



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## Icke-konfessionalitet i religionskunskaps-undervisningen

---

### En fallstudie om gymnasielärares hantering av en svår balansgång

C-uppsats

Författare: Veronica Thunander

Handledare: Ingela Visuri

Examinator: Gull Törnegren

Ämne: Religionsvetenskap III med didaktisk inriktning för gymnasieskolan

Kurskod: GRK2CD

Poäng: 15

Betygsdatum: 2021-01-15

Högskolan Dalarna

791 88 Falun

Sweden

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera uppsatsen 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 uppsatsen.

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 (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

## Innehåll

Abstract.....	4
1 Inledning.....	5
1.1 Introduktion .....	5
1.2 Bakgrund.....	5
1.2.1 Kristendomskunskapens och religionskunskapens historia .....	5
1.2.2 Sverige som sekulärt samhälle.....	6
1.2.3 Religionskunskap och icke-konfessionalitet.....	7
1.2.4 De didaktiska frågorna .....	7
1.3 Syfte och frågeställning .....	7
2. Tidigare forskning.....	8
2.1 En sekularistisk diskurs.....	8
2.2 Lärarens roll.....	9
2.3 Att främja en icke-konfessionell undervisning.....	10
3. Teori.....	10
3.1 Sekularistisk diskurs .....	11
4. Metod .....	11
4.1 Urval .....	12
4.2 Genomförande.....	12
4.2.1 Analytiskt tillvägagångssätt.....	13
4.3 Forskningsetisk diskussion .....	14
5. Resultat .....	14
5.1 Värdeutsaga .....	15
5.1.1 Att bedriva icke-konfessionell religionsundervisning .....	15
5.2 Beskrivande utsagor .....	16
5.2.1 Problematiskt att genomföra icke-konfessionell undervisning genom att vara neutral.....	16
5.2.2 Icke-konfessionell undervisning genom likvärdighet .....	16
5.2.3 Icke-konfessionell undervisning genom "diversifierad osaklighet" .....	17
5.2.4 Icke-konfessionell undervisning genom att inte uttrycka religiositet .....	17
5.2.5 Vi och <i>dom</i> och relaterade nedsättande kommentarer utifrån livsåskådning.....	18
5.2.6 Undervisning om världsreligionerna prioriteras framför sekulära åskådningar .....	19
5.3 Föreskrivande utsagor .....	20
5.3.1 Att tänka på hur man framställer religion .....	20
5.3.2 Eleverna ska aldrig behöva redovisa ställningstaganden.....	21
5.3.3 Sekulära åskådningar som perspektiv .....	21
5.3.4 Att arbeta förebyggande .....	22

5.3.5 Att ge elever fler perspektiv kan motverka respektlösa kommentarer om andra livsåskådningar .....	22
6 Analys .....	24
6.1 Innebörden av icke-konfessionalitet och sekularitet .....	24
6.2 Praktiska tillvägagångssätt för att hålla undervisningen icke-konfessionell .....	25
6.3 Krav som ställs för en icke-konfessionell undervisning .....	26
7 Diskussion .....	26
7.1 Resultatdiskussion .....	26
7.2 Metoddiskussion .....	28
7.3 Vidare forskning .....	29
8 Sammanfattning .....	29
Referenser .....	31
Bilagor .....	33
Bilaga 1 Information och samtycke .....	33
Bilaga 2 Intervjufrågor .....	35

## Abstract

The purpose of this thesis is to investigate how four teachers in Religious Education (RE) in upper secondary school in Sweden interpret, experience and practice non-confessional teaching in RE. Four teachers were interviewed and the data was categorized through idea analysis. Karin Kittelmann Flensners (2015) thesis about a hegemonic secularistic discourse was used as theory in the analysis of the results. The ontological perspective in this thesis is social constructivist. In the context of this study, this means that RE teaching is formed both by the teachers and their students.

The results show that there are signs of a secularistic discourse within the non-confessional RE classrooms. Examples of this is that non-religious students talk about religion and religious people in condescending ways and there are indications that non-religious world views are perceived as more neutral than religious world views.

The concept of non-confessional teaching is primarily being related to the concept of neutrality. Even though the participants are sceptic towards whether it is possible to be neutral, three of them strive for neutrality in their teaching. The fourth participant chooses to teach non-confessionally through a variety of biased positions, which need to be explained for the students. The fact that the participants are sceptic towards the possibility of being neutral challenges the hegemonic secularistic discourse.

The participants suggest several ways for practicing non-confessional RE teaching. The common denominator for all of them is to give the students different perspectives of religions, world views and ethical methods.

Nyckelord: #Icke-konfessionell #Religionskunskap #Sekularistisk diskurs

# 1 Inledning

## 1.1 Introduktion

Dagens religionskunskapsämne har sitt ursprung i konfessionell undervisning i Svenska kyrkans lutherska lära, vilken i början av 1900-talet vidgades till att innefatta undervisning i flera protestantiska inriktningar och därför kallades icke-konfessionell (Hartman 2011, s. 27-29). I de nuvarande ämnesplanerna för kurserna i religionskunskap på gymnasiet ingår även andra religioner än kristendom, liksom icke-religiösa livsåskådningar (Skolverket 2011b). Enligt ämnesplanen ska eleverna bland annat ges förutsättningar att lära sig ”analysera religioner och livsåskådningar” och ”undersöka och analysera etiska frågor i relation till kristendomen, andra religioner och livsåskådningar”. I den nuvarande svenska läroplanen för gymnasiet konstateras också att all undervisning ska vara icke-konfessionell (Skolverket 2011a). Vad icke-konfessionell undervisning innebär specificeras dock varken i läroplanen eller ämnesplanen.

Religionskunskapsundervisningen syftar bland annat till att ge eleverna möjlighet att utveckla sin förmåga att förstå och respektera andra kulturer och livsåskådningar än sina egna (Skolverket 2011b). Vidare har skolan i uppdrag att fostra elever som medborgare i ett demokratiskt samhälle där olika åskådningar ska få utrymme (Skolverket 2011a). Studier (Holmqvist Lidh 2016; Karlsson 2015; Kittelmann Flensner 2015) visar dock att en sekularistisk norm<sup>1</sup> är framträdande i de klassrum där religionskunskapsundervisning bedrivs. Denna norm riskerar orsaka att människor som inte identifierar sig med en ateistisk eller sekulär livsåskådning utsätts för kränkningar och utanförskap. Det kan ifrågasättas huruvida religionsundervisningen är icke-konfessionell om den bedrivs i klassrum där sekularistiska normer förstärks och religiösa åskådningar främmandegörs. Detta är därför ett problem både ur ett religionsdidaktiskt perspektiv och ett mer allmänt undervisningsperspektiv.

I denna studie undersöks fyra gymnasielärares erfarenhet av icke-konfessionell undervisning i religionskunskap. Religionskunskapslärarna har intervjuats och materialet redovisas genom idéanalytisk metod. Studien bidrar med kunskap om vilka fallgropar som kan finnas i relation till icke-konfessionell religionskunskapsundervisning, men även med strategier för hur man kan gå tillväga för att i så stor utsträckning som möjligt hålla undervisningen icke-konfessionell.

## 1.2 Bakgrund

Detta avsnitt ger en kortfattad bakgrund till icke-konfessionell undervisning i religionskunskapsämnet i Sverige. Här redogörs också för idén om Sverige som ett sekulariserat samhälle och svenskarna som ett sekulariserat folk samt för de didaktiska frågorna som är grundläggande för lärares undervisning.

### 1.2.1 Kristendomskunskapens och religionskunskapens historia

År 1686 antogs i Sverige en kyrkolag som innebar att varje husbonde och förälder skulle lära sitt tjänstefolk och sina barn att läsa. Syftet med detta var att de skulle lära sig de centrala delarna av Luthers katekes, som sedan förhördes av prästen som hade kontrollplikt (Hartman 2011, s. 25). När folkskolan så småningom upprättades under 1800-talet var den statligt finansierad men i kyrkans regi. Ämnet kristendom, som är det moderna religionskunskapsämnets ursprung, var skolans mest centrala ämne och syftade till djupare kunskap om Svenska kyrkans lutherska lära. Kristendomsämnet påverkades också av den politiska angelägenheten att stärka den nationella identiteten.

---

<sup>1</sup> Sekularistisk norm innebär här att religiösa livsåskådningar och -uttryck anses mindre rationella än sekulära sådana (se 2.1 En sekularistisk diskurs).

Nordiska och nationella värden associerades med protestantisk tro i undervisningen och kontrasterades mot till exempel katolska och judiska traditioner som framställdes som hotfulla respektive mörka (Hartman 2011, s. 27).

Den ökande läsförmågan hos allmänheten innebar dock ett gradvis försvagande av svenska kyrkans lära, eftersom den fick effekten att andra protestantiska rörelser lättare kunde sprida sina doktriner och få allt fler anhängare (Hartman 2011, s. 26). Under tidigt 1900-tal började skolans sekularisering och dess uppdrag blev nu att fostra goda samhällsmedborgare, i kontrast till det tidigare målet att förbereda och utveckla eleverna som medlemmar i svenska kyrkan (Hartman 2011, s. 28). År 1919 togs den lutherska katekes-undervisningen bort till förmån för en allmänt protestantiskt orienterad kristendomsundervisning, vilken då kallades icke-konfessionell. På gymnasienivå bytte skolämnet 1928 namn från 'kristendom' till 'kristendomskunskap' och skulle då inkludera även icke-kristna religioner som ansågs betydelsefulla (Hartman 2011, s. 28; Kittelmann Flensner 2015, s. 32–33).

Under andra halvan av 1900-talet ökade både arbetskraftsinvandringen och periodvisa ankomster av flyktingströmmar vilket resulterade i större religiös och kulturell mångfald (Hartman 2011, s. 29). Detta påverkade även Skolverkets direktiv för undervisning. Exempelvis framgår det i Lpo93, där det tar sig uttryck genom formuleringar som visar en strävan efter invandrargrupperns integration i samhället och att peka på mångfalden som resurs (Hartman 2011, s. 29).

### **1.2.2 Sverige som sekulariserat land**

Sveriges sekulariseringsprocess beskrivs av David Thurfjell (2019) i boken *Det gudlösa folket – de postkristna svenskarna och religionen*. Historiskt sett har den svenska statskyrkan varit starkt juridiskt kopplad till staten. Denna juridiska koppling har gradvis minskat: år 1873 blev det lagligt att gå ur statskyrkan, men fram till 1951 var man tvungen att istället bli medlem i ett annat av staten godkänt samfund. Efter 1951 kunde man gå ur Svenska kyrkan utan att vara medlem i någon annan församling, men det dröjde till år 2000 innan kyrka och stat officiellt skildes åt. Viss juridisk koppling mellan kyrka och stat finns fortfarande, till exempel genom att svensk lagstiftning ålägger svenska kyrkan att "föra gudstjänst, bedriva undervisning samt utöva diakoni och mission" (Thurfjell 2019, s. 7).

Många svenskar tänker gärna på Sverige som världens mest sekulariserade land (Thurfjell 2019, s. 6). Trots att många svenskar inte kallar sig kristna är antalet betalande medlemmar i Svenska kyrkan högt, vilket komplicerar bilden av Sverige som sekulariserat. En teori är att medlemskap i Svenska kyrkan, framför allt historiskt, ses som en förlängning av det svenska medborgarskapet och därmed en del av den nationella identiteten. Många svenskar som inte kallar sig troende deltar ändå i vissa religiösa riter kopplade till kristendom. Exempel på sådana är dop, vigsel och begravning. Enkätundersökningar visar dock att många svenskar som säger att de inte tror på Gud uttrycker att de tror på "något slags ande eller livskraft" eller på gud som "något inom varje människa snarare än utanför". Andelen invånare som på detta sätt uttrycker någon form av andlig tro är hög i Sverige jämfört med resten av Europa. Svenskarnas religiösa tro är dock av ett vagt och odogmatiskt slag. De förknippar inte religion med religiösa samfund och riter. Svenskarnas sekulariseringsprocess innebär med andra ord inte att religiösa föreställningar försvinner, utan att de förändras. En individualistisk form av andlighet framträder istället, där betoningen på individens rätt att forma sitt liv och sin livsåskådning är så framträdande att den kan kallas helig. Detta innebär dock inte att majoritetsgrupperna tolererar normavvikelser hos minoritetsgrupper. Förutom det absoluta värdet som utgörs av individens rättigheter att forma sitt liv tycks svenskarna motsäga sig absoluta värden, så som de kommer till uttryck i till exempel religiösa lärosatser eller traditionella sociala roller. Många svenskar ansluter sig istället till extremt sekulär-rationella värderingar (Thurfjell 2019, s. 9, 11–12).

Föreliggande studie undersöker lärares uppfattning och erfarenhet av icke-konfessionell undervisning. Huruvida svenskarnas sekulära identitet påverkar icke-konfessionalitet i de undervisningssituationer studiens deltagare redogör för är därmed av intresse.

### 1.2.3 Religionskunskap och icke-konfessionalitet

Dagens religionskunskap för gymnasiet syftar bland annat till att ge eleverna en övergripande kunskap och förståelse för livsåskådningar och religiösa världsbilder så att de ska kunna navigera inom ämnet (Hartman 2011, s. 31). I ämnesplanen står det bland annat att undervisningen ska präglas av öppenhet och ge eleverna möjlighet att utveckla förståelse för olika sätt att förhålla sig till världen:

Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald. (Skolverket 2011b)

I dagens Sverige är med andra ord ett syfte med religionskunskapsämnet på gymnasiet att ge elever ett öppet förhållningssätt och förståelse för andra kulturer, traditioner och livsåskådningar än den egna. Sverige är ett pluralistiskt land och genom religionskunskapsämnet ska eleverna förberedas för livet i ett sådant samhälle (Kittelman Flensner 2015, s. 283). Liksom all annan undervisning i Sverige ska skolans religionskunskapsundervisning vara icke-konfessionell (Skolverket 2011a). Läroplanen specificerar dock inte vad begreppet 'icke-konfessionell' innebär.

Ovanstående är relevant för denna studie eftersom lärares tolkning och praktiserande av icke-konfessionell undervisning idag undersöks.

### 1.2.4 De didaktiska frågorna

I all undervisning utgår man från de grundläggande så kallade didaktiska frågorna. Dessa är följande:

- 'vad?' - vilket innehåll ska undervisningen ha?
- 'hur?' – på vilket sätt kommuniceras ämnet?
- 'varför?' – kunskapsområdets legitimitet
- 'för vem?' – hur kan undervisningen göras så tillgänglig som möjligt för eleverna? (Hartman 2011, s. 21–22).

Inom religionskunskapsundervisningen har dessa frågor exempelvis relevans i förhållande till vilka religioner eller åskådningar som tas upp och vilka traditioner inom dessa som fokuseras. Hur stoffet presenteras och bearbetas får betydelse både för elevernas inläring och deras uppfattning om världen, den egna livsåskådningen, den i samhället rådande världsbilden samt andra uppfattningar än dessa. Frågan om varför just det aktuella stoffet är relevant för eleverna behöver beaktas, liksom varför man väljer att presentera det på ett visst sätt. Ur ett icke-konfessionellt perspektiv behöver man som lärare i religionskunskap kunna motivera dessa val. Genom att medvetandegöra sina val kan man så långt det är möjligt sträva efter att inte producera eller reproducera fördomsfulla uppfattningar av religioner, åskådningar och traditioner, vilket gör dessa frågor relevanta för föreliggande studie.

## 1.3 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka hur icke-konfessionalitet uppfattas och praktiseras av gymnasielärare i religionsundervisningen på svensk gymnasieskola idag.

För att svara på syftet utgår jag från följande frågor:

- Hur tolkar de fyra deltagande gymnasielärarna i religionskunskap begreppet icke-konfessionalitet?

- Vilka krav menar de ställs för att en religionskunskapslärare ska kunna anses hålla undervisningen icke-konfessionell?
- Hur jobbar dessa lärare praktiskt för att hålla undervisningen icke-konfessionell?

Ambitionen med studien är att bidra till förståelse för lärares uppfattning om och erfarenhet av icke-konfessionell undervisning. Förhoppningen är att synliggöra fallgropar och lyfta fram goda exempel på hur icke-konfessionell undervisning kan bedrivas.

## 2. Tidigare forskning

Flera tidigare forskningsstudier (Holmqvist Lidh 2016; Karlsson 2015; Kittelmann Flensner 2015) visar att ambitionen att hålla undervisningen icke-konfessionell kan få effekten att sekulära och ateistiska livsåskådningar blir normbildande, eftersom sekulära livsåskådningar anses vara neutrala. Ofta får detta följden att andra livsåskådningar blir förminskade och till och med hånade, trots lärarnas strävan att motverka sådana tendenser. Sekularistiska och individualistiska ideal värderas högt av eleverna i klassrummen och kontrasteras mot religiösa traditioner. På vilket sätt lärare talar om och presenterar olika livsåskådningar är därför av vikt.

### 2.1 En sekularistisk diskurs

Karin Kittelmann Flensner tolkar kravet på icke-konfessionell undervisning i religionskunskap utifrån kriterierna att ”innehållet ska vara neutralt och inte propagera för någon specifik trosinriktning, och ska behandla såväl världsreligioner som centrala ickereligiösa livsåskådningar och etik” (2015, s. 275). I sin avhandling *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* (2015), redogör hon för förekomsten av en hegemonisk<sup>2</sup> diskurs<sup>3</sup> som hon kallar för ’sekularistisk diskurs’ i religionskunskapsundervisningen. Den sekularistiska diskursen innebär bland annat att sekulära livsåskådningar anses neutrala medan religion anses vara partisk. I klassrummen tar det sig uttryck exempelvis i nedlåtande kommentarer om religion och troende människor (Kittelmann Flensner 2015, s. 290–291).

Den sekularistiska diskursen innefattar också en uppdelning i *vi* och *dom*: människor som bekänner sig till en religion benämns *dom*, trots att många elever i varje klass tillhörde kategorin ’religiösa’. I kontrast till ’*dom* religiösa’ blir ett ’svenskt’ och ’sekulärt’ *vi* konstruerat (s. 276). Den sekularistiska diskursen genomsyrade starkt alla religionslektioner Kittelmann Flensner deltog i (2017, s. 11). I diskursen innefattas individualism, tolerans, respekt och rationalism som mycket positiva värden och del av det förmodade ’svenska’. Den typ av religiositet som förknippades med dessa värden ansågs mer svensk, normal och oproblematiske. Ett uttryck av den sekularistiska diskursen var elevernas respons på målsättningen att lära sig tänka kritiskt. Deras tolkning av detta mål blev istället att kritisera religiösa åskådningar, i betydelsen att förlöjliga och håna dem genom skämt eller föraktfulla kommentarer om ointelligens, galenskap och psykisk sjukdom (Kittelmann Flensner 2015, s. 285–286, 290–291).

<sup>2</sup> Hegemonisk diskurs: Diskursen tas för en objektiv sanning när den uttrycker samhällsuppfattningar som anses självklara och därför inte utmanas, även om till exempel vissa samhällsgrupper genom diskursen underordnas andra (Bergström och Ekström 2018, s. 262).

<sup>3</sup> Här används begreppet ’diskurs’ på det sätt som Bergström och Ekström (2018) hänvisar till den ’tredje generationens diskursanalys’. Man utgår då från att människor skapar sin verklighetsuppfattning i sociala sammanhang, både verbalt och icke-verbalt. Språket utgör inte ett neutralt uttryck som används för att beskriva världen, utan baseras på ett visst perspektiv. Hur vi pratar om omvärlden påverkar också hur vi uppfattar den. Därmed kan vi genom vårt sätt att tala om och förhålla oss till omvärlden befästa eller förändra verklighetsuppfattningar.



Även i Carina Holmqvist Lidhs (2016) licentiatuppsats *Representera och bli representerad – elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning* framkommer att det finns tendenser att förlöjliga eller förneka religiositet, ofta under föreställning att denna typ av kritik är densamma som det kritiska tänkande som efterfrågas i undervisningen (Holmqvist Lidh 2016, s. 216). Flera av de religiösa elever hon mötte vågade inte berätta om sin positionering på grund av rädsla för negativ särbehandling (Holmqvist Lidh 2016, s. 211). De försökte anpassa sig till skolsituationen genom att skratta med i nedlåtande skämt och kränkningar, istället för att ta ställning mot dem (Holmqvist Lidh 2016, s. 211).

I licentiatuppsatsen *Vilket religionskunskapsämne? – Ämneskonstruktioner i religionskunskap på gymnasiet med samtalsförhandlingar i centrum* redogör Anders Karlsson (2015) för en fallstudie då han observerade en lärare och dennes klass under en serie religionskunskapslektioner på en gymnasieskola i Sverige. Även han fann att religiösa åskådningar främmandegjordes. Religion stod för något ont, begränsat, ofritt och odemokratiskt som dessutom orsakade okunskap (Karlsson 122–123, 130, 132). I kontrast till religiösa levnadssätt förknippades det sekulära livet med frihet och normalitet samt tillgång till information och kunskap (Karlsson 122–123, 131, 132). Det förmodades vara bättre och godare än en troendes liv (Karlsson 127). Karlssons resultat kan relateras till Kittelmann Flensners (2015) resultat som visade att ickereligiösa och ateistiska positioneringar framställdes som rationella, normala, neutrala och objektiva. Dessa egenskaper sattes i motsats till religiositet (Kittelmann Flensner 2015, s. 285).

I religionskunskapsklassrummet fann Karlsson att konstruktionen av ämnet<sup>4</sup> innebar en klassificering av religion och troende människor som annorlunda. Eleverna identifierade sig med ett sekulärt liv som de upplevde som norm och som de förknippade med ett svenskt förhållningssätt (Karlsson 2015, s. 125). Ju längre från denna svenska sekulära norm troende befann sig, desto starkare negativa åsikter om deras sätt att leva uttrycktes av eleverna (Karlsson 2015, s. 125). Troende som befann sig närmare den sekulära norm som eleverna förknippade sig själva med sågs också som ”bättre och sundare i tanken”. (Karlsson 2015, s. 127).

För denna studie är den sekularistiska diskursen relevant eftersom icke-konfessionaliteten i undervisningen kan ifrågasättas om religioner i klassrummen framställs som annorlunda och irrationella, och religiösa människor förlöjligas och anses vara onormala, okunniga och partiska.

## 2.2 Lärarens roll

Läraren i Karlssons fallstudie hade som ambition att skapa större förståelse för religiösa människor. Studien visar dock att lektionsserien hade motsatt effekt (Karlsson 2015, s. 132). Läraren blev mycket upprörd när eleverna generellt talade illa om religion, men tänkte inte på att hen genom presentation och samtal var delaktig i skapandet av en bild där religiösa sågs som annorlunda och okunniga. Både läraren och eleverna i Karlssons studie var aktiva i en ämneskonstruktion som innebar att det sekulära blev en ”mall för vad som är gott och öppet för oliktänkande” (Karlsson 2015, s. 108–109, 121, 128–129). Kittelmann Flensner (2017) poängterar också att lärarna som deltog i hennes undersökning gjorde sitt bästa för att uppmärksamma och bemöta de hänfulla eller negativa kommentarer som förekom i klassrummen. Dock är innebörden av en hegemonisk diskurs att den styr även det offentliga samtalet. Sättet att tala uppfattas då ofta som opartiskt, normalt och självklart. Eftersom alla i olika utsträckning är influerade av de diskurser som dominerar (Kittelmann Flensner 2017, s. 12), innebär det att även lärare är påverkade av dessa.

I denna studie undersöks lärares erfarenheter av icke-konfessionell undervisning varför ovanstående är relevant i denna kontext.

---

<sup>4</sup> Ämneskonstruktion innebär att ämnet är dynamiskt och skapas i relationen mellan lärare, elev, material och kontext (Karlsson 2015, s. 17–18).

## 2.3 Att främja en icke-konfessionell undervisning

I en icke-konfessionell religionsundervisning som syftar till förståelse och tolerans<sup>5</sup>, är det viktigt att påvisa att alla åskådningar, även sekulära, är verklighetstolkningar (Skoog 2017, s. 7). Sekularistiska eller ateistiska livsåskådningar är relevanta positioner i förhållande till religiösa livsåskådningar och det är därför rimligt att de också lyfts i klassrummen (Kittelmann Flensner 2017, s. 12). Det är dock viktigt att komma ihåg att ingen livsåskådning innebär att man är neutral och objektiv i förhållande till livsfrågor (Kittelmann Flensner 2017, s. 12; Skoog 2017, s. 7).

Kittelmann Flensner poängterar också vikten av att tänka på hur man talar om religion i Sverige idag. Yttranden som reproducerar fördomar om religion kan jämföras med trender från förr, då uttalanden som idag anses rasistiska tycktes normala och därför inte märktes (Kittelmann Flensner 2017, s. 12). För att åstadkomma en nyanserad bild av livsåskådningar och religioner i undervisningen föreslår Lovisa Skoog att religionsundervisningen bör förankras på ett personligt plan hos eleverna, i deras egna tankar och frågor. Andra trossystem och livsåskådningar bör inte studeras endast som färdiga system, utan även utifrån dess dynamiska natur med flera olika tolkningar och individuella ställningstaganden (Skoog 2017, s. 7).

Även Ann af Burén (2017, s. 5) poängterar vikten av religionskunskapslärares förmåga att lyfta fram egna och andras föreställningar, normer och religiösa praktiker. Enligt Kittelmann Flensner tycktes detta falla sig ganska naturligt inom ämnesområdet 'religion och vetenskap'. I detta ämnesområde relateras religioners uppkomst och föreställningar till evolutionsteoretiska och perceptionspsykologiska förklaringsmodeller, liksom till ontologiska och epistemologiska frågeställningar<sup>6</sup>. Kittelmann Flensner fann att om diskussioner inom detta ämnesområde introducerades utifrån utforskande och undersökande samtal blev den sekularistiska diskursen inte lika stark (Kittelmann Flensner 2015, s. 286).

Ovanstående är relevant för denna studie eftersom den syftar till att undersöka hur de deltagande gymnasielärare i sin praktik främjar icke-konfessionell religionskunskapsundervisning, liksom vilka riktlinjer de föreslår att man bör ha för att undervisningen ska kunna anses vara icke-konfessionell.

## 3. Teori

Det ontologiska perspektivet i denna studie är socialkonstruktionistiskt, vilket kortfattat innebär att vi förstår världen i relationen mellan social kontext och miljö samt utifrån språkliga och kulturella traditioner. Vår världsbild är således kulturellt betingad (Lundgren, m.fl. 2014, s. 299-300, 302) och alla verklighetsbeskrivningar är därmed uttryck för ett speciellt perspektiv (Kittelmann Flensner 2015, s. 283). Det finns med andra ord inte några 'neutrala' positioner. I denna studies kontext innebär det att religionskunskapsämnet skapas i klassrumspraktiken, i relationen mellan lärare, elever, undervisningsmaterial och klassrumsmiljö. Eftersom denna studie handlar om lärares förståelse och erfarenhet av icke-konfessionell undervisning är ovanstående aspekter av vikt eftersom de innebär att varken lärares eller elevers perspektiv är neutralt. Både lärarens och elevernas perspektiv påverkar hur religioner och andra livsåskådningar presenteras och uppfattas av eleverna.

---

<sup>5</sup> Begreppet tolerans kan diskuteras – vem eller vad ska tolereras av vem? Vad signalerar det om maktförhållandet mellan det tolererade och den tolererande (Nykänen 2009, s. 141–168)? Det är en viktig fråga i relation till en icke-konfessionell undervisning, eftersom den tolererande utgör en norm, vilket sätter det /de tolererade i en avvikande kategori. Denna studie har dock inte som mål att undersöka detta begrepp.

<sup>6</sup> Exempel på sådana frågeställningar är: "Vad är möjligt att veta? Kan det finnas flera parallella sanningar? Är människans handlingar enbart styrda av kemiska signalsubstanser?" (Kittelmann Flensner 2015, s. 286).

### 3.1 Sekularistisk diskurs

I denna studie används Kittelmann Flensners (2015) tes om en hegemonisk sekularistisk diskurs som teoretisk utgångspunkt. En grundläggande idé för Kittelmann Flensners tes kan sägas falla inom ramen för den så kallade sekulariseringsteorin<sup>7</sup>. Under klassrumsobservationer fann Kittelmann Flensner (2015) tre hegemoniska diskurser i klassrummet, av vilka den mest framträdande var den så kallade sekularistiska diskursen. Denna dominerade även de andra diskurserna<sup>8</sup> (s. 294). Den uteslöt religiösa subjekt och ”icke-sekularistiska positioner [uppfattades] som avvikande och onormala” (Kittelmann Flensner 2015, s. 296). Religiositet förknippades i religionskunskapsklassrummen som något partiskt, osvenskt, omodernt och ointelligent, till skillnad från en sekularistisk eller ateistisk position, som sattes i samband med neutralitet, tolerans, förmåga till kritiskt tänkande, individualism, människan som alltings mått, och religion som privatsak (Kittelmann Flensner 2015, s. 285–296). I klassrummen fanns också en strävan efter att skapa ett *vi* vilket i sin tur kräver ett *dom* (Kittelmann Flensner 2015, s. 296).

Denna studie syftar som sagt till att undersöka lärares uppfattningar, erfarenheter och praktiker av icke-konfessionell undervisning. Att använda Kittelmann Flensners tes om en sekularistisk diskurs för att analysera denna studies empiri syftar till att undersöka huruvida deltagarnas utsagor indikerar förekomsten av den sekularistiska diskursen även i deras uppfattningar och erfarenheter samt hur de i så fall hanterar den.

Ovanstående teoretiska utgångspunkt används för att besvara exempelvis huruvida deltagarna uttrycker erfarenheter av att icke-sekularistiska positioner omtalas som onormala i religionskunskapsklassrummen och hur deltagarna i så fall säger att de hanterar detta. Indikerar informanternas utsagor att även de själva är påverkade av en sekularistisk diskurs och på vilka sätt märks det i så fall? Vilka fallgropar innebär detta för icke-konfessionell undervisning och vilka goda exempel ges för att hantera dem?

## 4. Metod

I denna undersökning används en kvalitativ metod som utgår från ett tolkande forskningsparadigm. Ett sådant paradigm syftar till större förståelse för och kunskap om människors egna erfarenheter och övertygelser (Denscombe 2018, s. 26). Kvalitativ forskning brukar inrikta sig på ett färre antal människor än vad som görs i kvantitativ forskning. Medan kvantitativa metoder ofta fokuserar på frågor som kan förklaras genom mönster i mängd, storlek och tal, används kvalitativa forskningsmetoder till en mindre mängd data för att djupare utforska komplexitet och egenskaper hos olika fenomen (Rienecker & Stray Jörgensen 2014, s. 192). I kvalitativ forskning studeras förhållanden i sin kontext, med den holistiska utgångspunkten att olika fenomen alltid är beroende av de sammanhang de återfinns i (Denscombe 2018, s. 24).

---

<sup>7</sup> Sekulariseringsteorin utgår ifrån tanken att religion är ett outvecklat fenomen som i och med människors och samhällens naturliga utveckling så småningom ersätts av ett icke-religiöst, rationellt tänkande (Holmqvist Lidh 2016, s. 16–17). Utifrån denna teori är det västerländska samhället ett föregångsexempel medan många andra kulturer ligger efter i utvecklingen.

<sup>8</sup> Utöver den dominerande sekularistiska diskursen fann Kittelmann Flensner (2015 s. 256) ytterligare två hegemoniska diskurser. I ’svenskhetdiskursen’ kunde kristendomen särskiljas från övriga religioner och omtalas i positiva ordalag som en del av Sveriges historia och en grund för svenska ideal, svensk kultur och svenskt samhälle. Konnotationerna var dock negativa även för kristendomen när den omtalades som en religiös organisation. Inom den ’andliga diskursen’ sågs andlighet som något positivt så länge det inte var en del av någon organiserad religion.

Semistrukturerade intervjuer (Denscombe 2018, s. 269) används i denna studie, vilket innebär att intervjuaren har formulerat frågor i förväg, men inte strikt behöver hålla sig till en viss frågeföljd. Frågorna är öppna och intervjuaren kan både organisera om frågorna och ställa följdfrågor utifrån informantens svar. På det sättet har intervjuaren möjlighet att få detaljerad information om ämnet. Den här intervjuformen lämpar sig väl för denna undersöknings syfte, eftersom öppna frågor möjliggör en djupare inblick i lärarnas subjektiva tankar, åsikter och erfarenheter relaterade till icke-konfessionell religionsundervisning, samtidigt som en viss struktur på frågorna håller intervjun inom det tänkta ämnet och underlättar jämförelse mellan deltagarnas uttalanden.

## 4.1 Urval

Eftersom studien handlar om religionskunskapsundervisning på några gymnasieskolor i Sverige har ett målinriktat urval gjorts, vilket innebär att deltagare valts utifrån undersökningens syfte och frågeställningar. Endast lärare som är behöriga i religionsämnet på gymnasienivå har intervjuats. Alla undervisar i religion och det har gått max ett år sedan de lärare som nu undervisar på annan nivå senast undervisade på gymnasiet. För att kunna fokusera på nuvarande trender har aktiva religionslärare valts framför exempelvis pensionerade lärare eller lärare som bytt undervisningsämne. För att få så stor spridning som möjligt i en liten studie har lärare från olika skolor och städer valts ut. I denna studie kallas deltagarna för Daniel, Stina, Gustav och Lovisa. De presenteras i 5 Resultat.

## 4.2 Genomförande

Det empiriska materialet samlades in i oktober 2020. Det baseras på semistrukturerade personliga intervjuer av fyra religionslärare från olika skolor i Sverige. Lärarna rekryterades genom förfrågningar via e-mail och intresseförfrågningar via inlägg på facebook. Därefter valdes informanter med hjälp av de urvalskriterier som redogörs för ovan. Intervjuerna genomfördes genom videosamtal och tog 40–60 minuter.

Intervjuerna spelades in med både ljud och bild. Cohen et al. (2018, s. 523) påpekar att transkribering av en intervju aldrig kan göra ursprungsmaterialet rättvisa, eftersom det handlar om att överföra data från ett regelsystem (interpersonellt och muntligt) till ett annat (skriftligt). Förutom enbart de verbala orden, rekommenderar Cohen et al. att transkriberingen noterar röstläge, tonläge, pauser, betoningar, avbrott, med mera (Cohen et al. 2018, s. 523–524). Eftersom en sådan transkribering innebär ett mycket omfattande arbete och denna analys inte innefattar text- eller samtalsanalys, ansågs dessa förslag inte relevanta för denna studie. Istället transkriberades endast de faktiska orden i de första transkriberingsutkasterna i denna undersökning. Därefter plockades den data som ansågs mest relevant ut. Om det rådde osäkerhet kring tolkning, det vill säga om till exempel pauser eller betoningar skulle kunna ändra tolkningen av det som sagts, togs ursprungsmaterialet åter fram för en mer noggrann transkribering av det aktuella avsnittet.

När deltagarna citeras har talspråk ändrats till skriftspråk och upprepningar och utfyllnadsord har tagits bort. Anledning till detta är att det förbättrar läsbarheten. Ibland har hela satser tagits bort vilket markeras med [...]. Till exempel har följande uttalande skrivits om: ”Då sätter, eh, kan man sätta likhetstecken mellan dom. Men, eh, ja kan egentligen inte säga att ja... Ja kan tycka att de, en människa och en människas utövande av nånting kan vara icke-konfessionellt”. Den transkriberade versionen lyder istället: ”Då kan man sätta likhetstecken mellan dem. [...] Men en människa och en människas utövande av någonting kan vara icke-konfessionellt”.

Eftersom tankepauser och betoningar ibland kan påverka tolkningen av informationen skrivs de ut. Tre prickar ... används för att markera paus och *kursiv stil* används för att uttrycka att informanten betonar ordet: ”båda dom kan ju vara ... alltså, är ju riktiga och korrekta. Och då hamnar man ju någonstans i någon slags *saklighet* tänker jag”.

## 4.2.1 Analytiskt tillvägagångssätt

Som metod i denna studie används en kvalitativ analys av idéer. Den utgår från den modell som utformats av Mats Lindberg (2017) och som används till kartläggning av idéstrukturers inre ordning (Bergström och Svärd 2018, s. 144). I detta sammanhang innebär begreppet 'idé' "tankekonstruktioner som uttrycks av en viss stabilitet och varaktighet" (Bergström & Svärd 2018, s. 133). Enligt Lindberg är idéer "handlingsorienterade och handlingsmotiverande tankar [som är] integrerade i eller relaterar till samhällets institutioner [...] eller inriktar sig mot att bevara eller förändra samhällets institutioner" (Lindberg 2017 i Bergström och Svärd 2018, s. 144).

Enligt Lindbergs modell delas idéerna upp i grundläggande nivå<sup>9</sup> och operativ nivå. Denna undersökning fokuserar endast på den nivå som Lindberg kallar 'operativ nivå' (tabell 1). I denna nivå återfinns domänspecifika idéer som har tydliga mål (Bergström och Svärd 2018, s. 146). Idéerna utgörs av olika typer av utsagor som länkas samman till triader, där de relateras till varandra.

I denna studie undersöktes först materialet noggrant genom att identifiera deltagarnas utsagor utifrån de utsagotyper som utgör en triad (se nedan). De olika typerna av utsagor är hämtade från Bergström och Svärd (2018, s. 133–134) och består av:

- Värdeutsagor som utgörs av konkreta, situationsspecifika eller problemspecifika *mål*. Exempel från denna studies resultat är att hålla undervisningen icke-konfessionell.
- Beskrivande utsagor som behandlar informanternas redogörelser av situationen, sakfrågorna, problemen eller möjligheterna som förknippas med situationen samt relaterade mål-medel-mekanismer eller -metoder. Exempel från denna studies resultat är den beskrivande utsagan att en människa inte kan vara helt neutral.
- Föreskrivande utsagor som anger konkreta situations- eller problemspecifika handlingsföreskrifter. Exempel från denna studies resultat är att presentera olika religioner på ett likvärdigt sätt för att uppnå en icke-konfessionell undervisning.

De utsagor som länkas till samma värdeutsaga innefattas i samma triad. Tabell 1 nedan illustrerar relationen mellan de tre olika typerna av utsagor som tillsammans utgör en triad.

Tabell 1. Den operativa analysnivån och dess tre typer av idéer (utsagor) som tillsammans utgör en triad.

Värdeutsaga: Vilka konkreta, situationsspecifika eller problemspecifika <i>mål</i> uttrycks i texten?
Beskrivande utsaga: Vilka konkreta <i>beskrivande</i> eller <i>värderande</i> redogörelser görs av (den föreställda) situationen eller de objekt som hör till situationen? Hur beskrivs de (föreställda) sakfrågorna, problemen eller möjligheterna som förknippas med situationen? Hur beskrivs de mål-medel-mekanismer eller -metoder som hör till situationen? Situationen är relaterad till det mål som anges som värdeutsaga.
Föreskrivande utsaga: Vilka konkreta situations- eller problemspecifika <i>handlingsföreskrifter</i> förekommer i förhållande till situationerna och för att uppnå målet?

(ovanstående tabell är delvis hämtad från en tabell i Bergström och Svärd 2018, s. 147).

<sup>9</sup> Den grundläggande nivån behandlar bland annat människors djupgående filosofiska och övergripande sociopolitiska värderingar.

Den triad som jag har identifierat har jag kallat icke-konfessionell undervisning. I kapitel 5 Resultat redogörs för triaden och dess relaterade utsagor.

### 4.3 Forskningsetisk diskussion

I enlighet med forskningsetiska nämndens direktiv att delge forskningens syfte till de som berörs av forskningen (Forskningsetiska nämnden på Högskolan Dalarna 2019, s. 1–2) fick deltagarna via brev på förhand information om att undersökningen skulle handla om icke-konfessionalitet i religionskunskapsundervisningen. Det klargjordes också att informanten när som helst under undersökningens gång kunde dra sig ur. Efter informantens samtycke kunde materialet från intervjuerna användas. Ljudfilerna från intervjuerna och kodlistan över deltagarna sparades på varsitt separat USB-minne. Efter uppsatsens färdigställande och godkännande raderades all data som erhållits av informanterna.

Allt deltagande i denna studie är konfidentiellt, vilket innebär att endast den som genomför undersökningen känner till informanternas identitet (Litosseliti 2018, s. 332).

## 5. Resultat

I denna del redovisas det empiriska materialet utifrån den idéanalytiska metod som redogjorts för i 4.2.1 Analytiskt tillvägagångssätt. De idéer som framkommit har kategoriserats och delats upp i tre olika typer av utsagor (se tabell 2 nedan) med en övergripande triad som utgångspunkt. Triaden har fått sitt namn efter sin Värdeutsaga, det vill säga det huvudtema som behandlas, vilket är Icke-konfessionell undervisning. Triaden består av följande utsagor:

Tabell 2: Triaden Icke-konfessionell undervisning.

Värdeutsaga:
- Icke-konfessionell undervisning
Beskrivande utsagor:
- Problematiskt att genomföra icke-konfessionell undervisning genom att vara neutral
- Icke-konfessionell undervisning genom likvärdighet
- Icke-konfessionell undervisning genom ”diversifierad osaklighet”
- Icke-konfessionell undervisning genom att inte uttrycka religiositet
- Vi och dom och relaterade nedsättande kommentarer utifrån livsåskådning
- Undervisning om världsreligioner prioritet framför sekulära åskådningar
Föreskrivande utsagor:
- Att tänka på hur man framställer religion
- Eleverna ska aldrig behöva redovisa ställningstaganden
- Sekulära åskådningar som perspektiv
- Att arbeta förebyggande
- Att ge elever fler perspektiv kan motverka respektlösa kommentarer om andra livsåskådningar

Den triad som framkommer i undersökningen är Icke-konfessionell undervisning. Att denna triad framkommer kan tyckas vinklat, eftersom undersökningen handlar om icke-konfessionell undervisning. Därmed kan man med viss försiktighet notera att det som framkommer i denna triad inte nödvändigtvis är det som deltagarna tycker är viktigast inom religionskunskapsundervisningen. De tycks dock alla mena att icke-konfessionalitet är *en* viktig del av denna.

I studien deltar fyra religionskunskapslärare som här kallas Daniel, Stina, Gustav och Lovisa. Daniel är den av dem som har längst erfarenhet som religionslärare. Liksom Lovisa, som är yngst i yrket, undervisar han i klasser där de flesta elever inte öppet bekänner sig till någon tro<sup>10</sup>. Både Stina och Gustav jobbar däremot på skolor med övervägande del religiösa elever.

## 5.1 Värdeutsaga

En genomgående värdeutsaga hos informanterna var målet att bedriva icke-konfessionell undervisning. (se tabell 2). I detta avsnitt redogörs för hur lärarna tolkar och beskriver detta mål.

### 5.1.1 Att bedriva icke-konfessionell religionsundervisning

Då deltagarna tillfrågas hur de tolkar icke-konfessionalitet i relation till religionsundervisning, svarar Stina efter lite funderande att det för henne innebär att ”religionen inte får genomsyra undervisningen”. När hon senare diskuterar huruvida det är möjligt att hålla en icke-konfessionell undervisning, sätter hon icke-konfessionaliteten i samband med förmågan att vara neutral. Hon berättar att även om ”ens egna åsikter så klart speglar av sig i vad man gör” så har eleverna sagt att ”det känns skönt att vi ser att du är så här... neutral. Det är det de, alltså, att jag är *neutral*, liksom. Sen så är jag ju inte det”.

Lovisa uttrycker att hon tolkar icke-konfessionalitet i relation till religionsundervisning som att ”[se] på religion utifrån, med ett utifrånperspektiv, liksom”. Hon förtydligar att hon tycker man ska prata om religion ur ett vetenskapligt perspektiv, men också jämföra personliga upplevelser och uttryck av religion med varandra för att därigenom landa i saklighet:

Den *här* personen upplever sin religion på det *här* sättet och den *här* personen upplever sin religion på det *här* sättet, typ, och båda dom kan ju vara... alltså, är ju riktiga och korrekta. Och då hamnar man ju någonstans i någon slags *saklighet*, tänker jag.

Men hon fortsätter med att förklara att hon kan tycka att det är utmanande att lyckas vara icke-konfessionell i undervisningen och relaterar samtidigt begreppet med neutralitet: ”[det] kan vara svårt i *neutraliteten*, som det ju ändå innebär”. Hon berättar att hon därför hela tiden försöker tänka på hur hon framställer livsåskådningar så att undervisningen blir icke-konfessionell.

Även Gustav poängterar vikten av att vara medveten om hur man framställer religioner inför eleverna: ”Jag hör hur folk pratar och diskuterar och hur religion framställs och jag tror att där måste många bli mycket bättre”. Liksom Stina och Lovisa hänvisar även Gustav till neutralitet då han talar om innebörden av en icke-konfessionell undervisning: ”Jag får inte, på något sätt, presentera någon religion som att den skulle vara bättre än andra, utan vara väldigt *neutral*, det är det viktiga för mig”.

Daniel börjar med att relatera vad han anser vara innebörden av icke-konfessionaliteten enligt allmän konsensus: ’saklighet’, ’objektivitet’ och ’neutralitet’. När han tillfrågas om det är så själv tolkar termen svarar han:

Nej, då blir det ju lite konstigt. [...]. Det finns någon typ av demokratisk politisk agenda i hur det formuleras och hur det definieras det ämnet och i det ingår att det finns ingen tydlig norm kring vad som är det objektiva ... Det som finns är ju ett antal mer eller mindre uttalade värderingar som utgör någon typ av värdegrund [...]. Dem ska vi förhålla oss till och dem ska vi trycka på, men inte enbart i religionskunskapsämnet utan i samtliga ämnen. I övrigt så känns det att det viktiga är att vi visar på olika möjliga tolkningar.

---

<sup>10</sup> Både Gustav och Stina berättar att de har så gott som endast troende elever. Lovisa säger att hon istället undervisar i klasser med nästan enbart sekulära elever. Hur elevsammansättningen i Daniels klasser ser ut tas inte upp under vårt samtal, men han nämner bland annat att nedsättande kommentarer om troende förekommer ofta. Jag har dragit slutsatsen att många av hans elever inte är öppet troende.

Daniel tycks dock anse att det finns en betydande innebörd av icke-konfessionell undervisning, som han betonar genom att ta upp flera gånger under samtalet: icke-konfessionell undervisning innebär att eleverna aldrig ska behöva redovisa något ställningstagande i frågor gällande livsåskådningar och etik (se 5.3.2 Eleverna ska aldrig behöva redovisa ställningstaganden).

## 5.2 Beskrivande utsagor

Nedan redogörs för lärarnas beskrivningar av tankar, erfarenheter, problem och praktiska lösningar i relation till att hålla en icke-konfessionell undervisning (se tabell 2).

### 5.2.1 Problematiskt att genomföra icke-konfessionell undervisning genom att vara neutral

Då jag frågar huruvida lärarna anser att icke-konfessionell undervisning är möjlig, säger Daniel att det beror på hur man tolkar begreppet. En icke-konfessionell undervisning är möjlig, men svår om man utgår från den innebörd han anser att begreppet har enligt allmän konsensus, det vill säga 'saklig', 'objektiv' och 'neutral': Han klargör:

Icke-konfessionell och neutral säger ju inte emot varandra, de två begreppen, om man tänker sig betydelsen att ta ställning. Då kan man sätta likhetstecken mellan dem. [...] Men en människa och en människas utövande av någonting kan vara icke-konfessionellt, men det är väldigt tveksamt om en människa kan vara neutral. Vi måste ju alla vara subjektiva för vi är ju subjekt allihop, liksom. Neutral är ett lite för... för starkt och omänskligt ord, på något sätt.

Liknande tveksamhet gällande möjligheten att vara neutral återfinns i olika grad i Lovisas och Stinas uttalanden (se 5.1.1 Att bedriva icke-konfessionell undervisning). Lovisa svarar genast och utan förbehåll att det är möjligt att hålla en icke-konfessionell undervisning, men trots att hon tidigare tolkat icke-konfessionell bland annat med termen neutral konstaterar hon att det är mycket svårt att vara neutral.

Stina funderar en stund innan hon svarar och säger sedan att hon tror att det går att bedriva en icke-konfessionell undervisning, även om "ens egna åsikter så klart speglar av sig i det man gör". Hon nämner inte neutralitet då jag frågar hur hon tolkar begreppet icke-konfessionell, men senare under vårt samtal relaterar hon icke-konfessionalitet till sin förmåga att vara neutral och tar också upp det som en given del av elevers förväntningar på en icke-konfessionell undervisning.

Till skillnad från de andra tre deltagarna uttrycker inte Gustav att neutralitet är omöjligt – det är istället det begrepp han oftast använder då han reflekterar över hur man bör bedriva icke-konfessionell undervisning. Han berättar dock att han tror att många som inte är troende har svårt att vara icke-konfessionella eftersom de redan anser sig ha en neutral utgångspunkt. Han säger att han själv kanske är extra medveten och sträng mot sig själv eftersom han är troende och dessutom har många elever som bekänner sig till en annan religion: "[R]eligion är viktigt för dem och ... där blir det ju ännu viktigare att på något sätt vara neutral och inte förespråka min egen tro som inte är deras". Han berättar också att han tycker det känns motsägelsefullt att ge kristendomen extra uppmärksamhet trots att undervisningen ska vara icke-konfessionell.

### 5.2.2 Icke-konfessionell undervisning genom likvärdighet

Lovisa uttrycker som sagt att det är problematiskt att vara neutral, men tycks ändå sätta likhetstecken mellan neutralitet och icke-konfessionalitet. När hon talar om hur hon tänker och gör för att uppnå icke-konfessionell undervisning, hänvisar hon ofta till sin förmåga att vara neutral. En strategi hon säger sig använda för att uppnå neutralitet är att försöka presentera religionerna så likvärdigt som möjligt:

[Icke-konfessionell undervisning] innebär att jag behandlar alla religioner ganska, och livsåskådningar för den delen, liksom likvärdigt. [...] [Jag försöker] jobba med lite samma mönster på *alla* grejer typ. [...] Där någonstans tänker jag att jag försöker komma åt den här *neutralitets*...principen.

Gustav uttrycker också en strävan efter likvärdighet genom att poängtera att ingen religion ska presenteras som bättre än någon annan. Han tar upp problematiken i att kristendomen ska ges



extra fokus, men berättar att han är noga med att motivera detta för eleverna genom att tala om att den är av historisk betydelse för Sverige:

Det får man ju ändå förklara för eleverna, för det kan ju kännas lite så här... att nu ska allt vara neutralt, men det står specifikt kristendomen. Då försöker jag förklara för eleverna att det handlar ju om att kristendomen har blivit en väldigt stor roll för Sverige rent historiskt.

### **5.2.3 Icke-konfessionell undervisning genom ”diversifierad osaklighet”**

Daniel anser som tidigare nämnts att fullständig neutralitet inte kan uppnås. Han berättar att han istället bland annat använder sig av ”diversifierad osaklighet” för att åstadkomma en icke-konfessionell undervisning. Han uttrycker det även så här:

Jag tror inte att det är möjligt att genomföra en neutral eller helt saklig undervisning. [...] Om man däremot varierar sin osaklighet och sin subjektivitet på olika sätt och ger många olika vinklar och perspektiv, då tänker jag att eleverna får mer ut av det än att man till varje pris försöker vara så objektiv och saklig som möjligt.

Daniel konstaterar att eleverna då också får tillfälle att träna på att ifrågasätta även källor som påstår sig vara neutrala. Han poängterar att det dock är viktigt att klargöra källornas sammanhang och att eleverna behöver vara medvetna om att det de tar del av inte är neutralt och sakligt även om materialet påstår sig vara det.

Detta kan jämföras med Lovisa, som talar om att jämföra olika individuella religionsuttryck och sammanfattar det som ett sätt att vara saklig (se 5.1.1 Att bedriva icke-konfessionell undervisning). Det kan hända att Daniel och Lovisa uttrycker sig på olika sätt men menar samma sak.

Även de andra deltagarna uttrycker vikten av att visa på individuella uttryck av ”levd religion” och att i de sammanhangen prata om representation (se 5.3.5 Att ge elever fler perspektiv kan motverka respektlösa kommentarer om andra livsåskådningar).

### **5.2.4 Icke-konfessionell undervisning genom att inte uttrycka religiositet**

När jag frågar om hur man i praktiken kan genomföra en icke-konfessionell undervisning, säger Stina att ens egna åsikter speglar av sig i det man gör, men att eleverna har uttryckt att det är skönt att hon är neutral. Hon relaterar det till att hon inte är troende och att hon inte bär religiösa attribut:

När jag gör efteruppföljningar [...] brukar vi säga ’Vad skulle du trott om jag var, om jag hade stått här och varit religionslärare med slöja, eller kristen med ett stort kors runt halsen, alltså för att man ser direkt eller liksom så, eller jude med kippa, hade ni tagit mig på allvar då?’ Och de säger ju det ’Nej, det känns skönt att du liksom, vi ser att du är så här ... neutral. [...] Sen så *är* jag ju inte det. För jag kämpar ju för kvinnornas rättigheter och ... mänsklighetens. Men det är ju i och för sig kanske att vara neutral att jag tycker att alla ska få ha samma rättigheter. Men, ja, så där kan jag väl säga att man kanske inte ska vara djupt troende om man ska vara religionslärare. Jag vet inte. Det är vad eleverna – eller ja, det, det kanske går? Ingen aning.

Stina uttrycker att hon tror att det kan innebära svårigheter att vara religionslärare och troende, i alla fall om man visar sin tro öppet. Ingen annan deltagare uttrycker dessa värden, men i sammanhanget är det intressant att notera att Gustav uttrycker att han tror det kan vara svårare att vara neutral om man inte är troende (se 5.2.1 Problematiskt att genomföra icke-konfessionell undervisning genom att vara neutral).

### 5.2.5 *Vi* och *dom* och relaterade nedsättande kommentarer utifrån livsåskådning

Studiens deltagare redogör för att det från eleverna förekommer nedsättande och kränkande kommentarer om de grupper som inte identifierar sig med samma livsåskådning som majoritetsgruppen i klassen. För denna studie är detta relevant eftersom den utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv (se 3 Teori). Det innebär att all undervisning påverkas av alla parter i den kontext i vilken undervisningen bedrivs och allt som sägs och görs i klassrummet påverkar individerna där. Olika former av kommentarer gällande livsåskådningar utgör därmed en del i hur eleverna lär sig uppfatta dessa livsåskådningar och påverkar därför icke-konfessionaliteten i undervisningen.

Informanterna kommer från olika situationer: två av dem undervisar i klasser där så gott som alla elever är troende och två av dem undervisar i grupper där majoriteten inte bekänner sig till någon religion. I båda dessa kontexter skapas ett *vi* utifrån majoritetens gemensamma grundhållning gällande livsåskådning – troende eller icke-troende. De som inte tillhör majoritetens *vi* kategoriseras därmed som *dom*. Stina uttrycker att sekulära och troende grupper har samma grundläggande inställning: De sekulära säger att de som är troende är dumma i huvudet som tror att det finns en gud, och de som är troende säger att de sekulära är dumma i huvudet eftersom de inte förstår att det finns en Gud.

Stina och Gustav undervisar i klasser där de flesta elever bekänner sig till någon religion. Stinas elever har dock olika trostraditioner och -kulturer vilket innebär att diskussioner som kan bli konfliktfyllda ofta uppkommer utifrån religiösa meningsskiljaktigheter. Hon säger att så länge de inte leder till fysiskt bråk är de av godo eftersom de tillåter olika åsikter att komma till ytan och bemötas:

Jag kan inte strikt planera utan utgå lite utifrån vad som händer och bryta konflikter om det blir konflikter. Och det har det ju blivit, ofta, i korridorerna efteråt och så. Och det är ju bra, tycker jag, för att då är det ju någonting som bubblar. Då börjar de ju tänka och diskutera med varandra. Så länge man inte börjar slåss.

De av hennes elever som inte bekänner sig till någon gudstro utgör i denna kontext minoritetsgruppen *dom* och Stina säger att de, i kontrast till de troende eleverna, oftast är tysta och inte deltar i diskussionerna:

De som är sekulära då, [...] det är ganska räddhåget här, i att de inte har rätt att säga något och det brukar de också uttrycka, att diskussionen blir mest högljudd mellan dem som har en religiös bakgrund, om de är kristna och muslimer, olika kristna och så vidare. Så att de som är icke-religiösa är ganska tysta istället.

De flesta i Gustavs klasser bekänner sig till samma religion men har olika kulturella tolkningar. Han berättar att även om de inte har många diskussioner gällande religioner, förekommer emellanåt negativa kommentarer om andra trossystem än det egna, även om det är sällsynt. Utöver det märker han spänningar och hör kommentarer framför allt då de talar om ämnen som behandlar kvinnosyn och homosexualitet:

De [eleverna] har väl accepterat att vissa inte tror på Gud. Och de flesta har väl inte något jättestort problem med det. [Gällande deras egen tro] då blir det ju mer, alltså det kan ju komma kvinnosyn och sådant där, kan det bli lite spänt [...] eller synen på homosexualitet och så där”.

Han berättar också att de elever som inte har samma livsåskådning som majoriteten sällan vågar berätta det i klassen.

Lovisa och Daniel berättar att det är vanligt förekommande med nedsättande kommentarer om troende människor. Dessa kommentarer anspelar oftast på att religiösa människor skulle vara mindre intelligenta. Enligt Lovisa uttrycks fördomar som kan upplevas rasistiska främst i samband med islam och muslimer:

De brukar främst handla om att det är puckat att vara troende och att man är mindre intelligent om man är det. [...] Det är helt enkelt jättevänligt, flera stycken i varje klass som ser det på det här sättet. Främst handlar kommentarerna om religion i allmänhet, men det finns även en del som handlar om islam i synnerhet ur ett fördomsfullt perspektiv där det mest blir rasistiskt.

Daniel kommenterar att de nedsättande uttalandena kan sättas i relation till en post-positivistisk anda och uttrycker att dessa situationer blir problematiska främst när elever känner sig utsatta eller antastade:

Det är ganska vanligt förekommande att icke troende elever uttrycker att de tycker att troende är lite korkade eller dumma; oftast i något slags post-positivistisk anda, som om de troende inte har kommit särskilt långt i sin utveckling ännu. Ibland blir det tydligt att dessa åsikter är kopplade till en världsbild där vetenskap och religion ställs mot varandra. [...] De stora problemen uppstår när elever känner sig utsatta eller påhoppade. Ibland är det explicita uttalanden som får dem att känna så, men oftast är det indirekta uttalanden, inte specifikt riktade mot någon, som kan kännas jobbiga.

Daniel berättar också att det händer att han hör kontroversiella åsikter: ”I enskilda frågor har det däremot hänt vid enstaka tillfällen att elever har uttalat sig starkt kritiskt eller t.o.m. fördömande mot andra elevers åsikter, kanske framför allt vad gäller synen på homosexualitet”. Både Lovisa och Daniel säger att de däremot inte har hört kommentarer om icke-troende.

### **5.2.6 Undervisning om världsreligionerna prioriteras framför sekulära åskådningar**

Då vi pratar om att undervisa om sekulära livsåskådningar i religionskunskapen, visar det sig att ingen av lärarna prioriterar det lika högt som religiösa livsåskådningar. Ateism tas upp i samband med ’religion och vetenskap’, men i övrigt tas sekulära åskådningar upp i mån av tid. Alla deltagare konstaterar att kursen har för mycket stoff i förhållande till avsatt tid och de kan inte prioritera allt. Det blir de sekulära åskådningarna som prioriteras bort. Stina säger att hon har brukat ta upp två-tre livsåskådningar: ”Det blir humanismen, existentialismen, jag kopplar ju in ... hinner ju inte så mycket mer än det, men brukar prata lite om marxismen också”. I samband med buddhismen har hon även tagit upp frågan om guds existens med eleverna. Hon berättar att hon nyligen har upprättat ett samarbete med skolans filosofilärare, för att de tillsammans på ett bättre sätt ska kunna få in även de sekulära åskådningarna i undervisningen (se 5.3.3 Sekulära åskådningar som perspektiv).

Gustav säger att han sällan eller aldrig hinner med icke-religiösa livsåskådningar, men om det finns tid tar han upp humanismen, existentialismen och ekosofi i första hand. Han konstaterar att det är intressant att fundera på varför just sekulära åskådningar väljs bort, när vi talar om icke-konfessionalitet i klassrummet och att ta upp olika religioner och livsåskådningar på ett likvärdigt sätt:

Det blir så fokuserat på att man ska hinna med religionerna, att det här [icke-religiösa åskådningar] hinner man inte med [...] Så på det sättet är jag ganska dålig på att lyfta fram, mer än att jag säger att man inte behöver religion. [...] Det kan ju vara för att man nästan också, själv, tänker att ’Ja, generellt så tror inte folk och då behöver jag inte gå igenom de bitarna utan jag behöver bara gå igenom det som har med religion att göra’.

Här är värt att notera att Gustav själv liksom de flesta av hans elever är troende. Gustav har också tidigare i intervjun berättat att han möter elever som inte har hört talas om Big Bang och har svårt att tänka sig en värld där man inte tror på Gud.

Lovisa säger att hennes elever är sekulära och det är viktigare att undervisa dem om sådant de ännu inte känner till, det vill säga religioner, i syfte att hjälpa dem få större förståelse för andra sätt att förhålla sig till världen:

Jag har väl gjort någon slags prioritering att vad har de här eleverna med sig, vad behöver de, nämen okej, de behöver prata om religion. Då gör vi det. För det kan de inte i samma utsträckning. [...] Jag möter ganska mycket fördomar mot just *religion* och ... kritik gentemot det. För att det känns så otroligt främmande för dem. Och att jag nog tycker att vi behöver mer lägga krutet på att jobba med det. För att de ska bli schyssta samhällsmedborgare.

Daniel nämner liksom de andra tre att tiden är knapp, men anger också att det inte känns motiverat att lägga så mycket sammanhängande tid till icke-religiösa åskådningar som till religioner, eftersom de inte är lika stora:

Jag tycker så här: att överlag så har de icke-religiösa livsåskådningarna fått lite för stor plats i det att de är inte stora i sitt bygge och i sina grunder. Det finns många som sympatiserar med dem, men de är egentligen ganska små företeelser som fenomen betraktat. [...] Att säga att nu ska vi titta här i tre-fyra veckor på icke-religiösa livsåskådningar, det blir lite tamt, det får inget tydligt sammanhang. Det ska ju ge någonting, någon koppling till annat som man har pratat om.

## 5.3 Föreskrivande utsagor

I detta avsnitt redovisas deltagarnas handlingsföreskrifter för att undervisa icke-konfessionellt (se tabell 2). Dessa avser teoretiska föreskrifter, det vill säga handlingar som deltagarna föreskriver som lämpliga och ändamålsenliga för att uppnå värdeutsagan Icke-konfessionell undervisning. Då dessa handlingsföreskrifter utgör deltagarnas teoretiska ideal och målsättningar, strävar de också efter att praktisera dem. Deltagarna uttrycker ofta att dessa föreskrifter används i praktiken.

### 5.3.1 Att tänka på hur man framställer religion

Lärarna påpekar att man behöver vara medveten om hur man framställer religion – både Lovisa och Gustav poängterar att detta är mycket viktigt. Gustav diskuterar hur man talar om religion i förhållande till en ateistisk samhällsdiskurs, där han tycker sig märka att ateism är norm och anses vara en neutral inställning. Han uttrycker en farhåga att det är svårare för ateistiska lärare att vara icke-konfessionella, då de inte innefattar sin ateistiska åskådning som konfession utan anser sig vara neutrala. Gustav säger att även som ateist måste man vara ”medveten om [sitt] förhållningssätt till elever som är religiösa och till religion. Hur påverkar du? [...] Om du får andra att framstå som att dom är dumma eller har det förhållningssättet, då är du kanske inte så neutral som du tror”. Han berättar att han själv är väldigt försiktig i hur han uttrycker sig om olika livsåskådningar, för som troende ”har man ögonen på sig för man anses inte vara neutral”.

Tvärt emot Gustav uttrycker Stina att hon tror det är lättare som ateist att hålla sig neutral. Hon ifrågasätter huruvida man bör vara religionslärare om man är starkt troende och huruvida man som religionslärare bör använda religiösa attribut. Hon anser dock inte att hon själv är helt neutral, men funderar på om hon som ateist lättare kan hålla sig utanför ”en fight mellan gudarna” och därför är mer neutral än någon med religiös åskådning.

Lovisa diskuterar också hur hon som lärare framställer livsåskådningar i sin undervisning. Hon berättar att det är lätt att råka referera till sig själv och eleverna som ”*vi*, som är uppväxta *här* med en *kristen* bakgrund”. Hon förtydligar att hon med kristen menar uppvuxen i ett land som har kulturellt har präglats av kristendomen och kallar detta för ”kulturellt kristen”. Hon berättar vidare att detta händer även när hon vet att det finns elever med annan bakgrund i klassrummet: ”Trots att jag står i ett klassrum där jag bara ’åh, nej, vänta, alla kanske inte alls har en kristen bakgrund, bara för att majoriteten av mina elever har det’. Så att den biten är en ... en jättestor utmaning. Alltså, det man säger i stunden”.

Lovisa uttrycker också en oro för att visa preferens och hålla med elever när hon presenterar en åskådning som stämmer med hennes egen övertygelse: när de pratar om vetenskap och sekulära

åskådningar upplever hon att hon hela tiden behöver vara på sin vakt för att inte uttrycka alltför mycket medhåll till elevens uttalanden eller mer engagemang än då hon tar upp religioner. Hon tycker däremot inte att det är några större problem att vara neutral när hon presenterar religioner, de är alla egala i hennes ögon:

Att hålla det icke-konfessionella gentemot olika religioner och en professionalitet och neutralitet i det, det är inte svårt ... För att jag värderar liksom inte olika religioner olika. Men är ju själv i ett sammanhang där jag kanske tycker att sekularitet är kanske ganska rimligt. Jag håller med mina elever i det. Och det kan jag tycka vara svårare att liksom hålla ... gentemot.

Hon tycks med andra ord inte anse att faran är att råka prata nedlåtande om det hon inte själv tror på, utan snarare att råka framhäva det hon tror. Lovisa berättar att hon anser att även sekulära åskådningar innefattas i konfessionalitet. Hon föreskriver och strävar efter att vara en motpol till sina sekulära elever för att nyansera deras världsbild, även om hon i grunden håller med om den livsåskådning som delas av de flesta av hennes elever. Hon försöker därför vara extra försiktig i hur hon uttrycker sig när hon presenterar åskådningar som överensstämmer med hennes egen övertygelse och hur hon tilltalar klassen som grupp.

En viktig aspekt enligt Daniel är att ingen elev ska behöva känna att läraren tar någon grupps parti mer än någon annans. Han uttrycker åsikten att det är bättre att röra sig mellan olika perspektiv så att eleverna inte uppfattar att läraren har preferenser för vissa synsätt:

Det får inte kännas så att jag nästan alltid tar en grupps parti mot en annan grupp, eller en grupp känner att 'jo, men han tänker som oss egentligen'. Då är det nog bättre att liksom hoppa runt lite grann och bara, så att säga, röra sig fritt mellan olika gruppers ... perspektiv.

### **5.3.2 Eleverna ska aldrig behöva redovisa ställningstaganden**

Personlig integritet är ytterligare ett tema som framkommer i samtalet med Daniel. Han poängterar några gånger vikten av att inte fråga efter elevens personliga ställningstagande, varken i religiösa eller etiska frågor.

Det som är mest försåtligt är om jag i min undervisning jobbar mot att eleverna ska ta ställning och redovisa det för mig. [...] Vi har ändå ett maktförhållande och de är i någon slags beroendeställning och jag ska göra en bedömning av deras ställningstaganden och deras åsikter och deras mer eller mindre tro, eller förhållningssätt till trosfrågor eller etiska frågor eller vad vi nu ska ta. Då är jag väldigt tveksam till om det är icke-konfessionell undervisning, eller i alla fall kan det väldigt lätt bli så att eleverna känner sig mer eller mindre tvingade, eller att de tänker att de borde svara på ett visst sätt så att jag blir nöjd [...] 'Vad vill han att jag ska tycka här?', 'Vad vill han att jag ska tro här?'. Då blir den här icke-konfessionaliteten ... då darrar den rätt rejält, tycker jag.

Han betonar med andra ord ståndpunkten att icke-konfessionaliteten starkt kan ifrågasättas om eleverna förväntas ta ställning och behöver redovisa ställningstagandet för läraren, framför allt i ljuset av maktrelationen mellan lärare och elev. Han berättar att han anser att eleverna ska lära sig resonera utifrån olika perspektiv, modeller, inriktningar och tolkningar, men vad de själva har för åsikt i olika frågor har inte med skolämnet religionskunskap att göra.

Daniel är ensam om att uttala denna åsikt. Men det bör noteras att Gustav, då han pratar om att inte framhäva sin egen tro framför andra livsåskådningar, nämner i förbigående att eleverna "fick diskutera [skriftligt] vad de tyckte om religionernas gudssyn". Gustav tycks därmed ibland efterfråga elevens åsikter och alltså inte hålla med Daniel gällande elevens redovisande av ställningstaganden.

### **5.3.3 Sekulära åskådningar som perspektiv**

Alla lärare säger att de tar upp ateism i samband med 'religion och vetenskap'. Lovisa berättar också att hon alltid tar upp sekulariseringsprocesser i början av kursen. I övrigt uttrycker både Lovisa och

Gustav att övriga sekulära åskådningar endast tas upp om det finns tid över, vilket det sällan gör. Gustav berättar ganska upprört: ”Det är helt *omöjligt* att hinna med, med den korta tid man har. En termin, det är *helt* sjukt när man ska igenom alla religioner, etik och identitet”. Lovisa är inte lika stark i sitt uttryck gällande tidsbrist men konstaterar:

Vi brukar beröra humanism. Det tycker jag alltid att man kommer in på, på ett eller annat sätt. Och sen så kommer vi också in på ateism när vi pratar om tro och vetenskap. Ganska mycket. Men där någonstans upplever jag att min tid tar slut.

Vid de tillfällen de har möjlighet att undervisa om icke-religiösa åskådningar väljer både Gustav och Lovisa alltså i första hand att behandla humanismen. Gustav lyfter även existentialism och ekosofi om han hinner, medan Lovisa berättar att hon tar upp sekulära åskådningar i samband med identitet, ”mer som ett perspektiv”.

Liksom Lovisa väljer både Daniel och Stina att infoga de sekulära åskådningarna som ett perspektiv. För att hantera tidsbristen har Stina dessutom inlett ett samarbete med skolans filosofilärare: ”[Vi] har lagt upp våra spår parallellt”. För de separata religioner eller religionssystem Stina tar upp, behandlar filosofiläraren filosofiska eller sekulära motsvarigheter. Till exempel tar filosofiläraren upp meditation när Stina undervisar om buddhism och när Stina pratar om religion och vetenskap tar filosofiläraren upp existentialism och andra sekulära åskådningar.

Daniel berättar om ett liknande upplägg i sin undervisning fast utan samarbete med någon annan lärare. Han säger att han väljer att ta upp sekulära åskådningar och nyandliga rörelser i sammanhang där de kan erbjuda nya infallsvinklar till andra religioner, etik, identitet samt religion och vetenskap. Sekulära åskådningar han tar upp innefattar humanism och existentialism:

Det kan vara i samband med religion och vetenskap och religionskritik [...] Sartre kan också vara kopplat till etiken i och för sig ... och identiteten, alltså att du blir den du blir genom dina val. [...] Och i samband med riter är det också intressant att se, finns det några sekulära alternativ till religiösa initiationsriter till exempel.

### **5.3.4 Att arbeta förebyggande**

Daniels främsta rekommendation för att komma till rätta med nedlåtande kommentarer som bland annat är relaterade till religion är att arbeta preventivt för att i så stor utsträckning som möjligt förebygga kränkande kommentarer och klassrumskonflikter. Först och främst behöver man redan i början av kursen sträva efter att bygga upp ett respektfullt klassrumsklimat, där eleverna kan känna sig trygga i att olika åsikter och åskådningar är tillåtna: ”Om eleverna från början förstår att alla har rätt att säga vad de tänker och tror så länge de respekterar varandra skapas en trygghet och en tillit i gruppen”. Han uttrycker dock att detta tyvärr inte fungerar i alla grupper. Vidare tycker han att det är viktigt att inte låta någon person representera andra än sig själv: ”Ingen får göra sig till talesperson för någon annan grupp eller person. Man kan reflektera kring olika förhållningssätt och olika tro men inte sätta en etikett på en annan människa”.

### **5.3.5 Att ge elever fler perspektiv kan motverka respektlösa kommentarer om andra livsåskådningar**

Alla studiens deltagare tar upp att de märker att elever behöver inhämta grundkunskaper och grundläggande fakta om religion och berättar också att de vill hjälpa eleverna se saker från flera synvinklar. Lovisa, Gustav och Stina säger att man behöver utgå från elevernas behov – vilken kunskap är de i störst behov av för att kunna få bättre förutsättningar att utveckla förståelse för andra?

Lovisa konstaterar att respektlösa kommentarer utifrån livsåskådning är väldigt svårt att hantera men att hon strävar efter att utmana elevernas åsikter: ”Det är min uppgift som lärare att problematisera och nyansera den bilden [av troende som mindre intelligenta]. Det gör att jag lägger ganska

mycket av tiden i kursen till att utmana deras bild och det finns ett fokus kring det". Hon berättar också att hon tycker att det i regel är bra att de uttrycker åsikter om olika saker och att man behöver tänka på att det hör till deras ålder att ha en ganska svartvit syn på världen.

Lovisa berättar också att hennes elever ibland vill att hon ska ta ställning, men hon berättar att hon inte tycker att det är hennes uppgift: "Ibland så önskar nog eleverna att man höll med dem lite oftare. [...] Men det ingår ju inte i mitt jobb att ta så mycket ställning. Utan det ingår ju att berätta om alla de här olika ... grejerna, sedan får de bilda sig en egen uppfattning någonstans på vägen".

Daniel nämner också elevernas behov av att diskutera utifrån olika perspektiv och modeller:

Jag vill att de ska få en slags grundkunskap och grundförståelse för frågan eller den fakta och den bakgrund som behövs och sen att de ska kunna se hur man kan resonera kring den här specifika frågan utifrån olika synsätt eller olika modeller eller olika inriktningar eller tolkningar eller vad det nu kan vara. Och hur eleven sedan väljer att bearbeta det för sig själv, det tänker jag, det ligger utanför religionskunskapens område.

När det gäller att hantera nedlåtande kommentarer om andra berättar Daniel att det finns tillfällen då han tycker att han måste reagera. Det är när elever uttrycker åsikter med alltför starka exklusivitetsanspråk som uttrycker respektlöshet:

Det finns i vissa sammanhang ett exklusivitetsanspråk som känns ... respektlöst mot andra människor. Och jag har inte i sig problem med att man har en stark tro, men att när det är på väg åt att man inte respekterar andra människor, på grund av att de tror någonting annat eller inte tror [...] Jag kan inte tvinga någon att tycka något annat eller stå för något annat. [...] Det man får göra då, tycker jag, är att det får bli något nästan överpedagogiskt när man skiljer på sak och person på något sätt.

Daniel berättar vidare att han kan lyfta frågan till kursperspektiv och "visa på att ämnet religionskunskap bland annat handlar om att visa på hur religioner kan förhålla sig till olika frågor", men också att han kan hänvisa till lagar och diskrimineringsgrunder. Framför allt använder han sig av några preventiva åtgärder för att så långt det är möjligt förebygga att konflikter uppstår (se 5.3.4 Att arbeta förebyggande).

Gustav säger att det inte förekommer många kommentarer i klassrummet, men han märker starka spänningar då de till exempel diskuterar kvinnoyn. Han konstaterar att kontroverser inte får leda till att man inte vågar ifrågasätta vissa ställningstaganden som sätts i relation till religion, för då blir inte undervisningen icke-konfessionell: "Det handlar ju också om att man ska våga peta i de här jobbiga delarna. Man måste ju kunna kritisera [...] för jag menar, om jag inte gör det, då blir det ju på ett sätt konfessionellt [...] för att då vågar jag inte ifrågasätta religion". Han uttrycker också att han har som mål att eleverna ska gå från lektionen och fundera över alternativa sätt att se på världen och tolka olika frågor och fenomen: "Mitt mål är ... är ju att de ska gå från lektionen och fundera".

Stina berättar att hon bland annat kan möta djupt rotade kvinnoförtryckande åsikter som uttrycks i relation till religiös övertygelse. Det händer (men sällan) att en del sådana kommentarer även riktas mot henne som kvinna. Hon säger att detta är tillfällen då hon kanske inte lyckas vara icke-konfessionell, för "det är ganska svårt att hålla sig i balans där". Men sen reflekterar hon att det inte blir någon balans om hon inte reagerar heller. Hon säger att det också förekommer andra sorters kränkande kommentarer, till exempel om homosexuella. Stina strävar efter att eleverna ska få förståelse för olikheter och upptäcka beröringspunkter:

[Jag strävar efter] att skapa förståelse för allas olikheter, att vi faktiskt är ganska lika men att vi bara har olika inriktningar, på något sätt ... och hitta beröringspunkter mellan alla de här ... även om du är sekulär eller om du är kristen eller hindu eller muslim, att det finns liksom, ja ... vi är inte så olika, egentligen. Och det är väl målet, någonstans [...].

Både Stina och Gustav berättar att de hanterar situationer med nedlåtande kommentarer i relation till religion eller religiösa övertygelser genom att tillsammans med eleverna studera urkunderna. Med dem som utgångspunkt diskuterar de sedan skillnaden mellan religion och kultur och går där- efter vidare till samtal om olika tolkningsmöjligheter. Stina säger bland annat:

Det har varit ganska mycket diskussion om IS och att de har ju valt sin tolkning av koranen. Och så går vi in på det och så jämför vi med hur man kan tolka saker och då vad vissa människor väljer att plocka ut och tolka. Och jobba på det sättet utifrån urkunderna, texterna och skapa diskussion om det och så där.

Alla informanterna berättar också att de tycker det är viktigt att inkludera individuella redogörelser av ”levd religion”, men påpekar att det är viktigt att klargöra att det är en del av helheten. Daniel uttrycker följande:

Det är viktigt att prata representation. För vi kan läsa lite grundläggande fakta, till exempel i en bok, [...] men sen får det ändå bli så att det behövs några levande exempel. Man tittar på någon film eller läser någon intervju eller i vissa fall tar in någon person utifrån eller sådär. Och då måste man ju på något sätt medvetandegöra eleverna om att det här är en representation och alla representationer kan ifrågasättas. Ingen kan *vara* en religion eller tradition, men utgör ändå *en* levande del av en religion eller tradition. [...] Vi kan inte säga att så här är det, men så här är *den* personen och den är en del av *den* traditionen.

## 6 Analys

I detta avsnitt redogörs för resultatet i relation till studiens teoretiska utgångspunkt som är Kittelmann Flensners tes om en hegemonisk sekularistisk diskurs (se 3 Teori). Syftet med denna uppsats är att undersöka hur icke-konfessionalitet uppfattas och praktiseras av gymnasielärare i religionsundervisningen. Följande undersökningsfrågor har använts:

- Hur tolkar de fyra deltagande gymnasielärarna i religionskunskap begreppet icke-konfessionalitet?
- Vilket krav menar de ställs för att en religionskunskapslärare ska kunna anses hålla undervisningen icke-konfessionell?
- Hur jobbar dessa lärare praktiskt för att hålla undervisningen icke-konfessionell?

### 6.1 Innebörden av icke-konfessionalitet och sekularitet

Objektivitet, saklighet och olika perspektiv är exempel på utsagor som används av informanterna för att försöka specificera vad icke-konfessionalitet innebär. En tydlig gemensam nämnare i deras tolkning av begreppet är dock ’neutralitet’. En idé som framkommer hos Lovisa, Stina och Gustav är att icke-konfessionalitet handlar om att vara så neutral som möjligt, även om Lovisa och Stina uttrycker att full neutralitet inte kan åstadkommas och Gustav konstaterar att det är svårt att uppnå. Gustav uttrycker dock att han tror han är ganska bra på att presentera religioner på ett neutralt sätt eftersom han, som troende, inte anses vara neutral och därmed behöver han vara konstant medveten om hur han framställer religioner. Han säger att han tänker att det är svårare för någon som har en icke-religiös eller sekulär livsåskådning eftersom de tror sig vara neutrala. Gustav uttrycker att han tror det finns en allmänt accepterad idé om att sekularitet innebär neutralitet, kanske framför allt bland människor som positionerar sig själva inom en sekulär världsbild. Detta kan ses som en indikation på förekomsten av en sekularistisk diskurs.

Lovisa uttrycker att hon anser att alla åskådningar, inklusive icke-religiösa, innebär en konfession och att det inte finns någon neutral ståndpunkt. Hon anser sig med andra ord inte vara neutral, trots sin icke-religiösa positionering. Hon strävar dock efter att undervisa på ett neutralt sätt men



uttrycker att det är svårt. Hennes utsaga motsäger alltså den del av den sekularistiska diskursen som sätter sekulära åskådningar i samband med neutrala utgångspunkter.

Idén om att icke-konfessionalitet innebär att vara så neutral som möjligt delas inte av Daniel, som uttrycker skepsis gällande en människas förmåga att vara neutral. Han ifrågasätter därför att neutralitet skulle vara vad som efterfrågas i läroplanens uppmaning om att hålla en icke-konfessionell undervisning. I likhet med Lovisa verkar hans idé vara att det inte finns några neutrala utgångspunkter och därmed motsägs den delen av den sekularistiska diskursen som likställer sekulära livsåskådningar med neutralitet även av honom.

Stina uttrycker att det finns en risk att man inte kan vara icke-konfessionell i religionskunskapsundervisning om man är starkt religiös och att man inte bör använda religiösa attribut, medan Gustav istället uttrycker att det kan vara svårare att vara neutral om man är ateist eftersom man då tror sig komma från en neutral utgångspunkt. Stina funderar också på om det faktum att hon strävar efter alla människors lika rättigheter kan sägas innebära att hon är neutral och uttrycker tanken att hon kanske är mer neutral än någon som är troende, eftersom hon håller sig utanför ”en fight mellan gudarna”. Tesen om en sekularistisk diskurs bekräftas i Stinas idé om att religiösa positioner är partiska medan icke-religiösa positioner är mer neutrala. Även Stinas elever, varav de flesta är troende, tycks påverkade av den sekularistiska diskursen då de kallar henne neutral och hänvisar till det faktum att hon inte är religiös.

## **6.2 Praktiska tillvägagångssätt för att hålla undervisningen icke-konfessionell**

I klassrumspraktiken har lärarna olika idéer om hur icke-konfessionell undervisning bör utföras. Lovisa och Gustav pratar om likvärdighet: Lovisa strävar efter icke-konfessionalitet i sin undervisning genom att presentera religionerna på ett så likvärdigt sätt som möjligt bland annat genom att genomgående följa samma lektionsupplägg samt genom att inte använda material som befäster fördomar. Gustav strävar också efter likvärdighet genom att ingen religion får presenteras som bättre eller sämre än någon annan. Gustav uttrycker att för att hitta denna balans behöver man motivera varför kristendomen ska ges extra fokus.

Gustav uttrycker att det i relation till icke-konfessionalitet är intressant att fundera över att han ger icke-religiösa åskådningar utrymme endast i mån av tid, trots att hans mål är att presentera religioner och livsåskådningar likvärdigt för eleverna. Han reflekterar också över att både han och de flesta av eleverna är troende och en icke-religiös världsbild uppfattas som mycket främmande för en del av eleverna, men att han ändå undermedvetet kanske tänker att de icke-religiösa livsåskådningarna är norm och därmed något som alla redan har en förståelse för. De behöver därför inte prioriteras i undervisningen. Gustavs utsaga visar på förekomsten av en sekularistisk diskurs, i enlighet med Kittlemann Flensners (2015) tes, eftersom han uttrycker att en sekulär världsbild i Sverige tycks så självklar att förståelsen för den undermedvetet kan upplevas som allmängiltig oavsett omgivningens nationella, kulturella och religiösa bakgrund.

Gustavs utsagor bekräftar också förekomsten av en sekularistisk diskurs, då han uttrycker upplevelsen av att han anses vara partisk på grund av sin religiösa livsåskådning och därför granskas i högre grad än lärare som har icke-religiösa livsåskådningar och därför anses vara neutrala.

Daniel anser att det inte går att vara neutral och använder sig därför bland annat av strategin att vara vad han kallar ”diversifierat osaklig” i undervisningen och påvisa för eleverna att ingen ståndpunkt är neutral. Om en sekularistisk diskurs är hegemonisk i enlighet med Kittlemann Flensners (2015) tes, kan detta ses som ett sätt att utmana den.

Både Daniel och Lovisa uttrycker att nedlåtande kommentarer om religion och religiösa människor är vanligt förekommande, vilket bekräftar tesen om den sekularistiska diskursen där nedlåtande

uttalanden om troende människor är vanliga (Kittelmann Flensner 2015, s. 291) Kittelmann Flensner berättar att de lärare som deltog i hennes studie gjorde sitt bästa för att fånga upp nedlåtande kommentarer, men eftersom diskursen är hegemonisk kan dessa uttalanden upplevas som normala och självklara och därför vara svåra att upptäcka (2015, s. 285-286). Både Lovisa och Daniel poängterar dock vikten av att bemöta nedlåtande kommentarer och Daniel ger flera strategier för detta, av vilka han främst förespråkar att man ska arbeta förebyggande för att skapa en klassrums-situation där eleverna är trygga. Detta visar att de är medvetna om de nedlåtande kommentarerna om religion och att de inte uppfattas så normala att de inte upptäcks.

### **6.3 Krav som ställs för en icke-konfessionell undervisning**

Lovisa och Gustav poängterar vikten av att tänka på vilken bild av religion man presenterar genom sin undervisning. Gustav uttrycker oro över att ateistiska positioner av många anses vara neutrala och oroar sig för att det är en norm som även kan innebära ett normaliserande av nedlåtande kommentarer i relation till religion och religiösa människor, samt att sådana kommentarer i värsta fall även kan komma från de undervisande lärarna. Detta kan relateras till Kittelmann Flensners tes om en sekularistisk diskurs där en tendens att uttrycka sig nedlåtande om religion och religiösa människor är tydlig, åtminstone bland elever (Kittelmann Flensner 2015, s. 291).

Lovisa berättar att hon ibland råkar innefatta sig själv och eleverna i ett *vi* utifrån premissen att alla har samma etniska, kulturella och religiösa bakgrund (sekulär svensk med en historiskt kristen tradition) och poängterar vikten av att tänka på att inte göra så, eftersom det kan verka exkluderande för dem som inte innefattas i den gruppen. Även detta stämmer med Kittelmann Flensners tes om en sekularistisk diskurs, som innefattar en strävan bland elever att bilda grupperingar som innefattar de värden Lovisa nämner i den normerande gruppen *vi* (Kittelmann Flensner 2015, s. 276). Lovisa nämner inte huruvida eleverna också gör likadant.

Gustavs och Lovisas utsagor ovan kan relateras till Daniels utsaga att ingen elev ska behöva känna att läraren tar parti för någon viss grupp. Även om Gustavs och Lovisas utsagor bekräftar förekomsten av en sekularistisk diskurs, påvisar ovanstående utsagor också att de, liksom Daniel, omfattar idén att det är viktigt att elever uppfattar att lärare inte tar parti för någon viss grupp eller åskådning och att eleverna ska uppleva respekt för den åskådning de själva har.

Elever ska dock aldrig behöva redovisa ställningstaganden i religiösa och etiska frågor enligt Daniel, en åsikt som kan kontrasteras mot Gustav som berättar att han bett eleverna göra just detta. Här framkommer därmed olika idéer om vad icke-konfessionell undervisning innebär. Om en sekularistisk diskurs är hegemonisk, i enlighet med Kittelmann Flensners (2015) tes, utsätts eleverna för en risk genom att berätta om sin religiösa positionering. Eleverna behöver, enligt ämnesplanen, lära sig resonera om religion och etik från olika perspektiv och modeller, men Daniel poängterar att de kan göra det utan att redogöra för sina ställningstaganden gällande dessa.

## **7 Diskussion**

I detta kapitel diskuteras först resultaten i förhållande till den tidigare forskning som tas upp i kapitel 2. Därefter följer en metoddiskussion och förslag på framtida forskning.

### **7.1 Resultatdiskussion**

Denna studie undersöker uppfattningar och erfarenheter av icke-konfessionell undervisning hos fyra gymnasielärare i ämnet religionskunskap. Då de diskuterar innebörden av icke-konfessionellitet tar alla deltagare i denna studie upp begreppet neutral. De förhåller sig dock mer eller mindre skeptiska till huruvida det är möjligt att vara neutral, även om flera av dem tycks sträva efter det. Denna studie utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, vilket innebär att vi som människor har formats och fortsätter formas i relation till våra sociala kontexter och det är

därför inte möjligt för oss att vara neutrala (se 3 Teori). Med denna utgångspunkt kan tron att man kan vara neutral ses som problematisk i förhållande till icke-konfessionell religionsundervisning. Både Skoog (2017, s. 7) och Kittelmann Flensner (2017, s. 12) tar upp vikten av att lärare kommer ihåg och påvisar för eleverna att både religiösa och icke-religiösa livsåskådningar innebär verklighetstolkningar och därmed inte är neutrala ståndpunkter. Kittelmann Flensner tolkar dock kravet på icke-konfessionell undervisning bland annat som att innehållet ska vara neutralt (Kittelmann Flensner 2015, s. 275).

Vilken innebörd denna studies deltagare lägger i begreppet *neutralitet* eller i vilket sammanhang de anser det vara möjligt att uppnå kan diskuteras. Gustav uttrycker att han anser sig ganska bra på att vara neutral, samtidigt som han säger att han har en partisk utgångspunkt i sin religiösa livsåskådning. Han uttrycker också att han upplever att det sekulära samhället granskar honom mer ingående eftersom han anses vara partisk, till skillnad från människor med sekulära eller ateistiska livsåskådningar. Han behöver därför hela tiden vara medveten om hur han presenterar livsåskådningar i sin undervisning och tror att denna medvetenhet hjälper honom att närma sig en neutral presentation, kanske i högre grad än människor med sekulära eller ateistiska åskådningar som redan anser sig vara neutrala och därför inte i lika hög grad reflekterar över hur de presenterar religioner i sin undervisning. Min tolkning är att Gustav skiljer mellan förmedling av ämnesstoff och egen grundläggande livsåskådning, liksom Kittelmann Flensner (2015, s. 275; 2017, s. 12) tycks göra.

Stina berättar också att hon inte anser att hennes ateistiska livsåskådning innebär att hon är neutral, även om den möjligen innebär en bättre utgångspunkt för att uppnå neutralitet än en religiös utgångspunkt. Lovisa uttrycker en strävan efter att vara neutral samtidigt som hon säger att hon anser att också hennes sekulära livsåskådning är en konfessionell ståndpunkt. Daniel berättar att han är tveksam till att en människa och hennes utövande av något kan vara neutralt, men säger att man däremot kan sätta likhetstecken mellan icke-konfessionell och neutral om man pratar om att ta ställning.

Gemensamt för deltagarna tycks alltså vara att möjligheten att vara neutral är beroende av vad man relaterar begreppet till. Begreppet verkar relateras till en persons grundläggande livsåskådning och värderingar och i den kontexten kan man inte vara neutral. Men begreppet neutral tycks även relateras till hur man förmedlar, presenterar och öppet tar eller inte tar ställning för olika frågor. I den kontexten tycks en del av deltagarna anse att det kan vara möjligt att vara neutral. Icke-konfessionell religionskunskapsundervisning kan i så fall förmedlas genom en neutral presentation av livsåskådningar, trots att man som individ inte kan ha någon neutral utgångspunkt.

Stina berättar att hennes elever förknippar icke-konfessionell religionskunskapsundervisning med neutralitet och förväntar sig att hon som lärare är neutral. Att eleverna utgår från att läraren har en neutral utgångspunkt kan också ses som problematiskt ur ett icke-konfessionellt perspektiv, om vi utgår från en socialkonstruktivistisk utgångspunkt som innebär att det inte går att vara neutral. Det innebär i så fall att uppfattningen att man kan ha neutrala utgångspunkter därmed reproduceras. I kontexten där Stinas elever befinner sig reproduceras uppfattningen att personer med icke-religiösa livsåskådningar har neutrala utgångspunkter.

Daniel väljer att berätta för eleverna att alla perspektiv är subjektiva och på så sätt ge dem insikten att oavsett hur något framställs, så är det inte neutralt. Det innebär att eleverna inser att inte heller han som lärare är neutral. Detta kan relateras till Skoogs uppmaning om att påvisa att alla livsåskådningar är verklighetstolkningar (Skoog 2017, s. 7).

Deltagarna redogör också för hur nedlåtande kommentarer förekommer om de grupper som inte har samma livsåskådning som majoriteten av klasskompisarna, vilket kan relateras till Kittelmann Flensners tes om den sekularistiska diskursen där grupperingar i *vi* och *dom* förekom utifrån livsåskådning (Kittelmann Flensner 2015, s. 276). I denna undersökning framkommer också att de som inte tillhör majoritetsgruppen i klassen heller inte vågar berätta om sin livsåskådning. Detta

stämmer med Holmqvist Lidhs (2016, s. 211) resultat, men i kontrast till hennes resultat framkommer i denna undersökning att i de kontexter där icke-religiösa elever är i minoritet, är det de som inte vågar berätta om sin icke-religiösa positionering.

Deltagarna ger några handlingsföreskrifter och beskrivningar av hur de brukar hantera ovanstående situationer. Bland annat föreslås att förebygga dem genom att från början tillsammans med klassen aktivt försöka upprätta ett tillåtande klassrumsklimat där olika sätt att tro och tänka accepteras. Andra råd innefattar att diskutera olika möjliga tolkningar av specifika frågor, bland annat med utgångspunkt i urkunder eller etiska modeller. Tanken är att skapa förståelse för olika livsåskådningar och olika förhållningssätt. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv skulle detta främja icke-konfessionaliteten i religionskunskapsundervisningen eftersom alla i klassrummet medverkar i skapandet av ämnet. Det kan också konstateras att deltagarna försöker se och bemöta nedlåtande kommentarer i klassrummet, vilket kan relateras till Kittelmann Flensners betoning av hur viktig lärarens roll är för att motverka sådana kommentarer (Kittelmann Flensner 2017, s. 12). Det kan också relateras till att Karlsson framhåller vikten av lärarens roll i att motverka reproduktion av bilden av religiositet som annorlunda (Karlsson 2015, s. 132).

För att hålla undervisningen i religionskunskap icke-konfessionell föreslås bland annat att sträva efter att presentera religioner och åskådningar likvärdigt, det vill säga inte förespråka någon livsåskådning framför någon annan. Lovisa och Gustav poängterar vikten av att vara ständigt medveten och reflekterande över hur man som lärare framställer religioner och livsåskådningar, så att man varken talar nedlåtande om dem eller framhäver dem. Alla informanterna tar också upp vikten av att visa på olika möjliga tolkningar samt individuella erfarenheter av religion och att då även prata om representation. I detta är de med andra ord överens med Skoog, som anser att trossystem och livsåskådningar bör studeras även i relation till deras inre variation med flera olika tolkningar (Skoog 2017, s. 7). af Burén tar också upp vikten av att kunna lyfta föreställningar, normer och religiösa praktiker (af Burén 2017, s. 7).

Daniel uttrycker att han inte anser att undervisning kan kallas icke-konfessionell om lärare ber elever ta ställning i frågor som är kopplade till religion, livsåskådning och etik, medan Gustav berättar att han har frågat efter elevers uppfattning i en sådan fråga. Skoog skriver att religionskunskapsundervisning bör förankras i elevernas egna frågor och tankar (Skoog 2017, s. 7). Min reflektion är att det är möjligt att utgå från allmängiltiga frågor och funderingar i undervisningen och ändå relatera till elevernas funderingar utan att fråga efter personliga ställningstaganden. Jag anser att det dock är viktigt att sträva efter ett klassrumsklimat där elever känner sig så trygga att de kan berätta om tankar, åsikter och religiösa eller icke-religiösa positioner om de så önskar. En klassrumsmiljö som möjliggör att alla livsåskådningar, religiösa liksom icke-religiösa, accepteras och respekteras skulle kunna anses vara en förutsättning för att kunna bedriva icke-konfessionell undervisning om man utgår från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Det tycks vara så att en sekularistisk diskurs förekommer i religionskunskapsklassrummen, men deltagarna i denna studie tycks också sträva efter att i sin undervisning motverka den.

## **7.2 Metodiskussion**

Denna studies empiri utgörs av semistrukturerade intervjuer med fyra gymnasielärare i religionskunskap. Validiteten i den insamlade datan från semistrukturerade intervjuer kan anses vara hög utifrån det faktum att intervjuaren kan kontrollera relevansen i det som sägs under intervjuens gång med hjälp av följdfrågor (Denscombe 2018, s. 293). Ett problem med intervjuer är dock att intervjuaren kan påverka den som intervjuas på olika sätt, något som kallas intervjuareffekten. Det innebär bland annat att den som intervjuas kan bli påverkad genom olika individuella och sociala faktorer som exempelvis ålder, kön, social status och professionell sakkunskap. Det finns också en risk att informanterna svarar som de tror att de förväntas svara, eller utifrån vad de tror att intervjuaren själv har för ståndpunkt i ett försök att glädja intervjuaren (Denscombe 2018, s. 277-278, 293). En aspekt som påverkar validiteten är intervjuarens förmåga att så långt det är möjligt hålla

sig neutral och passiv under intervjun och vara lyhörd för informanten (Denscombe 2018, s. 277–288, 293).

Validiteten kan också ifrågasättas eftersom den utgår från vad människor säger att de tänker, tycker och gör, vilket inte nödvändigtvis stämmer med de faktiska förhållandena av dessa aspekter (Denscombe 2018, s. 277-278, 293).

Denna studies syfte handlar dock om att undersöka lärares erfarenheter och uppfattningar vilket är anledningen till att intervjumetoden valdes. En annan metod som kunde ha valts innefattar enkäter, vilket hade möjliggjort en högre andel informanter, men minskat möjligheten att ställa följdfrågor och få djupare inblick i deltagarnas upplevelser.

Då denna studie undersöker lärares subjektiva erfarenheter och uppfattningar om icke-konfessionell undervisning, valdes semistrukturerade intervjuer, eftersom fördelen med dem är att de kan användas för att generera detaljerad och ingående data. De åsikter, kunskaper och erfarenheter som framkom under intervjun kunde undersökas vidare genom följdfrågor och det fanns möjlighet att låta informanternas egna idéer om vad som är extra viktigt komma fram (Denscombe 2018, s. 292).

### 7.3 Vidare forskning

Denna studie har undersökt fyra religionslärares uppfattningar och erfarenheter av icke-konfessionell undervisning i relation till en sekularistisk diskurs.

Ett förslag till vidare forskning är att intervjua lärare med olika livsåskådning för att kunna jämföra deras upplevelser av icke-konfessionell undervisning. Även i en sådan studie kan detta sättas i samband med en sekularistisk diskurs.

## 8 Sammanfattning

Denna uppsats undersöker fyra religionslärares uppfattningar, praktik och erfarenheter av icke-konfessionell undervisning. Empirin samlades in genom intervjuer och som metod används idéanalys. Resultatet belystes genom att använda Karin Kittelmann Flensners (2015) tes om en sekularistisk diskurs som teoretisk utgångspunkt. Denna tes innebär att en sekulär åskådning anses vara neutral, medan religiösa uttryck anses vara partiska. Ett uttryck för den sekularistiska diskursen är bland annat att religiösa åskådningar förlöjligas och hånas (Kittelmann Flensner 2015, s. 291, 296).

Resultaten visar att icke-konfessionalitet sätts i samband med begrepp som *objektivitet*, *saklighet* och främst *neutralitet*. Trots att *neutralitet* var den främsta gemensamma nämnaren i deltagarnas tolkning av icke-konfessionalitet, förhöll sig tre av deltagarna ambivalenta till förmågan att vara neutral. Ingen av dem trodde att det var fullt möjligt, men alla tre strävade ändå efter det. Den fjärde deltagaren uttryckte att *neutralitet* utgör en tolkning av icke-konfessionell enligt allmän konsensus, men anser själv inte att det är möjligt att uppnå och tror därför inte att det är så det bör tolkas. Genom att de uttrycker skepsis till möjligheten att vara neutral utmanas den sekularistiska diskursen helt eller delvis av deltagarna.

Förekomsten av en sekularistisk diskurs bekräftas på olika sätt genom utsagor från alla studiens informanter. Exempelvis upplever sig en av deltagarna extra granskad eftersom han uppfattar att hans religiösa åskådning innebär att han anses vara partisk. En annan informant berättar att hon, som ateist, tror hon är mer neutral än någon som är religiös. En informant berättar att hon lätt refererar till sig själv och sina elever som 'vi, sekulära svenskar' innan hon reflekterar över att alla i klassen kanske inte har en sekulär åskådning. Vidare framkommer det att nedlåtande kommentarer om religiösa människor är mycket vanligt förekommande i de klassrum där majoriteten utgörs av 'sekulära svenskar'.

Även i denna studie framkom att uppdelningen i *vi* och *dom* grundades i livsåskådning, precis som det redogjorts för i tidigare forskning. I samtalen med de båda informanter som undervisar i klasser med övervägande religiösa elever, framkom dock att gruppen *vi* formades av majoriteten i klassen, vilka i deras kontext innebar religiösa elever. I dessa klasser utgjordes gruppen *dom* av 'svenska sekulära' elever.

Även om det finns flera tecken på att en sekularistisk diskurs förekommer, finns det också tecken på att den utmanas. Deltagarna berättar om vikten att bemöta nedlåtande kommentarer och kontroversiella åsikter. En av informanterna betonar att det är viktigt att göra eleverna medvetna om att det inte finns några neutrala ståndpunkter och andra deltagare poängterar vikten av att ofta reflektera över hur man framställer religioner i sin undervisning.

Metoder och riktlinjer för att genomföra icke-konfessionell undervisning varierade i hög grad mellan deltagarna. Alla informanter berättade att de ägnade mer tid åt att undervisa om religioner än sekulära åskådningar. Flera av dem uttryckte dock att de använde sig av sekulära åskådningar som perspektiv till religionskunskapskursens övriga moment. Exempel på hur religionskunskapsundervisning kan bedrivas icke-konfessionellt innefattade också likvärdiga presentationer av religioner, att vara "diversifierat osaklig" (det vill säga att tydliggöra för eleverna att det inte finns några neutrala positioner och undervisa utifrån den premissen), att undvika religiösa attribut när man undervisar, att säkerställa att ingen elev behövde redovisa ställningstaganden för läraren, samt att ge eleverna många olika perspektiv och exempel på "levd religion".

## Referenser

- af Burén, Ann (2017). Religionskunskapsundervisning i världens mest sekulerade land. I *Religion och Livsfrågor – Tema: Sekularisering*. 2017:2 s. 4–5. Föreningen Lärare i Religionskunskap. Länk: <http://flr.se/tidningar/rol-1702.pdf>
- Bergström, Göran och Svärd, Per-Anders (2018). Idé- och ideologianalys. I Boréus, Kristina och Bergström, Göran (red.) (2018). *Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Bergström, Göran och Ekström, Linda (2018). Tre diskursanalytiska inriktningar. I Boréus, Kristina och Bergström, Göran (red.) (2018). *Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison Keith (2018). *Research Methods in Education*. 8<sup>th</sup> ed. Oxford and New York: Routledge.
- Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Forskningsetiska nämnden på Högskolan Dalarna (2019). Forskningsetiska anvisningar för examens- och uppsatsarbeten vid Högskolan Dalarna. Högskolan Dalarna: Forskningsetiska nämnden.
- Hartman, Sven (2011). Perspektiv på skolans religionsundervisning. I Löfstedt, Malin (red.) (2011). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Författarna och studentlitteratur.
- Holmqvist Lidh, Carina (2016). *Representera och bli representerad – elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Licentiatuppsats från Karlstad University Studies: Fakulteten för humaniora och samhällskunskap.
- Karlsson, Anders (2015). *Vilket religionskunskapsämne? – Ämneskonstruktioner i religionskunskap på gymnasiet med samtalsförhandlingar i centrum*. Licentiatuppsats från Karlstad University Studies: Fakulteten för humaniora och samhällskunskap.  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:840414/FULLTEXT01.pdf>
- Kittelmann Flensner, Karin (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Doktorsavhandling från Göteborgs universitet: Humanistiska fakulteten. Länk: <http://hdl.handle.net/2077/41110>
- Kittelmann Flensner, Karin (2017). Jag är neutral! – Sekularistiska diskurser om religion i religionskunskapsklassrummet. I *Religion och Livsfrågor – Tema: Sekularisering*. 2017:2 s. 10–12. Föreningen Lärare i Religionskunskap. Länk: <http://flr.se/tidningar/rol-1702.pdf>
- Litosseliti, Lia (red.) (2018). *Research Methods in Linguistics* (2a uppl.). New York: Bloomsbury Academic.
- Lundgren, U; Säljö, R; Liberg, C (red) (2014). *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. 3e uppl. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nykänen, Pia (2009). *Värdegrund, demokrati och tolerans. Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Stockholm: Bokförlaget Thales och Pia Nykänen.
- Rienecker, Lotte & Stray Jörgensen, Peter (2014). *Att skriva en bra uppsats*. 3e uppl. Stockholm: Liber AB.
- Skolverket (2011a). Läroplan för gymnasieskolan.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>

Skolverket (2011b). Ämnesplan för religionskunskap på gymnasiet.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyl-labuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>

Skoog, Lovisa (2017). Religionsundervisningens utmaningar. I *Religion och Livsfrågor – Tema:*

*Sekularisering*. 2017:2 s. 6–7. Föreningen Lärare i Religionskunskap. Länk:

<http://flr.se/tidningar/rol-1702.pdf>

Thurfjell, David (2015/2019). *Det gudlösa folket: de postkristna svenskarna och religionen*. [Ny utg.]

Stockholm: Norstedts.



## Bilagor

### Bilaga 1 Information och samtycke

#### Information om deltagande i undersökning om icke-konfessionalitet och sekularitet i religionskunskapsundervisning

Hej,

Jag heter Veronica Thunander och studerar till att bli gymnasielärare i religion. Jag gör en undersökning om hur religionslärare förstår och förhåller sig till koncepten 'icke-konfessionalitet' och 'sekularitet' i sin religionskunskapsundervisning. Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Studien syftar som sagt till att undersöka hur religionslärare förhåller sig till den komplexa frågan om vad icke-konfessionalitet innebär i praktiken, och om detta är möjligt att uppnå i undervisning. Tanken med denna undersökning är att förstå mer om lärares teoretiska resonemang samt vilka strategier de använder för att sträva mot en icke-konfessionell undervisning. Detta sätts även i relation till den sekulära norm som verkar råda. Förhoppningen är även att lyfta fram goda exempel på hur lärare kan hantera denna balansgång.

Fyra lärare kommer att intervjuas. Urval har gjorts utifrån en strävan efter att finna deltagare med olika tankar och erfarenheter, och är relativt litet på grund av de begränsningar som följer av uppgiftens tidsram (15 hp vilket motsvarar 10 veckors heltid).

Den som deltar i undersökningen kommer att bli intervjuad av undertecknad. Vi kan träffas live för intervjun, eller så kan den ske via videosamtal. Intervjun beräknas ta ca 30–60 minuter och kommer att spelas in. Efter uppsatsens färdigställande kommer detta material att raderas.

Intervjun är konfidentiell vilket innebär att endast jag som genomför undersökningen kommer att veta vem deltagaren är, men ingen annan part kommer att få ta del av den informationen. Ljudfilen förvaras endast på USB, och deltagarna anonymiseras noggrant. Deltagarna kommer att tilldelas kodnamn i min transkribering av intervjuer, liksom i den färdiga uppsatsen. Kodlistan förvaras på separat USB-minne, som förvaras åtskilt från ljudfiler och transkriberingar. Information som kan leda till identifikation av informanten, hans eller hennes arbetsplats, elever med mera kommer också att bytas ut.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna och beräknas vara färdig i november 2020. Under arbetets gång kommer utkast av den anonymiserade uppsatsen läsas av medstudenter samt handledare och examinator.

Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med uppsatsarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt Dataskyddsförordningen (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kalla registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans dataskyddsombud.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Floby \_\_\_\_\_

Student (som genomför undersökningen):

Namn: Veronica Thunander

Telefon: 073-9078096

Mail: [h14verth@du.se](mailto:h14verth@du.se)

Handledare:

Namn: Ingela Visuri

Telefon: 070-3118384

Mail: [ivi@du.se](mailto:ivi@du.se)

## Samtyckesformulär

Jag har fått skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att
  - delta i studien *Icke-konfessionalitet och sekularitet i religionskunskapsundervisning*.
  - uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i studiepersonsinformation.
  - följande personuppgifter samlas in: tankar om och erfarenheter av icke-konfessionell undervisning och sekulära normer.
  - personuppgifter kommer att användas till en undersökning om hur religionslärare förstår och förhåller sig till koncepten 'icke-konfessionalitet' och 'sekularitet' i sin religionskunskapsundervisning.
  - de insamlade uppgifterna kommer att användas tills att uppsatsen är godkänd.

Plats och datum	Underskrift

## Ansvarig för studien

Ort och datum: \_\_\_\_\_

Namnteckning: Veronica Thunander \_\_\_\_\_

## Bilaga 2 Intervjufrågor

Jag tänkte att vi ska prata lite om sekularitet och icke-konfessionalitet.

1. Vad du har för reflektioner kring fenomenet sekularisering?
2. Om vi går vidare från sekularisering till icke-konfessionalitet – hur tolkar du termen icke-konfessionalitet i din roll som lärare i religionskunskap?
3. Hur tänker du kring själva undervisningen – vad innebär en icke-konfessionell undervisning för dig?
4. Är detta (som du beskriver gällande icke-konfessionalitet och sekularisering) något som du kan uppfatta i klassrummet (*tex i relationen elever-elever, eleverna och dig, samt eleverna och undervisningsmaterialet*)?
5. Kan du ge några exempel på situationer i klassrummet där du behöver förhålla dig till det här som vi just pratat om?
6. Finns det tillfällen då du upplever att det är extra utmanande att hålla dig icke-konfessionell i klassrummet? I så fall vilka? (*Vill du ge exempel på hur du hanterat sådana situationer*)?
7. Har du varit med om att...
  - a. Elever kommenterar ditt val av ämnesstoff eller sättet att presentera materialet utifrån ett icke-konfessionellt perspektiv?
  - b. Elever kommenterar /reagerar på /har åsikter om att du **inte** berättar vad du tycker eller tror och tar tydlig ställning utifrån det?
  - c. Elever kommenterar /reagerar på /har åsikter om **att** du berättar vad du tycker eller tror och därmed, enligt dem, tar ställning utifrån det?
  - d. Annan relaterad situation där du upplevt att klassrumssituationen blivit utmanande?
8. Hur hanterade du situation x (som beskrivits) när den inträffade?
9. Hade du så här i efterhand velat hantera situationen annorlunda?
10. Påverkar kravet på icke-konfessionalitet ditt val av undervisningsmaterial? I så fall hur?
11. Anser du att det är ett möjligt uppdrag att i praktiken genomföra en icke-konfessionell undervisning?
12. Har din syn på icke-konfessionalitet i undervisningen förändrats under din yrkesverksamma tid? I så fall hur?
13. Nu skulle jag vilja skifta fokus en liten stund. Vilka sekulära livsåskådningar brukar du undervisa om?
14. Hur mycket tid avsätter du vanligtvis till detta?
15. Hur resonerar du kring dina val av ämnesinnehåll?
16. Som avslutning vill jag fråga om det är något du vill tillägga, som inte framkommit hittills i vårt samtal, eller som du vill betona lite extra?