskapsämnetns mening och inte i Errickers och Grimmitts modeller.

Carina Holmqvist Lidh - Jämförande analys med pedagogiska principer och strategier med hjälp av religionsdidaktiska modeller

Även i Holmqvist Lidhs tolkning av ämnets mening och struktur finns det starka likheter med Robert Jacksons tolkande religionsdidaktik. Hennes mening att undervisningen ska hjälpa elever att analysera utifrån individ- grupp- och traditionsnivå går väl att förankra i Jacksons representation, tolkning och reflexivitet. Att utforska relationen mellan individers religiösa-kulturella grupper och de traditioner de relaterar till, återspeglas en bild i hur olika representationer inom samma tro upplever religionen. Genom att analysera den individuella och grupptillhörigheten i samband med traditionens komplexitet synliggörs därmed religionens inre variation. En förståelse för personers olika ställning skapas för att i sin tur skapa en förståelse för den levda religionen.¹⁶⁶ När en förståelse bildas för religionens inre variation sätts det i förhållande till elevens egna världsbild för att underlätta tolkningsmöjligheterna. Vidare skapar det

¹⁶⁰ Jackson, 2000 s. 139-140 och Halvarson Britton, 2014 s. 172

¹⁶¹ Halvarson Britton, 2014 s. 175

¹⁶² Wright, 2000 s. 177

¹⁶³ Halvarson Britton, 2014 s. 175

¹⁶⁴ Jackson, 2000 s. 135

¹⁶⁵ Erricker, 2000 s. 203

¹⁶⁶ Holmqvist Lidh, 2016 s. 206 och Jackson, 2000 s. 133-134

möjligheter för att konstruktivt kritisera källorna och skapa en uppfattning grundad i sin egen förståelse, vilket även kan leda till att omvärdera och reflektera kring ens egna ställning.¹⁶⁷

För Holmqvist Lidh är den aspekten viktig då det kan leda till att den religiösa läran förstås ur olika sammanhang genom olika tolkningar och på så vis kan undervisningen motverka stereotypiseringar och felaktiga generaliseringar.¹⁶⁸ Den mest centrala del, som präglar hennes syn på ämnet, är människors delade erfarenheter samt hur undervisningen ska förmedlas för att skapa en ökad förståelse för människor utifrån ens egna förförståelse. Vilket kopplas till Jacksons begrepp *edification*. Ett huvudmål med religionsundervisningen enligt den tolkande religionsdidaktiken bör vara att hjälpa elever att nå en reflektionsnivå kring studiet om livsstilar för att fördjupa sin egna självförståelse och omvärdera den genom att studera andras världsbilder.¹⁶⁹ För Holmqvist Lidh är ämnets mening att finna en förståelse för olika människors livsåskådningar, det går inte att göra det utan en fördjupning och förståelse för ens egna. Enligt den tolkande ansatsen fördjupas den egna förståelsen genom att studera andras ställning inom deras livsåskådningar. Därmed förekommer ett inifrånperspektiv i religioners inre variation och personers ställningstagande och ett utifrånperspektiv genom att ifrågasätta och värdera den yttre dimensionen av religioner och livsåskådningar.¹⁷⁰

Rudges modell och tre fält som står i relation till varandra för att konceptualisera religionsundervisningen, återfinns även i Holmqvist Lidhs tolkning. De tre områdena; traditionella trossystemen som bidrar med ett utifrånperspektiv, delade mänskliga erfarenheter som refererar till de livserfarenheter som alla människor delar och de individuella trosmönstren som fokuserar på individens erfarenheter och värderingar återfinns i Holmqvist Lidhs strategier för hur ämnets mening uppnås.¹⁷¹ Här återfinns även likheter med Grimmitts pedagogiska principer. Kunskapen en får med sig ska sättas i en kontext som elevernas världsbild präglas av, den delade erfarenheten som tolkas likt Rudges och Grimmitts är den Holmqvist Lidh menar att alla har svar på livets frågor. Alla elever har en livsåskådning vilka fungerar som utgångspunkt för ett lika tänkande och en gemenskap i klassrummet. Således utgår undervisningen från en likasinnad gemenskap och acceptans för att vidare utveckla och reflektera kring sina svar i förhållande till ny kunskap om livsåskådningar och religiösa traditioner.¹⁷² I den tolkningen finns det likheter med Grimmitt, som även menar att alla elever bär på egna, individuella erfarenheter som påverkar deras tolkning och förståelse. Det är en viktig utgångspunkt i tolknings- och reflektionsarbetet för att uppnå ny, fördjupad kunskap om religioner och olika perspektiv. Däremot förespråkar Rudge i sin modell att undervisningen är en utveckling där ens värderingar och tro mognar och formas under utbildningsåren.¹⁷³ Det är inte syftet med Holmqvist Lidhs syn på ämnet, för henne handlar det om att ämnet ska syfta till att förebygga stereotypa sanningsanspråk som präglar elevers förförståelse och skapar en gemensam grund och förståelse för religioners inre, vilket överensstämmer mer med Jacksons modell.

¹⁶⁷ Jackson, 2000 s. 135

¹⁶⁸ Holmqvist Lidh, 2016 s. 206-207

¹⁶⁹ Jackson, 2000 s. 135

¹⁷⁰ Ibid, s. 138-140

¹⁷¹ Rudge, 2000 s. 95

¹⁷² Holmqvist Lidh, 2016 s. 214

¹⁷³ Rudge, 2000 s. 93

För Holmqvist Lidh ska ämnet utgå från eleverna för att belysa och förstå religioners inre variation. Andrew Wrights kritiska religionsdidaktik, menar istället att religionsundervisningen inte alls ska fokusera på den inre erfarenheten utan utgå ifrån sanningar och påståenden för att möta sanningskraven inom varje religion.¹⁷⁴ Det återfinns inga likheter ur den aspekten mellan Holmqvist Lidh och Wrights modell eftersom religioners inre variationen har en central plats i Holmqvist Lidh tolkning. Däremot återfinns de aspekter av Wrights pedagogik som menar att religioner innehåller mångfald och kräver reflektion, kritisk granskning och diskussion för att skapa en förståelse för religioners pluralitet.¹⁷⁵ Den förståelsen återfinns i Holmqvist Lidhs tolkning på ämnets mening, men det är inte centralt att fokusera på att kritisera religioners kärnor för att utveckla förståelsen. Fokus i Wrights modell är att lära av religioner för att elevers kritiska och reflekterande förmågor är ytterst centrala, på så vis utvecklar de sin kunskap och kan sätta sin förståelse inom nya sammanhang. Det är visserligen en del av Holmqvist Lidhs tolkning, men det centrala och fundamentala för att uppnå ämnets syfte är enligt henne att fokusera på att överbrygga skillnader och att reflektionsarbetet utgår från elevers förståelse för sin livsåskådning i förhållande till övriga. För att därefter utveckla en förståelse för andra människor och livsåskådningar samt överbrygga stereotyper.

Errickers religionsdidaktiska modell återfinns inte i Holmqvist Lidhs syn på ämnet. Hon ifrågasätter inte den objektiva kunskapen utan menar att det finns för- och nackdelar med den.¹⁷⁶ Vilket inte är förenligt med Errickers modell, vidare är heller inte det centrala syftet enligt Holmqvist Lidh den enskilde elevens livsberättelse.¹⁷⁷ Kunskap skapas genom att förstå andras förhållningssätt relaterat till ens egna förkunskaper, individen är en del av metaberättelsen istället för tvärtom. Errickers syfte och centrala pedagogiska strategier är därför irrelevanta enligt Holmqvist Lidhs tolkning av ämnets innehåll och mening och det återfinns därav inga likheter med den narrativa religionsdidaktiken.

Sammanfattning - vad finns det för likheter mellan den svenska forskningen och de engelska modellerna

Följande avsnitt består av analysens andra del. Materialet analyseras för att besvara uppsatsens andra frågeställning, vad för likheter och skillnader finns det mellan den svenska forskningen och de engelska religionsdidaktiska modellerna. Det empiriska materialet sammanställs för att med utgångspunkt i vilka de dominerande modeller som influerat de svenska forskarna, försöka utläsa var fokus ligger för de svenska författarna i kontrast till de engelska modellerna.

Jämförelse med de engelska modellerna – likheter

Utifrån ovan tolkning har den svenska forskningen många likheter med Robert Jacksons tolkande religionsdidaktik och framförallt hans syn på att undervisningen ska vara präglad av ett inifrån- samt utifrånperspektiv. Tolkningen visar även att de svenska texterna liknar Michael Grimmits teoretiska ansats, att undervisningen ska vara att lära om samt att lära av religioner för att uppnå ämnets mening. Vilket är att

¹⁷⁴ Wright, 2000 s. 172

¹⁷⁵ Ibid, s. 177-179

¹⁷⁶ Holmqvist Lidh, 2016 s. 215

¹⁷⁷ Erricker, 2000 s. 194

undervisningen ska förmedla en kunskap om begrepp och empatiska interaktioner, som elever ska kunna assimilera och anpassa sin förståelse av innehållet i olika kontexter. De ska även lära sig ett reflektivt tänkande, kunna tolka och kritiskt värdera interaktioner, att de ska kunna anpassa förståelsen i en viss kontext i ett nytt sammanhang inom deras egna självförståelse.¹⁷⁸

Den första och största likheten är alltså de svenska forskarnas syn på ämnet som förmedlare av ett inifrån-samt utifrånperspektiv. Det är en röd tråd i den svenska forskningen som är mycket lik Jacksons modell samt Grimmits teoretiska ansats. Undervisningen i religionskunskap ska förmedla ett heltäckande perspektiv som förmedlar kunskap om religioners och livsåskådningars inre variation samt yttre faktakunskap. Vilket bidrar till en förståelse för människors olika förhållningssätt samt till respekt och tolerans för mångfalden i samhället. Samtliga svenska författare använder i sin strategi likt Jacksons pedagogiska strategi, hans tre principer, representation, tolkning och reflexivitet.¹⁷⁹

För att skapa en förståelse för religioners inre variation krävs det representation, tolkning och reflexivitet vilket Karlsson upplevde saknades i sin studie då läraren förlo-
rade den möjligheten när förhandlingar tog över i klassrummet.¹⁸⁰ Även Kittelmann Flensner menar att undervisningen brast ur den aspekten då en sekulär diskurs dominerade i klassrummet, vilket försvårade förståelsen för religioners och livsåskådningars inre variation.¹⁸¹ Halvarson Britton uttrycker explicit att undervisningen bör innehålla representation och tolkning för att förmedla inifrånperspektivet. För henne kan detta uppnås genom att använda sig av studiebesök för att underlätta förståelsen för olika representanter samt att tolka hur den levda religioner upplevs för olika människor.¹⁸² För Holmqvist Lidh är meningen med representation och tolkning central i undervisningen för att kunna utforska de olika relationerna som finns inom religioner, mellan människor, både på gruppnivå samt individnivå. Representation och tolkning ska leda till att förstå den inre variationen och traditioners komplexitet för att sättas i förhållande till elevers egna världsbild. På så vis skapas förutsättningar för att förstå den levda religionen.¹⁸³ När representation och tolkning uppnås och förmedlas i undervisningen fullföljer man den sista pedagogiska strategin som är reflexivitet. Att konstruktivt kunna kritisera det studerade materialet genom tolkningen och förståelsen för det representerade och applicera processen för att omvärdera sin förståelse för sitt egna liv, som samtliga svenska författare är överens om.

Den andra likheten mellan den svenska forskningen och den engelska är synen på ämnets innehåll ur ett pluralistiskt perspektiv. Ur alla svenska texter går det att utläsa att undervisningen ska bidra till att minska skiljelinjer mellan ”vi” och ”dem” och skapa en förståelse för mångfalden i samhället. De engelska modellerna bygger på och syftar alla till att motverka den sekulära och kristendomspräglade religionskunskapsundervisningen. De menar att ämnet bör anpassas efter samhällsförändringar som innebär en ökad mångfald och ett ökat pluralistiskt samhälle. Vilket innebär en ökad mångfald

¹⁷⁸ Grimmitt, 2000 s. 18-19

¹⁷⁹ Jackson, 2000 s. 99

¹⁸⁰ Karlsson, 2015 s. 133-134

¹⁸¹ Kittelmann Flensner, 2015 s. 267

¹⁸² Halvarson Britton, 2014 s. 171

¹⁸³ Holmqvist Lidh, 2016 s. 206

inom religionstillhörighet samt en minskning av kristendomens centrala plats i samhället. Framförallt Karin Kittelmann Flensner och Carina Holmqvist Lidh betonar att det sekulära perspektivet dominerar i deras uppfattning om hur religionskunskapsundervisningen ser ut, vilket utgör en problematik då undervisningen inte inkluderar alla elever. Samt att en ytlig förmedling av religioner och livsåskådningar kan leda till att stereotypisera och främmandegöra religioner.¹⁸⁴ Men även Karlsson och Halvarson Britton framhäver att en förståelse för religioners mångfald är nödvändig för att utmana de dominerande föreställningar som finns som är påverkade av samhällsbilder.¹⁸⁵

Den sista största likheten i samtliga svenska texter förankras i Ridges strategier och principer. Ridges pedagogiska principer innefattar tre fält som samspelar, traditionella trossystem, delade mänskliga erfarenheter och individuella trosmönster. Religionskunskapsämnet bör innefatta de tre innehållsområdena för att kunna förmedla att lära om samt att lära av.¹⁸⁶ Ridges fokus på att undervisningen ska fokusera på elevers personliga utveckling samt deras erfarenheter och frågor följer de svenska författare också. Karlssons och Holmqvist Lidhs strategier och principer har flest likheter med Ridges. Karlsson centraliserar utgångspunkten från elevernas intresse för att skapa en djupare förståelse genom att använda sig av de tre fälten. Först genom att förstå de traditionella trossystemen, sätta dem i förhållande till människors delade erfarenheter för att slutligen sätta de i förhållande till varje individs individuella trosmönster.¹⁸⁷ Holmqvist Lidh menar detsamma, de tre fälten behövs för att uppnå ämnets mening. De bidrar med en kunskap som i sin tur sätts i kontext till elevernas världsbild som fungerar som utgångspunkt i undervisningen.¹⁸⁸

Ridges modell innebär att undervisningen blir en utvecklande process i olika stadier baserad på elevernas nivå. Både Kittelmann Flensner och Halvarson Britton har vissa likheter i sin tolkning av ämnet som en utvecklande process som ska leda till ökad förståelse för andra människor. Ridges tre fält har vissa likheter med Kittelmann Flensners syn på hur ämnet kan bidra med olika tolkningar av livet samt identitetskonstruktion. Elevernas egna världsbild är central för att kunna tolka och skapa en förståelse, snarlikt Ridges modell.¹⁸⁹ För Halvarson Britton är det centralt att undervisningen bidrar med förståelse för trossystemen och den individuella erfarenheten, övertygelserna samt värderingarna. De ska få lov att uttryckas i klassrummet för att utgöra hur de påverkar undervisningen och förståelsen. Elevernas erfarenheter är alltså centrala för den egna tolkningen.

I jämförelse med figur 1 är det tydligt att Jacksons tolkande religionsdidaktik och Ridges utvecklande elevcentrerade religionsdidaktik överlappar med varandra mest. Vilket syns framförallt på deras syn att undervisningen ska utveckla en förståelse för att lära av och att lära om religion, samt att den ska utgå från elevernas perspektiv, trots att de har olika utgångspunkter på vilket sätt elevcentreringen ska vara. Vilket analysen även visar att den svenska forskningen har flest likheter med båda modeller troligtvis eftersom att modellerna har likheter inom sig.

¹⁸⁴ Kittelmann Flensner, 2015 s. 260-263 och Holmqvist Lidh, 2016 s. 204-205

¹⁸⁵ Halvarson Britton, 2014 s. 171 och Karlsson, 2015 s. 134-135

¹⁸⁶ Rudge, 2000 s. 94-95

¹⁸⁷ Karlsson, 2015 s. 130-137

¹⁸⁸ Holmqvist Lidh, 2016 s. 214

¹⁸⁹ Kittelmann Flensner, 2015 s. 264-265

Jämförelse med de engelska modellerna – skillnader

Andrew Wrights religionsdidaktiska modell har som utgångspunkt att undervisningen ska frångå att fokusera på religioners inre erfarenheter och istället utgå från påståenden och sanningar. Han anser att undervisningen ska förmedla en kvalitativ pluralism som reflekterar religioners mångfald och spänningar inom en viss tro. Eleverna ska få möjligheten att sätta olika perspektiv mot varandra.¹⁹⁰ Enligt nämnda definition går det att se likheter mellan den svenska forskningen och den kritiska religionsdidaktiken. Men trots det fanns det få konkreta likheter med de svenska författarnas pedagogiska principer och Wrights. Ifrågasättandet av religioners kärna och att frångå den inre erfarenheter förhåller sig ingen av de svenska författarna med. De menar istället att en förståelse *för* den inre erfarenheten är central för religionsundervisningen. Wrights modell innebär diskussioner, att elever ska utveckla reflekterande och ifrågasättande förmågor. Syftet är att elever ska kunna kritiskt diskutera verklighetens beskaffenhet och relationen till denna.¹⁹¹ Däri skiljer sig den svenska forskningen med den religionskritiska modellen. Meningen med ämnet är som redan konstaterats att skapa en förståelse för religioner ur ett inifrån- samt utifrånperspektiv genom att elever ska kunna relatera till olika representationer och tolkningar för att skapa egna tolkningar och ompröva sin egna världsbild. Wrights modell lägger ingen tyngd på den aspekten utan den kritiska förmågan och religioners sanningar och påståenden är utgångspunkten, istället för den inre erfarenheten.

Wright's religionskritiska modell återfanns i Halvarson Brittons syn på hur ämnets mening ska uppnås. Hon menar att ifrågasättande behövs samt att utveckla en förståelse för religioners perspektiv som kvalitativt pluralistiska är centralt. Däremot inte i de övrigas tolkning av ett kritiskt inslag. Karlsson identifierar inte något kritiskt inslag i undervisningen och Kittelmann Flensner menar att det kritiska inslaget ska fokusera på att utveckla och utmana elevers förförståelse och inte religioners kärna. För Holmqvist Lidh är det centralt att förstå och utgå från religioners inre variation vilket inte återfinns i Wrights religionsdidaktiska modell. Däremot återfanns likheter till Wrights modell i aspekten att inkludera religioners inre mångfald och pluralitet som centralt för henne. Det kritiska inslaget som även återfinns hos Jackson hittas emellertid i Halvarson Brittons och Kittelmann Flensners tolkning, vilket innebär att inslag av konstruktiv kritik är centralt i inläringen vilket kompletterar inifrånperspektivet och förståelsen för religiösa trosrepresentanter och den egna förståelsen.

I figur 1 överlappar Wrights kritiska religionsdidaktik till viss del med Jacksons tolkande religionsdidaktik vilket återspeglas i likheterna och skillnaderna med den svenska forskningen. Likheterna mellan Wright och Jackson, förutom dels elevcentreringen, handlar om det kritiska inslaget i undervisningen, vilket inte ingick i övriga engelska modeller. Båda menar att ett kritiskt förhållningssätt behövs i undervisningen men de lägger olika tyngd på hur centralt det bör vara. Vilket reflekteras i den svenska forskningen där endast Halvarson Britton liknar den kritiska aspekten i Wrights modell.

Wright's religionsdidaktiska modell har fler olikheter än likheter med den svenska forskningen, vilket framför allt grundas i att han ifrågasätter religioner inifrån. Medan

¹⁹⁰ Wright, 2000 s. 174-177

¹⁹¹ Wright, 2000 s. 179-180

den svenska forskningen menar att en förståelse för religioner inifrån tillåter en utveckling i processen som leder till en inifrån-kunskap för religioners inre mångfald.

Det återfinns vissa likheter med Grimmitts religionsdidaktiska modell som har en konstruktivistisk syn på religionsämnet strategier och principer. Framförallt gällande elevcentreringen och utgångspunkten att eleverna bär på olika erfarenheter och bakgrunder som präglar deras förståelse. Både Holmqvist Lidh och Kittelmann Flensner menar att kunskapen ska sättas i kontext till elevernas förståelse för att utveckla en fördjupad förståelse.

Men det är fler skillnader än likheter i den svenska forskningen jämfört med Grimmitts modell. Grimmitts fokus är helt och hållet elevcentrerat och baseras på att elevernas förkunskaper och förutsättningar ska leda till undervisningens fördjupning och konstruktionen av kunskap, snarlikt Errickers modell. De svenska forskarna, menar istället att det är en del av kunskapsutvecklingen, men andra aspekter har en mer central plats i deras strategier vilket gör att Grimmitts modell inte har större likheter än t.ex. Wrights modell med de svenska texterna.

Slutligen, den mest olik den svenska forskningen är Clive och Jane Errickers narrativa religionsdidaktik. Errickers modell vill utesluta det dominerande metafysiska sättet att förklara världen och människans existens. Faktaöverföringen i religionsundervisningen är irrelevant och de menar att kunskap är relativ, där känslor och individuella erfarenheter är relevanta för förståelse. Den egna livsberättelsen och de små berättelserna utgör kunskapen. En viktig del i modellen är att religioners dominerande meta-berättelser ska dekonstrueras för att utgå från elevers uttalanden i klassrummet.¹⁹² Ingen av de svenska författarna ifrågasätter de dominerande metaberättelserna, de menar tvärtom att en förståelse för dessa behövs i undervisningen för att förstå ett utifrånperspektiv och utveckla kunskapen och att lära om religioner och livsåskådningar.

Individens förförståelse är central i alla fyra svenska författares pedagogiska principer och strategier för att kunna utveckla en förståelse, reflektion och kunna tolka olika religioner både inifrån samt utifrån för att vidare kunna pröva sin egna livsförståelse. Det går emot Errickers syn på ämnet, som menar att elevers förhållningssätt och ställningstagande ska vara utgångspunkten för att bygga vidare undervisningen därefter. Genom att fokusera på att utveckla elevens verbala och empatiska förmågor kunna på så vis tolka religioners och andras förhållningssätt samt bilda en förståelse för olika förhållningssätt. Elevers berättelser blir således utgångspunkten samt det centrala i undervisningen.¹⁹³ Kittelmann Flensner hade en likhet med Erricker som var att undervisningen ska bygga på elevers erfarenheter och världsbild och inte det sekulära. Dock menar inte Kittelmann Flensner att det utgör den centrala punkten för att nå förståelse och att lära om samt att lära av, utan det är för henne en del av den större förståelsen.

Ur figur 1 går det att utläsa att den narrativa religionsdidaktiken inte överlappar med någon övrig modell förutom till viss del med Grimmitts. Modellen som baseras på att utmana elevers föreställningar genom att fokusera på de små berättelserna förhåller sig endast Grimmitt och Erricker till. Övriga modeller ser att fakta är en viktig del i undervisningen för att kunna ge utifrånperspektivet. Men Errickers modell innebär att faktakunskapen inte är nödvändig i undervisningen, utan fokus ska vara på relationer

¹⁹² Erricker, 2000 s. 192-196

¹⁹³ Erricker, 2000 s. 195-203

och livsberättelser. Det är därför inte konstigt att den svenska forskningen inte liknade den narrativa modellen då de hade många likheter med övriga, och framförallt med Jacksons samt Ridges modeller.

Diskussion och slutsatser

I diskussion- och slutsatsavsnittet diskuteras forskarnas tolkning av ämnets innehåll och syfte i förhållande till läroplanen för gymnasieskolan och ämnesbeskrivningen för religionskunskapsämnet. Resultatet från analysen diskuteras genom att relateras till frågeställningarna för att belysa hur de svenska forskarna tolkar meningen med religionskunskapsämnet samt hur den svenska forskningen skiljer sig eller liknar de engelska modellerna. Första delen av diskussionen har delats in i underkategorier som växt fram under analysens gång. Andra delen behandlar uppsatsens tillvägagångssätt genom en metodisk diskussion.

Elevencenterad undervisningen

I studien analyserades fyra svenska författares texter och deras tolkning av religionskunskapsämnets mening. I jämförelse med de engelska modellerna visade det sig att den svenska forskningen hade någonting likt varje modell. Från vissa fanns det flera likheter men det återfanns något i alla fem engelska modeller. Hur är det möjligt att kunna plocka från fem olika religionsdidaktiska modeller och utforma en modell för hur den svenska religionsundervisningen ska se ut? Blir det en egen modell genererad av olika utgångspunkter ur olika teoretiska modeller eller blir det en samling olika modeller som man väljer ut det som passar? Det är frågor som uppstod utifrån analysen och resultatet. Finns det någon svensk modell? Vi kanske har utformat en egen svensk modell genom att plocka lite här och där från de engelska modellerna och utformat en gedigen strategi för vad principerna och meningen med religionskunskapsämnet ska vara och hur dessa ska uppnås.

Utgångspunkten från elevernas intressen och erfarenheter identifierades som centralt för de svenska forskarna. Med utgångspunkt från eleverna syftar författarna till att en förståelse för elevers förkunskaper och förhållningssätt gentemot religioner och livsåskådningar är central, för att bygga upp undervisningen under rätt förutsättningar och mot rätt mål. Elevernas möjligheter och rätt att kunna uttrycka sig fritt i klassrummet möjliggör för läraren att bilda en förståelse för elevernas förutsättningar, samt vilka utmaningar undervisningen ska bemöta, och för eleverna att känna sig trygga och hörda i klassrummet. I sin tur leder den elevencenterade utgångspunkten till en förståelse för mångkulturalitet, respekt och tolerans. Vilket är en utgångspunkt i enlighet med läroplanens beskrivning av religionsämnet. Då undervisningen ska leda till att elever ska kunna reflektera över och analysera olika människors värderingar och trosföreställningar för att därefter kunna utveckla en respekt och förståelse för olika sätt att leva och tänka.¹⁹⁴

Elevencenteringen är en av likheterna med de engelska modellerna som alla fem utgår ifrån mer eller mindre. Men trots att forskningen både i Sverige och Storbritannien samt att läroplanen hänvisar till det, menar flera av de svenska forskarna att det är något som brister i den faktiska undervisningen. Genom att inte utgå ifrån eleverna hamnar fokus på att lära om religioner och därmed faktainläring. Det leder även till att undervisningen inte inkluderar samtliga elever vilket inte blir ett fullständigt elevencenterat perspektiv eller att undervisningen brister på grund av att läraren inte ”kan hantera” elevencenteringen vilket stannar av undervisningen.¹⁹⁵ Frågor uppstår i vad det

¹⁹⁴ Skolverket, 2011 s. 137

¹⁹⁵ Halvarson Britton, 2014 s. 179-180, Kittelmann Flensner, 2015 s. 261-263 och Karlsson, 2015 s. 133-135

kan bero på. Möjligtvis kan det tolkas att det beror på att läroplanen inte är så pass tydlig att alla lärare utläser den detsamma. Eller att tolkningen gör att olika saker kan hamna i fokus. På grund av det måste något falla i grupparna och i följande fall kan det vara en tolkning till varför elevcentreringen inte möjliggör undervisningen att uppnå sitt syfte. Vilket är att förmedla förståelse, tolerans och respekt för andra religioner och livsåskådningar, i sin tur även förståelse för våra medmänniskor och samhällsutvecklingen. Andra möjliga förklaringar kan vara att det är en utmaning för lärare att kunna utgå ifrån elevernas perspektiv om det är flera olika dominerande elevperspektiv i klassrummet. Samt att ämnet har en liten plats i skolan med få undervisningstimmar vilket ökar stressen att endast fokusera på det innehåll som ska förmedlas på det vis som blir enklast. Vilket även blir en förklaring ifall det dominerande perspektivet är att lära om religioner.

Religionskunskapsämnet som en mötesplats

Samtliga svenska författare verkar vara överens om att ämnet ska syfta till att skapa en förståelse för olika synsätt, religioner och livsåskådningar. De menar att religionskunskapsämnet har möjligheter i den svenska skolan att fungera som en mötesplats för att skapa en förståelse, få en insyn och kunskap om personers olika förhållningssätt till den levda religionen eller åskådningen. Genom att undervisningen ska innehålla ett inifrånperspektiv för att förmedla den levda religionen, alltså vad religion innebär för den individuella personen, för gruppen (gemenskapen) samt i själva trosuppfattningen. Därefter ska undervisningen förmedla ett utifrånperspektiv för att lära om religioner, då att lära om kräver en kunskap om religioners och livsåskådningars yttre kunskap, faktakunskapen. Genom betoningen på att undervisningen ska förmedla ett inifrån- och ett utifrånperspektiv kan ämnet nå dess mening som är att fungera som ett integrerande ämne i ett mångkulturellt samhälle. Vidare skapar det förutsättningar för elever att utveckla en förståelse för människors levda religion som kan hjälpa till att förebygga och krossa deras fördomar och förutfattade meningar. Även denna syn på ämnet är väl förenlig med läroplanens beskrivning av religionskunskapsämnet syfte som säger att

Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald.¹⁹⁶

Att religionskunskapsämnet har potential att fungera som en mötesplats och integrerande i ett mångkulturellt samhälle återfinns även i de engelska modellerna. Framförallt Grimmitt, Jackson och Rudge förespråkar i sina modeller att undervisningen ska belysa pluraliteten inom religiösa trosföreställningar som även speglar den ökade mångfalden i samhället.¹⁹⁷ Men även Wright har som mål att ämnet ska spegla mångfalden och utgå från alla individer i samhället. Vilket innebär att dra bort fokus från enbart kristendomslära då ämnet ska förmedla en förståelse för olika religiösa positioner och livsåskådningar som finns samt mångfalden som finns inom dessa.¹⁹⁸ Det är intressant att diskutera hur majoriteten av både de svenska samt de engelska forskarna lägger stort fokus på att religionskunskapsämnet ska ha en central roll att återspegla pluraliteten och mångkulturalismen i samhället samt fungera för att överbrygga förutfattade meningar och återspegla religioners inre variation. En möjlig förklaring kan

¹⁹⁶ Skolverket, 2011 s. 137

¹⁹⁷ Engbretson, 2009 s. 668-670, Jackson, 2000 s. 133-135 och Rudge, 2000 s. 92-96

¹⁹⁸ Wright, 2000 s. 176-180

vara att det är liknande problemgemenskap i olika europeiska länder där mångkulturalitet, ökad pluralism och mångfald är ett faktum. Vilket innebär att samhället präglas av allt fler dominerande kulturer, trostillhörigheter och livsåskådningar som kräver en förståelse och kunskap om. Religionskunskapsämnet får därmed en naturlig plats att fungera som bärare för att återspegla och förmedla de nödvändiga kunskaperna som behövs för att öka förståelsen och kunskapen för människor.

Idag är Sverige ett mångkulturellt land och läroplanerna speglar samhällsutvecklingen. Alltså när den kristna tron dominerade i samhället, hade vi kristendomslära i skolan. Idag har religionsämnets roll skiftat i takt med att samhället har förändrats.¹⁹⁹ Men både de svenska forskarna och flera av de engelska forskarna skriver att den dominerande synen i skolan är den ateistiska, sekulära, som förfrämjar andra livsåskådningar. Även läroplanen lyfter fram etiken från den kristna traditionen och det västerländska kulturarvet som ska vara till grund för vilka värden skolämnena ska fostra och förmedla, därefter står det att skolan ska vara icke-konfessionell.²⁰⁰ Specifikt den motiveringen i läroplanen anser jag öppnar upp för olika tolkningar. I den engelska och svenska forskningen menar författarna att undervisningen inte ska uppmuntra en specifik religion eller fokuseras kring den, det centrala ska vara att förmedla en förståelse för alla individer och trostillhörigheter i samhället. Alla elever oberoende vilken religiös position de identifierar sig med ska kunna ingå i skolsystemet. Men frågan är ifall alla gör det när skolämnet speglar ett sekulärt system med vissa inslag i kristen tradition. Specifikt har det engelska modellerna utvecklats som en reaktion mot dessa frågor.²⁰¹ Att forskarna identifierar att undervisningen enligt deras didaktiska utgångspunkter brister ur den aspekten menar jag kan förklaras återigen i att läroplanen kanske inte är tillräckligt tydlig. De olika tolkningar som kan utläsas ur läroplanen tillåter en även att spekulera kring ifall det är anledningen till varför det inte finns *en* specifik modell som den svenska forskningen följer. Det kan även vara så att det möjliggör att plocka delar från de olika modellerna för att skapa en sammanhängande, egen svensk modell.

Det intressanta är att de svenska forskarna hade väldigt snarlika tankar kring vad meningen med ämnet ska vara och därför många likheter med samma engelsk modell, med några enstaka skillnader. Vilket även kan bero på att det är många likheter bland de engelska modellerna vilket förenklar att välja ut vissa delar. Vidare kan detta även tolkas att vi och det engelska skolsystemet har många likheter både på en samhällsnivå samt hur undervisningen ter sig, då det fundamentala i de dominerande modellerna var i princip detsamma i de engelska modellerna och den svenska forskningen. Hela konceptet skiljer sig på vissa grunder vilket kan förklara varför vi inte följer en specifik modell men läroplanens otydlighet tillåter oss att finna många liknande tankar i de engelska modellerna.

Religionskunskapsämnet – att lära av och att lära om

Framförallt Jackson och Rudge förespråkar att undervisningen ska centraliseras kring elevernas livsförståelse och erfarenheter. Men även att religionskunskapsämnet ska fungera som ett integrerande verktyg i ett mångkulturellt samhälle. En mötesplats för att förena olika åskådningar och tro för att skapa en gemenskap och ta bort differentiering i samhället. Normalisera det icke sekulära förhållningssättet för att bidra med en

¹⁹⁹ Hartman, 2015 s. 28

²⁰⁰ Skolverket, 2011 s. 5

²⁰¹ Grimmitt, 2000 s. 17

ökad förståelse för människors olika förhållningssätt och framförallt bidra med en förståelse för religioners inre variation.

Slutsatserna som kan dras är att det finns överensstämmelser mellan den svenska forskningen och den brittiska forskningen i hur religionskunskapsundervisningen bör se ut i skolan. De främsta likheterna är att meningen med ämnet bör vara att förmedla ett inifrån- och ett utifrån perspektiv för att öka en förståelse för alla personers tro- och livsåskådningar. Genom att belysa religioner och livsåskådningar inifrån och förmedla olika representationer som eleverna tolkar och sätter i sammanhang tillåts *att lära av religioner*. Vilket kombineras med en utifrån-förståelse för att skapa en insikt och förståelse för religiösa yttringar och traditioners yttre perspektiv, då tillåts att *lära om religioner*.

Det är däremot inte alla engelska modeller som fokuserar på det syftet, utan den svenska forskningen liknar framförallt Robert Jacksons tolkande religionsdidaktiska modell och John Ridges utvecklande elevcentrerade religionsdidaktiska modell. Varför just de två modeller syns i den svenska forskningen kan ha olika förklaringar. Men dels går det att fråga sig ifall det har att göra med att båda fokuserar på att frångå den sekulära diskursen och att utnyttja ämnets potential för att bryta ”vi” och ”dem” perspektivet som finns både i det engelska och det svenska samhället. Som tidigare introducerats har både Sverige och England genomgått en liknande samhällsutveckling med en ökad mångfald och pluralism. Även religionskunskapsämnet har varit diskuterat, och historiskt har båda gått från att vara kristendomsdominerat till att inkludera och spegla mångfalden i samhället. Kanske har dessa anledningar den största effekten på varför de svenska forskarna menar att ämnet bör ämna till att skapa en förståelse för samhällsutvecklingen och mångfalden inom den. Eftersom religionskunskap har den potentialen i dess ämnesbeskrivning samt innebörden som ämne att förmedla ett sådant förhållningssätt.

Sammalunda är utgångspunkten i samtliga engelska modeller, dock fokuseringen på inifrån- och utifrån perspektivet och att undervisningen ska syfta till att lära om och att lära av religion syns mest i Jacksons samt i Ridges modeller. Andra möjliga förklaringar kan vara återigen att läroplanen inte är så pass tydlig och därmed öppen för tolkning, vilket gör att den svenska undervisningen inte följer några specifika- eller har några konkreta strategier och principer. Därmed är det naturligt att kunna plocka lite ifrån de olika modellerna såsom resultatet har visat. Andra förklaringar kan även vara att det faktiskt finns många likheter mellan den svenska och den engelska undervisningen och pedagogiken, därför går det att plocka lite ifrån varje religionsdidaktisk modell, såsom resultatet visade likheterna med de svenska religionsdidaktikernas utgångspunkter och engelska religionsundervisningsstrategier och principer. Dessa tankar leder vidare till att fråga sig om det faktiskt finns någon speciell tanke i den svenska läroplanen? Eller om det kanske *bör* finnas för att undervisningen ska leda till rätt resultat och mening samt underlätta tolkningen som varierar beroende på hur man tyder den.

Metoddiskussion

Under följande rubrik diskuteras uppsatsens empiriska material och tillvägagångssätt. Den systematiska litteraturstudien fungerade väldigt bra för denna uppsats. Eftersom tolkning och analys var centralt, var en kvalitativ hermeneutisk ansats rätt val då tolkningsarbetet utgjorde den centrala resultatdelen. Min egna förförståelse påverkade inte

i min mening mitt analysarbete, däremot anser jag enligt resultatet, att min förståelse för ämnet och problemområdet gjorde det enklare att förstå det empiriska materialet. Däremot ändrades inte min förförståelse utefter resultatet, det stämde ganska väl med det jag hade förväntat mig. Kvalitativ hermeneutisk ansats och dubbel hermeneutik i denna studie innebär dock även att uppsatsens reliabilitet kan ifrågasättas eftersom materialet jag tolkat redan är tolkat av författarna själva, samt att jag i min tur analyserar min uppfattning av deras tolkning. Vilket gör att en annan författare, men andra förkunskaper eller förutsättningar kan tolka materialet annorlunda och därmed få fram ett annorlunda resultat. Däremot tror jag inte att det är möjligt att få fram avsevärda skillnader då de svenska forskarna hade ganska tydliga resultat och förmedling av deras syn på ämnet.

Slutsatserna jag drar är att en annan författare som analyserat samma empiriska material troligtvis hade kommit fram till liknande slutsatser. Men det är även relevant att diskutera det empiriska materialet och datainsamlingen. Då fältet jag undersökte var väldigt brett och studien krävde specifika avhandlingar som behandlade mitt intresseområde var den mest relevanta urvalsmetoden snöbollsurvalet. Min först valda sökningsmetod visade sig inte fruktbar och därför valde jag en annan metod. En systematisk litteraturstudie innefattar att redogöra systematiskt för tillvägagångssättet för ens sökning och det material som kommer fram. Men det visade sig problematiskt för mig att göra en systematisk sökning och sälla i resultatet, eftersom resultatet jag fick hade över 100 000 sökträffar. Av den anledningen var det naturligt att hitta ett bättre tillvägagångssätt vilket snöbollsurvalet visade sig vara. Jag kunde därmed sälla i relevant material inom området och välja lämpligt empiriskt material. Genom snöbollsurvalet fick jag fram en stor del av det empiriska materialet som fungerade bättre än endast det som kom fram genom sökningarna. Litteratur valdes ut efterhand från olika författares hänvisningar, vilket innebär att en annan forskare kanske inte väljer ut eller får fram samma material. Vidare var det endast fyra forskares texter som analyserades, därför är inte resultatet generaliserbart. Däremot finns det inte mycket forskning om just mitt valda problemområde, och de fyra valda texterna visar alla på snarlika resultat, som jag menar till viss del går att utläsa att det finns ett generaliserbart mönster i de svenska religionsdidaktiska forskarnas tänkande. Vidare visade resultatet på många likheter i de svenska forskarnas texter som även ökar tolkningens trovärdighet.

Fortsatt forskning och sammanfattning

Under följande avsnitt identifieras förslag för fortsatt forskning utifrån studiens resultat och avslutningsvis sammanfattas undersökningen och dess slutsatser.

Förslag till fortsatt forskning

Resultatet i denna studie väcker många frågor kring hur religionsundervisningen ter sig och hur elever från olika bakgrunder med olika erfarenheter upplever undervisningen. Det är intressant att forska vidare kring elevperspektivet för att se ifall elever som positionerar sig inom olika trostillhörigheter är förstådda och integrerade i religionskunskapsundervisningen. Det är även intressant att undersöka hur läroplanen och ämnesbeskrivningen för religionskunskapsämnet tolkas av lärare och om det faktiskt finns liknande strategier och principer som verksamma lärare följer/eftersträvar.

Det är även intressant att utifrån denna litteraturstudie, utföra en empirisk undersökning för att konkret observera lektioner och lärare och se ifall det är möjligt att se de brittiska religionsdidaktiska modellerna i skolan. Analysen och studien är endast en tolkning av fyra olika svenska forskares tolkning av religionsämnets konstruktion utifrån deras observationer och intervjuer. Men att fokusera och utgå ifrån den brittiska forskningen för att observera ifall den konkret syns i svenska klassrum hade varit intressant eller att undersöka ifall det går att se en dominerande ”egen” svensk modell i de svenska religionsklassrummen.

Sammanfattning

I denna litteraturstudie var syftet att få fram hur fyra svenska forskare identifierar meningen med religionskunskapsämnet för att sedan jämföra deras syn och tolkning med fem engelska religionsdidaktiska modeller framtagna av framstående brittiska forskare för hur religionsundervisningen kan planeras och förmedlas till elever. Metoden som användes i studien är en systematisk litteraturstudie med en kvalitativ hermeneutisk ansats. Materialet analyserades och tolkades av mig för att sättas i sammanhang och för att tyda hur forskarna ser på ämnet. Resultatet visade att de svenska forskarna har en relativt likartad syn på vad meningen med religionsundervisningen ska vara. Grundtanken är att den ska utgå från elevernas förutsättningar, förmågor och kunskaper för att utveckla en förståelse, fördjupad kunskap, respekt och tolerans. Vilket överensstämmer med styrdokumentens ämnesbeskrivning. Vidare var författarna överens om att den sekulära och ateistiska bilden som återfanns i klassrummen dominerar och utgör en utmaning för lärare, i hur de ska uppnå ämnets mening. De svenska forskarna menar att undervisningen behöver förmedla både ett inifrån- samt ett utifrånperspektiv för att uppnå meningen med ämnet. För att utveckla en förståelse och en fördjupning krävs det att lära om religioner utifrån faktakunskaperna men även att lära av, som förmedlar den levda religionen och den inre variationen som varje religion och livsåskådning innefattar.

De svenska forskarna har flera likheter med den engelska modellerna, framförallt vad gäller att lära om och av religioner samt inifrån och utifrån-perspektiven. Det var dock ingen enhetlig engelsk modell som någon av de svenska forskarna hade direkt kopplingar till. Utan det fanns spår från samtliga modeller men framförallt fanns det kopplingar till Robert Jacksons tolkande religionsdidaktik samt John Ridges elevcenterade religionsdidaktik.

Litteraturlista

Barajas, Eriksson, Katarina, Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne, (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap – Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur

Engebretson, Kath, (2009). Learning About and Learning from Religion. The Pedagogical Theory of Michael Grimmitt. I: de Souza M., Durka G., Engebretson K., Jackson R., McGrady A. (red) *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education. International Handbooks of Religion and Education*, vol 1. Springer, Dordrecht

Erricker, Clive & Jane (2000). The Children and Worldviews Project: A Narrative Pedagogy of Religious Education. I: Michael Grimmitt (red) *Pedagogies of Religious Education . Case studies in the research and development of good pedagogies in RE*. Great Wakering: McCrimmon

Gilje, Nils & Grimen, Harald, (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos AB

Grimmitt, Michael, (2000). *Pedagogies of Religious Education . Case studies in the research and development of good pedagogies in RE*. Great Wakering: McCrimmon

Grimmitt, Michael (2000). Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-thinking Knowledge, Teaching, and Learning in Religious Education. I: Michael Grimmitt (red) *Pedagogies of Religious Education . Case studies in the research and development of good pedagogies in RE*. Great Wakering: McCrimmon

Halvarson Britton, Thérèse (2014). *Studiebesök i religionskunskapsundervisningen – Elevers tal om islam före, under och efter ett moskébesök*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstad universitet

Hartman, Sven, (2011). Perspektiv på skolans religionsundervisning. I: Malin Löfstedt (red) *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB

Holmqvist Lidh, Carina (2016). *Representera och bli representerad – Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstad universitet

Jackson, Robert (2000). The Warwick Religious Education Project: The Interpretive Approach to Religious Education. I: Michael Grimmitt (red) *Pedagogies of Religious Education . Case studies in the research and development of good pedagogies in RE*. Great Wakering: McCrimmon

Karlsson, Anders (2015). *Vilket religionskunskapsämne? Ämneskonstruktioner i religionskunskap på gymnasiet med samtalsförhandlingar i centrum*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstad universitet

Kittelman Flensner, Karin (2015). *Religious Education In Contemporary Pluralistic Sweden*. Dissertation. Göteborg: Göteborgs universitet

Löfstedt, Malin, (2011). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB

Wright, Andrew (2000). The Spiritual Education Project: Cultivating Spiritual and Religious Literacy through a Critical Pedagogy of Religious Education. I: Michael Grimmitt (red) *Pedagogies of Religious Education . Case studies in the research and development of good pedagogies in RE*. Great Wakering: McCrimmon

Rudge, John (2000). The Westhill Project: Religious Education as Maturing Pupil's Patterns of Belief and Behaviour. I: Michael Grimmitt (red) *Pedagogies of Religious Education . Case studies in the research and development of good pedagogies in RE*. Great Wakering: McCrimmon

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

Statistiska centralbyrån (2013). *Flera skäl till invandring idag*.
https://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Artiklar/Flera-skäl-till-invandring-idag/
2018-04-20