



HÖGSKOLAN
DALARNA

Uppsats

Genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen

En fallstudie om en lärares och sex elevers upplevelser i klassrummet

Författare: Charlotte Lindgren

Institution: Högskolan Dalarna

Handledare: Ingela Visuri

Examinator: Therese Rodin

Ämne: Religionsvetenskap

Kurskod: GRK2CD

Högskolepoäng: 15 hp

Betygsdatum: 21-06-04

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

1. Inledning	3
2. Syfte och frågeställningar	4
3. Bakgrund	5
3.1 Centrala begrepp	5
3.2 Genus och sexualitet som konstruktion eller konstitution?	6
3.3 Genus, sexualitet och religion	7
3.4 Genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen: krav och utmaningar	7
3.5 Normer - i skolan och i samhället	9
4. Tidigare forskning	11
4.1 Elever med religiös identitet i den svenska skolan	12
4.2 Kodat språk i religionskunskapsundervisningen	12
4.3 Religionskunskapsundervisning och lärares förhoppningar om elevernas kunskap	14
5. Metod och urval	15
5.1 Metod	15
5.2 Urval	16
5.3 Tillvägagångssätt	17
5.4 Etiska aspekter	18
6. Teoretiskt ramverk	19
6.1 Hirdmans genuskontrakt	19
6.2 Safe space och brave space som klassrumsklimat	20
7. Resultat och analys	21
7.1 Lärares upplevelser av arbetet kring genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen	22
7.1.1 Möjligheter och utmaningar	22
7.1.2 Klassrumsklimat	24
7.2 Elevernas upplevelser av arbetet kring genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen	26
7.2.1 Möjligheter och utmaningar	26
7.2.2 Klassrumsklimat	30
7.3 Likheter och skillnader mellan lärarens och elevernas upplevelser	31
7.4 Lärares förhoppningar gällande vad eleverna ska lära sig av undervisningen	32
7.4.1 Normers påverkan i religiösa och sekulära sammanhang	32
7.4.2 De värdefulla kunskaperna för eleverna	33
7.5 Elevernas upplevda lärdomar om genus och sexualitet från religionskunskapsundervisningen	33
7.5.1 Normers påverkan i religiösa och sekulära sammanhang	33
7.5.2 De värdefulla kunskaperna enligt eleverna	35
7.6 Likheter och skillnader mellan lärarens förhoppningar och elevernas lärdomar	36
8. Diskussion	36
8.1 Resultatdiskussion	37
8.1.1 Normers påverkan	37
8.1.2 Vikten av ett tillåtande klassrumsklimat	40
8.1.3 Elever med religiös bakgrund	41

8.1.4 Elevers sociokulturella lärande	43
8.2 Metoddiskussion och framtida forskning.....	44
8.2.1 Framtida forskning	45
9.Sammanfattning och slutsats	45
Referenser.....	47

1. Inledning

Att undervisa i religionskunskap är ett komplext och utmanande uppdrag. Trots att religionskunskap är ett kärnämne på gymnasiet har det relativt lite undervisningstid i skolplanen. Den religionskunskapskursen som alla elever läser någon gång under sin gymnasieutbildning är på 50 gymnasiepoäng och läses oftast under en termin, även om den ibland också läses på halvfart under två terminer.

I religionskunskap ingår flera olika ämnesområden enligt Skolverkets kursplan (2011), var av genus och sexualitet är ett av dessa. Det är svårt att rangordna olika ämnesområden och säga att några är viktigare än andra, men många kan nog vara överens om att undervisning om genus och sexualitet är nödvändigt för att motverka stereotypa föreställningar och olika typer av diskriminering. De få undervisningstimmar ämnet har innebär dock att läraren står inför en svår och viktig uppgift i att göra ett urval och en planering som dels omfattar alla kursplanens ämnesområden och dels ger möjlighet till fördjupning av undervisningsinnehållet. Risken blir således att genus och sexualitet riskerar att få ett så litet utrymme i undervisningen att det blir svårt att presentera den mångfald och variation av förhållningssätt till genus och sexualitet som finns mellan och inom religiösa traditioner, trots att detta anges i kursplanen:

Undervisningen i ämnet religionskunskap ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar kunskaper om religioner, livsåskådningar och etiska förhållningssätt och olika tolkningar när det gäller dessa. (Skolverket, 2011)

Religionskunskapslärare behöver därför ha en klar bild av vad det är eleverna ska få ut av undervisningen och vad de viktigaste kunskaperna eleverna ska ta med sig är. Dessutom kan frågor som rör genus, sexualitet och religion många gånger vara kontroversiella och leda till många olika känslor och upplevelser i ett klassrum. För att bättre förstå hur lärare tar sig an denna utmaning undersöker jag i den här fallstudien en lärares och sex elevers upplevelser av undervisningen kring genus och sexualitet i religionskunskapsämnet samt i vilken grad det

läraren avser lära ut till eleverna stämmer överens med elevernas upplevelse av vad de lärt sig från undervisningen.

Idén till den här studiens ämne uppstod genom att jag som blivande religionskunskapslärare ville få en djupare insikt i hur undervisning om genus och sexualitet kan påverka både lärare och elever samt hur jag som lärare kan nå ut till eleverna. Min önskan om att få mer kunskap inom området och därmed höja kvaliteten på undervisningen är något som också delas av redan legitimerade och undervisande lärare. I Skolverkets (2012) granskning av religionskunskapsämnet framkommer det att lärare själva efterfrågar en kompetenshöjning inom området. Detta är något som talar för att den här studien inte bara kan vara intressant för lärarstuderande utan också för redan verksamma lärare.

Under studiens gång har jag också upptäckt att forskning som utgår från ett elevperspektiv om vad eleverna tar med sig från religionskunskapsundervisningen kring genus och sexualitet saknas. Därför hoppas jag att den här studien kan fungera som inspiration till vidare forskning som i sin tur kan bidra till att lärare och lärarstudenter får större kunskap om hur den undervisning som sker landar hos eleverna samt hur undervisningen kan utformas på ett så fördelaktigt sätt som möjligt.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka en lärares och sex elevers upplevelser av religionskunskapsundervisningen när området genus och sexualitet behandlas, samt att undersöka elevernas upplevelse om vad de lärt sig från undervisningen i relation till det läraren har för avsikt att eleverna ska lära sig.

Det finns flera undersökningar som tyder på att lärare behöver och själva efterfrågar en kompetenshöjning när det gäller området genus och sexualitet (se avsnitt 1. Inledning). Min ambition är att den här studien ska kunna bidra med en ökad förståelse för hur man skulle kunna arbeta vidare kring dessa områden samt att inspirera till vidare forskning med elevperspektiv i fokus. För att besvara syftet har jag tagit hjälp av följande frågeställningar:

- Vilka upplevelser har den deltagande läraren i arbetet kring genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen?

- Vad hoppas läraren i fråga att eleverna ska lära sig inom området genus och sexualitet i religionskunskapsämnet?
- Vilka upplevelser har de deltagande eleverna i arbetet kring genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen?
- Vad upplever eleverna att de har lärt sig inom området genus och sexualitet i religionskunskapsämnet?

3. Bakgrund

I det här avsnittet ges en bakgrundsbild till studiens ämnen; genus, sexualitet och religionskunskapsundervisning. Allra först ges en förklaring till de två begreppen genus och sexualitet. I avsnittet presenteras sedan olika synsätt på hur genus och sexualitet skapas, hur dessa samspelar med religion samt om genus och religion i religionskunskapsämnet. Därefter belyses forskning om den patriarkala normen samt heteronormen i relation till samhället och skolan. Dessa beskrivningar syftar till att ge en förförståelse för vad den här studien handlar om.

3.1 Centrala begrepp

Genus: Det finns olika definitioner av genus inom den feministiska teoribildningen. I den här studien används Yvonne Hirdmans (1993) definition av genus som innebär att *genus* och *kön* är två olika beskrivningar och tolkningar av människans kropp. Hirdman menar att kön beskriver den faktiska fysiska kroppen, medan genus är de egenskaper som tillskrivs kroppen, alltså tolkningen av kroppen. Genom dessa tolkningar tillskriver vi traditionellt genusaspekterna ”manligt” och ”kvinnligt” på det biologiska könet. Under avsnittet ”Teori” förklaras Hirdmans genusteori vidare.

Sexualitet: Precis som med genusbegreppet finns olika definitioner av sexualitet. I den här studien används en bredare betydelse av sexualitet som enligt Beverly Skeggs (2000) inte enbart definieras som samlag utan som ett system där känslor, begär, blickar, beteende, sociala relationer och skvaller ingår.

3.2 Genus och sexualitet som konstruktion eller konstitution?

För att ytterligare vidga förståelsen för genusbegreppet ges här en beskrivning av hur genus uppkommer.

Genus beskrivs ofta som det socialt konstruerade könet och på samma sätt beskriver också Furseth och Repstad (2003) i boken *Religionssociologi* genusbegreppet. Genus har genom åren setts mer och mer som en social konstruktion och uppfattas nu i stor utsträckning som en färdighet som människan som människan tillägnar sig under hela sitt liv. Denna konstruktion sker i alla typer av miljöer och sammanhang, så som i skolan, arbetet eller fritiden samt inom och utanför familjen. Att vara kvinna och man innebär en komplex aktivitet i vardagslivet och det är genom interaktion med andra människor som dessa aktiviteter organiseras så att de återspeglar eller uttrycker socialt kön. Det är också ur detta perspektiv som människor uppfattar andra människors aktiviteter (Furseth & Repstad, 2003 s. 240-241). Furseth och Repstad menar också att det inte finns något samhälle som helt bortser från kön och att det som kanske ses som en grundläggande skiljelinje mellan vad som är manligt och kvinnligt också återspeglas i religionen (2003 s. 242).

Ett annat sätt att förstå genusbegreppet är att genus är en *social konstitution*. Genuspedagogen Wahlgren (2009) skriver i sin doktorsavhandling *Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola* att genus snarare är något konstituerat och inte konstruerat. För att skilja på genus som konstitution och genus som konstruktion beskriver Wahlgren (2009 s. 72) att om genus hade varit en konstruktion så skulle det troligtvis innebära att individen själv är medveten om att konstruktionen sker, och då också själv kunna vara med och påverka denna. Genus som konstitution innebär istället att det finns färdiga ”genusfack” i samhället som individerna inte är medvetna om och att de därmed inte kan skydda sig mot dessa. Det kan t.ex. handla om så djupt rotade föreställningar om hur flickor och pojkar, kvinnor och män ska vara eller agera att det över huvud taget är väldigt svårt att identifiera att det just är en föreställning. En föreställning som inte identifieras som just en sådan blir heller inte ifrågasatt och på så vis upprepas mönstren om och om igen.

3.3 Genus, sexualitet och religion

I boken *Genus och religion*, skriver Sky (2009 s. 18-19) att fokus på genus också innebär fokus på makt och att religion är en del av kulturens och samhällets maktapparat. Sky (2009 s.

19) menar också att genus är en viktig del av de samhälleliga och religiösa konstruktionerna då religion inte bara handlar om en gud utan till stor del också om att organisera människor och samhällen. Religion handlar därför också om bland annat ekonomi, social status och möjligheten till att kunna synliggöra och yttra sig. För att människors röst ska bli hörd krävs ekonomi och ett socialt rum att tala från. Vidare menar Sky (2009 s. 19) att detta handlar om makt, om kamp och sociala och ekonomiska rum där några ges utrymme att tala, att handla, ge tolkningar och uttrycka åsikter medan andra inte ges utrymme för denna medbestämmanderätt.

3.4 Genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen: krav och utmaningar

Skolverkets läroplaner är förordningar som utfärdats av regeringen. Det är varje lärares skyldighet att följa de förordningar som läroplanen innehåller. Läroplanerna beskriver verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer till arbetet. Nedan presenteras relevanta delar av gymnasieskolans läroplan som berör studiens syfte.

I Skolverkets (2011) läroplan för gymnasieskolan, Gy 11 nämns genus- och sexualitetsfrågor vid ett flertal tillfällen. Bland annat skrivs det om könsöverskridande identitet och uttryck i avsnittet om förståelse och medmänsklighet, och hur detta ska respekteras samt att skolan ska främja förståelse för dessa. Ännu tydligare står det kanske om att de normer och föreställningar som finns om manligt och kvinnligt ska belysas: ”Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna ska uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt.” Under rubriken om lärarens skyldigheter står det också att läraren ska ”se till att undervisningen till innehåll och uppläggning präglas av ett jämställdhetsperspektiv.” Skolverket (2011) skriver också att alla som verkar inom skolan ska ”aktivt främja likabehandling av grupper och individer” och ”uppmärksamma och vidta nödvändiga åtgärder för att motverka, förebygga och förhindra alla former av diskriminering, trakasserier och kränkande behandling.”

I Skolverkets (2011) ämnesplan för gymnasieskolan står det dessutom att ”undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att analysera och värdera hur religion kan förhålla sig till bland annat etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund” samt att undervisningen i religionskunskap ska ge eleverna möjlighet att utveckla sin ”förmåga att analysera religioner

och livsåskådningar utifrån olika tolkningar och perspektiv” och ”kunskaper om människors identitet i relation till religioner och livsåskådningar”.

När det gäller kön och genus i religionskunskapsämnet anser Svensson (2011 s. 97) att det är extra viktigt att belysa likheter och skillnader mellan och i både religiösa och icke-religiösa kontexter och på så sätt skapa en förståelse för att problem och lösningar gällande detta finns i hela samhället. Vidare skriver Svensson (2011 s. 97) att detta är något som bidrar till att göra religionskunskapsämnet till ett samhällsorienterat ämne och att läraren kan minska fördomar om religion och genus genom att visa och diskutera skillnader i till exempel kvinnosyn i samtiden och historiskt. Svensson (2011 s. 108) menar också att jämställdhetsfrågan ofta får en oproportionerligt stor del i undervisningen om islam jämfört med andra religioner och att detta är något som med största sannolikhet har bidragit till de fördomar som finns mot islam. Svensson (2011) förespråkar därför att undervisningen om genusfrågor i religionskunskapsundervisningen inte bör fokuseras till en religion utan fördelas över fler områden i religionskunskapsundervisningen.

I antologin *Genusperspektiv i skolan – om kön, kärlek och makt* ifrågasätter Olof Franck, Johanna Lundberg, Fredrik Bondestam, Lars Gårdfeldt och Anna höglund (2007) huruvida skolan arbetar genusmedvetet eller inte. Författarna belyser bland annat problematiken med att det på många håll talas tyst om de rättighetsfrågor som berör köns- och genusperspektiv, trots att det är skolans ansvar att gestalta en värdegrund där jämställdhet står i fokus. Detta är något som kan verka konstigt eftersom det verkar finnas ett stort intresse hos eleverna att diskutera dessa frågor. Skolans ansvar för att erbjuda en god och allsidig samlevnadsundervisning är också något som har visat sig ha stora brister, då till exempel sexuella variationer, rådande könsstrukturer och sexualiserat våld inte ges tillräcklig plats i undervisningen för att eleverna ska få en förutsättning till reflektion och eftertanke. Dessutom betonar Franck med flera (2007 s. 5) också vikten av att eleverna ska förberedas för det liv som väntar efter studierna, vilket till exempel handlar om att ha en inblick i såväl historiska som nutida maktstrukturer.

Lundberg (2007 s. 22-23) beskriver hur fokuseringen på jaget i det nutida samhället kan leda till att det kan vara svårt att föra en diskussion som ligger utanför det personliga, då det är just det personliga som är drivkraften och målet i olika samtal. Detta är något som Lundberg (2007 s. 23) ser som en svårighet när det gäller samtal om sexualitet i skolan och att det kan vara svårt att hitta en balans mellan personligt/privat och offentligt/gemensamt. Lundberg (2007 s. 24-25) skriver också om en bristande kompetens hos lärare som ansvarar

för sexualundervisningen och att detta blir extra problematiskt när läraren ofta möter eleverna i en känslig och kritisk fas i livet. Det faktum att lärare också efterfrågar kompetenshöjning bör ses som ett mycket viktigt budskap om svårigheter med sexualundervisningen. Att läraren också ska bedöma elevernas prestationer i ämnet innebär en svårighet om diskussionen i klassrummet domineras av privata erfarenheter. Detta kan också utgöra ett problem för både elevernas och lärarens integritet (Lundberg, 2007 s. 26-27).

Bondestam (2007 s. 34-35) beskriver några olika teser som handlar om kön och undervisning. För det första riskerar lärare som undervisar utan att reflektera över betydelsen av kön att negativa föreställningar om män och kvinnor att återskapas, för det andra så riskerar ”nya” negativa föreställningar om män och kvinnor att skapas och för det tredje så riskerar lärare som faktiskt undervisar könsmedvetet att negativa föreställningar ändå skapas och återskapas. Detta sker som följd av att ingen lärare eller elev kan vara fullt medveten om varje aspekt av undervisningen som tystar ner, förlöjligar, utesluter, ignorerar, föraktar, förskjuter, förminskar eller exploaterar någon eller något. Bondestam (2007 s. 41-42) beskriver ovanstående som ”omöjlig undervisning och strävan efter radikal öppenhet.” Tegnér (2007 s. 130) uppmärksammar också svårigheten i en genusmedveten undervisning då han skriver om hur genusordningen kan ses som en maktstruktur som är svår att se och därmed svår att förhålla sig till på ett medvetet och kritiskt sätt. Det här är intressant för den här studien eftersom det visar att oavsett om läraren är genusmedveten eller inte kan undervisningen bidra till att skapa och återskapa föreställningar hos eleverna.

3.5 Normer - i skolan och i samhället

Normer innebär oskrivna regler i samhället som sätter ramar och förväntningar för mänskligt beteende. Sky (2009) menar att den religiösa människan ofta framställs vara en man. Detta innebär att det där med blir mannen som blir mallen för religiositet. Dessutom beskrivs också den religiösa människan som en man av hög social klass. Denna beskrivning av den religiösa människan kallar Sky för Homo Religiosus. Vidare beskriver Sky (2009 s. 23) att mannen fungerar som en norm och att det i skolans läromedel ofta först berättas om religion och den troende i generella termer, och att kvinnor därefter får ett eget separat kapitel mot slutet. Att denna typ av företeelse inte uppmärksammas mer av läsarna beror på den rådande samhällsnorm som helt enkelt innebär att det är mannen som utgör normen i samhället. Om det däremot skulle göras tvärtom, att mannen beskrivs på det sätt som kvinnan ofta gör, skulle det väcka desto mer uppmärksamhet. Den här typen av beskrivningar bidrar till att kvinnan

framställs som någon som inte i hör till religionen fullt lika mycket, eller inte innehar lika stor roll i religionen som mannen har (Sky, 2009 s. 23).

Precis som ”den manliga normen” tar sig också den heterosexuella normen uttryck i samhället och i skolan. Heteronormen baseras på principen om hierarkisk skillnad där vissa kroppar och livsstilar privilegieras medan andra systematiskt framställs som avvikande, mindre önskvärda och mindre värdefulla (Bromseth, 2010 s. 29-30). Detta leder till att ett visst heterosexuellt liv framställs som det åtråvärda och naturliga sättet att leva. Olika människor ges alltså olika möjligheter och rättigheter beroende på hur de uttrycker och lever kön och vem de attraheras av samt hur de organiserar sina liv (Bromseth, 2010 s. 30). Bromseth (2010 s. 29) skriver att skolan är en viktig arena för hur normer skapas, och återskapas. Detta gäller normer i allmänhet men särskilt heteronormen. Skolan kan ses som en ”heterofabrik” där normer om vad som är goda liv skapas genom styrdokument, läromedel, undervisning och sociala aktiviteter. Vidare menar Bromseth (2010 s. 31) att det i skolan skapas framtidsberättelser om vad dessa ”goda liv” är. Dessa berättelser har ett heterosexuellt manus där eleverna styrs i en viss riktning, där vissa vägar premieras och påhejas av omgivningen, medan andra tystas ned och varnas mot. De som lever liv utanför heteronormen, ”de andra” får oftast inte synas i framtidsberättelserna, i alla fall inte på ett oproblematiskt sätt. Skolans elever möts alltså av framställningen om att det är livet som ett heterosexuellt par med barn som är det attraktiva livet att sträva efter.

Bromseth (2010 s. 32) menar också att heteronormen återskapas på flera olika sätt, där ett är genom att framställa ett visst sorts heterosexuellt liv som naturligt och bäst, medan andra begär och kärleksrelationer framställs som avvikande eller osynliggörs. Ett annat sätt som också bidrar till att upprätthålla heteronormen är genom att lyfta homotoleransen och på så sätt framställa det icke-heterosexuella som något annorlunda och problematiskt som är i behov av samhällets tolerans. Dessutom verkar det som att homotoleransen är något som bidrar till att upprätthålla rasistiska diskurser. Detta görs genom att homotoleransen framställs som något som hör till den västerländska värdegrunden, medan homofobin placeras hos ”de andra”, icke västerländska. Bromseth (2010 s. 32) betonar också att detta även visar sig i skolans värdegrundsarbete och att lärarstudenter ofta placerar diskussionen om homofobi ”någon annanstans” och framförallt hos muslimer.

I texten ”Det finns nog inte några homosexuella på vår lilla skola” beskriver Gårdfeldt (2007) hur den svenska skolan behöver ha ett HBT-perspektiv. Gårdfeldt (2007 s. 72-75) skriver bland annat om den heterogena normen och om hur HBT-personer utsätts för hatbrott,

mobbing och utsatthet i skolan och där det också förekommer hedersrelaterat våld. Gårdstedt (2007 s. 71) tar även upp ett exempel med ett möte med hans tidigare lärare som avslutade deras konversation med att säga att lärarna på skolan inte visste att han var homosexuell och att hur skulle de kunna veta det, de kände ju inga homosexuella. Detta menar Gårdstedt (2007 s. 71) var ett sätt för läraren att skaka av sig allt ansvar.

De här normerna är av stort intresse i den här studien eftersom de spelar en stor roll för hur både genus och sexualitet skapas och återskapas i samhället, och som tidigare nämnts, inte minst i skolan. I studiens resultat visas hur lärare och elever förhåller sig till dessa normer samt hur de påverkas av och hanterar dem.

4. Tidigare forskning

Den tidigare forskning som tas upp i det här avsnittet är koncentrerad till studier gjorda i svenska klassrum efter att Skolverkets nya läroplan trätt i kraft (2011). Detta för att forskningen ska vara av så stor relevans som möjligt för den här studien. Något som mig veterligen saknas inom det här forskningsfältet är studier som riktar in sig på gymnasielärares förväntningar på vad eleverna ska lära sig inom området genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen samt studier som fokuserar på vad gymnasieelever har lärt sig inom det nämnda området.

Nedan presenteras först Carina Holmqvist Lidhs licentiatuppsats *Representera och bli representerad* (2016). Holmqvist Lidhs studie fokuserar på ett elevperspektiv kring upplevelser av religionskunskapsundervisningen. Vidare beskrivs Lovisa Bergdahls studie *Vems religion? Vems religionsundervisning* (2015) som belyser hur religionskunskapsämnet i det svenska klassrummet präglas av ett maskulint kodat språk. Avslutningsvis presenteras Christina Osbeck och Sidsel Lieds studie *Hegemonic speech genres of classrooms and their importance for RE learning* (2012) som bland annat handlar om vad lärare beskriver som viktiga kunskaper för elever att få med sig från religionskunskapsundervisningen. Osbeck och Lieds studie är genomförd i både svenska och norska klassrum.

4.1 Elever med religiös identitet i den svenska skolan

Carina Holmqvist Lidh beskriver i sin licentiatuppsats *Representera och bli representerad* (2016) hur elever med en religiös identitet upplever undervisningen i skolan. I studien

synliggörs att undervisningen kan påverka elever med religiös identitet på olika sätt, där en del elever gärna representerar den egna religiösa traditionen i klassrummet medan andra elever snarare vill hålla sin religiösa identitet hemlig i skolan av oro för att möta andras reaktioner. Ett av studiens huvudfynd är att många elever med religiös identitet upplever att den egna traditionen presenteras på ett onyanserat, stereotypt och felaktigt sätt i undervisningen och att detta också bidrar till att elever med religiös identitet möts av föreställningar om dem själva som de inte känner igen och som inte stämmer överens med deras verklighet (Holmqvist Lidh, 2016 s. 212).

Holmqvist Lidhs studie visar också att elever med en religiös identitet ofta känner sig otrygga i skolan på grund av sina upplevelser av att det i skolan, både bland lärare och elever, talas om religion och personer med religiös identitet på ett negativt sätt. De elever som intervjuades i studien berättar också om hur de råkat ut för kränkande behandling där det skämtats och kommenterats elakt om dem med koppling till deras religiösa identitet (Holmqvist Lidh, 2016 s. 212). Istället önskar eleverna att religionskunskapsundervisningen skulle bidra till att motverka stereotypa föreställningar genom att visa en större variation och mångfald av tolkningar och uttryck samt normalisera människor med en religiös identitet och människor som lever ett religiöst liv (Holmqvist Lidh, 2016 s. 208).

Holmqvist Lidhs (2016) licentiatuppsats blir intressant i den här studien eftersom den belyser hur elever med religiös identitet kan uppleva skolans undervisning och kan därför användas som underlag till att förklara vissa skillnader mellan hur elever med sekulär identitet upplever undervisningen i religionskunskap jämfört med upplevelser hos elever med religiös identitet. Både genus och sexualitet är starkt kopplade till personers identitet och i den här studien undersöks upplevelser av dessa bland annat i förhållande till religiös identitet.

4.2 Kodat språk i religionskunskapsundervisningen

Lovisa Bergdahls studie *Vems religion? Vems religionsundervisning* (2015) har viss likhet med Holmqvist Lidhs (2016) studie då hon också belyser hur elever med religiös identitet inte känner igen sig i klassrumsundervisningen i religionskunskap. Studiens teoretiska utgångspunkt är Lucy Irigarays ramverk kring maskulint och feminint kodat språk. Bergdahl (2015) har genom klassrumsobservationer på två olika skolor uppmärksammat språkets betydelse för hur föreställningar om maskulinitet och femininitet konstrueras i klassrummet mellan läraren, eleverna och undervisningsinnehållet i religionskunskap. Studiens teoretiska

utgångspunkt är att all kunskap är könsligt kodad, d.v.s. att de språk som används för att undervisa i ett ämne aldrig är neutralt utan att de metaforer, symboler och föreställningar har en direkt påverkan på det sociala samspelet i ett klassrum. Konsekvensen av detta blir att vissa språkliga uttryck gynnar det maskulina och vissa gynnar det feminina (Bergdahl, 2015 s. 12-13).

Bergdahl beskriver hur det västerländska tänkandet sedan länge har fokuserat på begrepp och systematiseringar. Den västerländska kulturen har således också haft fokus på förnuft, idéer och tankar, vilket traditionellt sätt har kopplats ihop med män och maskulinitet. Samtidigt har det som traditionellt sett kopplats ihop med kvinnor och femininitet, kropp och känsla, blivit bortprioriterat. Detta kan enligt Bergdahl ses som ett exempel på hur det västerländska tänkandet skiljer på, och överordnar, det teoretiska från det praktiska och förnuft från känsla (2015 s. 14)

Resultatet i Bergdahls (2015) studie visar att det feminina inom religioner tenderar att marginaliseras till förmån för det maskulina, vilket innebär att religionskunskapsämnet får en maskulin kodning. Detta är något som förstärks av att undervisningen ofta fokuserar på de läror som finns inom olika religioner och inte på den levda religionen. Bergdahl (2015 s. 16) menar att en undervisning som ensidigt fokuserar på tro, begrepp och läror misslyckas både med att göra de religiösa traditionerna rättvisa eftersom den bygger på en protestantisk religionsförståelse och att elever som inte förstår ”det religiösa” blir exkluderade, då det är svårare för elever att ta till sig undervisning om den levda religionen. Hon menar dessutom att detta är något som motsäger sig läroplanens krav på allsidighet och neutralitet.

Bergdahls studie är av intresse för den här studien då den ger ett tydligt exempel på risken att lärare omedvetet riskerar att prioritera och värdera det maskulina högre än det feminina. Bergdahl (2015 s. 16) framhäver att det språk som används i undervisningen är av betydelse för hur eleverna uppfattar världen och skapar föreställningar om vilka möjligheter de har i den. Hon menar att en undervisning som bortprioriterar feminint kodat språk, som metaforer och det levda, riskerar att begränsa eleverna i de perspektiv de förstår världen ur. En religionsundervisning som är både maskulint och feminint kodad skulle bättre leva upp till läroplanens mål om allsidighet och saklighet. På så vis ger också Bergdahls (2015) studie, liksom den här studien, förslag på vad som skulle kunna utveckla religionskunskapsundervisningen.

4.3 Religionskunskapsundervisning och lärares förhoppningar om elevernas kunskap

Christina Osbeck och Sidsel Lied (2012) har i sin studie genomfört intervjuer med lärare i religionskunskap i Sverige och Norge. De har även gjort klassrumsobservationer med de intervjuade lärarnas klasser. Klassrumsobservationerna har gjorts i årskurs nio. I studien uppmärksammar de hur kommunikationen i klassrummet sker då de menar att kommunikation är den viktigaste arenan för lärande. Osbeck och Lied (2012) betonar dock att det genom klassrumsobservationer inte går att läsa ut exakt vad eleverna lär sig från undervisningen men att det går att se vad de tycker verkar meningsfullt.

I de lärarintervjuerna som gjordes handlade en fråga om vad lärarna såg som sin främsta uppgift som religionskunskapslärare. I resultatet beskrivs hur lärarna svarade dels att de tyckte det var viktigt att de fick eleverna att reflektera över religiösa frågor och att eleverna reflekterar över etiska frågor. Lärarna var överens om att mänskliga erfarenheter ska ligga till grund för dessa reflektioner och en av lärarna nämnde att temat kärlek och hat är något som engagerar eleverna extra mycket. Resultatet visar också att eleverna visade intresse för att diskutera om religion är någonting som ska respekteras eller skämtas om, och om tro är något som ska förstås som statiskt eller föränderligt (Osbeck & Lied, 2012).

I en av intervjuerna i Osbeck och Lieds (2012) studie framgår också, även här, att elever med religiös identitet, speciellt kristna elever, undviker att tala om sin religiösa positionering av rädsla för att bli förlöjligad.

Även om Osbeck och Lied (2012) inte specifikt rör själva kunskapsinnehållet i området genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen är den här studien intressant för att den visar vilka generella kunskaper och frågor lärare önskar att eleverna tar med sig från undervisningen i religionskunskap.

5. Metod och urval

I detta avsnitt presenteras och motiveras studiens metod och urval. Avsnittet innehåller också en kort beskrivning av studies deltagare och studiens etiska aspekter.

5.1 Metod

I den här studien har kvalitativa samtalsintervjuer använts för att samla material och besvara studiens syfte. Den typen av intervjuer gav möjlighet att synliggöra och tolka deltagarnas tankar och upplevelser (Gratton & Jones, 2010 s. 29), vilket också var det som efterfrågades utifrån studiens frågeställningar. Eriksson (2018 s. 231) skriver att kvalitativa metoder har fått en allt starkare ställning eftersom de kvalitativa ansatserna ofta är samhällskritiska och fokuserar på människan som subjekt och aktör. Det innebär att kvalitativa metoder kan komma närmare människors föreställningsvärldar och förhållanden samt tolka olika uttryck för tankar, motiv, mål, strävanden och handlingar, vilket också var ambitionen med samtalsintervjuerna. För att de personer som intervjuas ska känna sig bekväma och utveckla berättande svar krävs att intervjuledaren är bra på att både samtala och lyssna. Intervjuledaren behöver dessutom ha en förmåga att anpassa sig efter situationen och ställa följdfrågor på rätt ställen.

På grund av rådande situation med coronapandemin skedde intervjuerna via Skype. Att ha videointervjuer gav möjlighet för intervjuledaren att till viss mån tolka ansiktsuttryck och kroppsspråk. Intervjuerna var halvstrukturerade eftersom de utgick från några fasta frågor. Detta är med andra ord ett sätt att ha viss struktur på intervjun men ändå vara anpassningsbar med möjlighet att ställa kompletterande frågor för att kontrollera att svaren uppfattades korrekt. Denna intervjuform ger också möjlighet för deltagarna att vara mer djupgående i de frågor och teman som de själva finner vara viktiga. En annan fördel med halvstrukturerade intervjuer är att intervjuledaren kan anpassa frågorna under studiens gång för att syftet ska besvaras så väl som möjligt. (Gratton & Jones, 2010 s.155-156).

I två av studiens tre intervjuer genomfördes intervjun i grupp om tre deltagare i varje. Detta gjorde det möjligt att lyssna till samtal och diskussioner deltagarna emellan, vilket också bidrog till en mer detaljerad bild av ämnet (Gratton & Jones, 2010 s. 171).

Gratton och Jones (2010 s. 156) beskriver att en svårighet med intervjuer är att det inte går att veta om de som blir intervjuade svarar sanningsenligt på intervjufrågorna. Att den här studiens metod innefattar intervjuer med både en lärare och elever var ett sätt att arbeta runt den svårigheten.

5.2 Urval

I studien intervjuades till en början en gymnasielärare som är verksam i Dalarna och sex elever som läser tredje året på samhällsvetenskapliga program och som undervisats av den intervjuade läraren i religionskunskap. För att uppfylla kriterierna i studien skulle läraren vara legitimerad och erfaren lärare i religionskunskapsämnet på gymnasiet, vara yrkesverksam och även ha undervisat elever som vid tiden för studien går tredje året på gymnasiet. För att eleverna skulle passa in i studien krävdes att de haft undervisning i Religionskunskap 1 med den intervjuade läraren samt att de skulle vara 18 år eller äldre. Att fokusera studien på personer över 18 år gjordes främst av etiska skäl, för att inte behöva ha målsmäns tillåtelse att genomföra intervjuerna, men också för att elever som går tredje året på gymnasiet har hunnit läsa religionskunskap, vilket inte elever inom alla gymnasieprogram gör under första året.

Nedan följer en kort presentation av studiens deltagare. Av etiska skäl namnges inte läraren och eleverna namnges med fiktiva namn. Alla eleverna går i samma klass på gymnasiets samhällsvetenskapliga program.

Läraren: Legitimerad religionskunskapslärare som har undervisning i alla årskurser på ett gymnasium i Dalarna. Läraren är en 45-årig kvinna utan religiös bakgrund och som ser sig själv som sekulariserad. Hon har ca 20 års erfarenhet av religionskunskapsundervisning.

Grupp 1

Anna: 19-årig kvinna som ser sig själv som sekulariserad. Har ingen religiös bakgrund.

Filip: 19-årig man som ser sig själv som sekulariserad. Har ingen religiös bakgrund.

Maria: 18-årig kvinna som ser sig själv som sekulariserad. Har ingen religiös bakgrund.

Grupp 2

Louise: 19-årig kvinna som ser sig själv som sekulariserad. Har ingen religiös bakgrund.

Elin: 18-årig kvinna med religiös bakgrund och som identifierar sig som muslim.

Martin: 19-årig man som ser sig själv som sekulariserad. Har viss religiös bakgrund då en av hans föräldrar är aktiv i Svenska kyrkan och identifierar sig som kristen.

5.3 Tillvägagångssätt

För att hitta personer till studien skickades ett mail till en tilltänkt lärare där det stod beskrivet att undersökningsledaren var lärarstudent och inom ramen för en uppsatsstudie önskade intervju en lärare och några av dennes elever angående genus och sexualitet i religionsundervisningen. Läraren blev också ombedd att om hon ville delta i studien fråga elever i årskurs tre i en eller några klasser hon undervisat i religionskunskap. Det framgick också att det var av stort intresse om elever med både sekulär och religiös identitet ville delta i studien. Läraren besvarade mailet och meddelade att hon ville delta och att hon hade ställt frågan om deltagande till tredjeårselever i ett samhällsvetenskapligt program. I den klassen var det åtta elever som visade intresse för att medverka i studien och deras mailadresser fanns med i lärarens svarsmail.

Dessa åtta elever och läraren blev sedan kontaktade via mail av undersökningsledaren med ett informationsbrev där studiens syfte framgick, att intervjutiden skulle vara maximalt 45 minuter och att intervjun skulle bestå av ett fåtal öppna frågor. Det uttrycktes också att intervjun med läraren skulle ske enskilt och att intervjuerna med eleverna skulle ske i grupp om tre till fyra elever i varje. Mailet innehöll också information om att intervjun skulle spelas in, men att ljudfilen skulle raderas efter transkriberingen och att alla uppgifter skulle behandlas konfidentiellt för att deltagarna skulle vara anonyma. Efter att eleverna läst informationsbrevet var det sex av åtta elever som valde att delta i studien.

Tiden för intervjuerna bokades in via mailkontakt och efter intervjuerna transkriberades det inspelade materialet som sedan raderades. Inspelningen gjordes, precis som Gratton och Jones (2010 s. 163) beskriver, för att underlätta transkriberingen och för att inget material skulle gå förlorat p.g.a. att det glömdes bort. Det material som kunde avslöja deltagarens identitet eller inte svarade på studiens syfte transkriberades inte. Detta gjordes för att ingen annan än undersökningsledaren skulle kunna ta del av intervjun eller kunna identifiera undersökningsdeltagarna.

För att analysera det material som framkom i intervjuerna genomfördes först en helhetsanalys där anteckningar om tankar och teman gjordes parallellt vid den första genomläsningen. Vid en andra genomläsning sorterades materialet i lämpliga kategorier med

studiens frågeställningar i fokus. Därefter ordnades kategorierna i en tematisk sortering av intervjumaterialet och för att underlätta för analysarbetet för att sedan studera studiens resultat med de valda teoretiska glasögonen (Gratton & Jones, 2000 s.164).

5.4 Etiska aspekter

Innan datainsamling till studien påbörjades genomfördes en etisk egengranskning (se bilaga 1) för att säkerställa att studien inte skulle leda till någon skada för deltagarna. I mailet till läraren och eleverna framgick att studien uppfyller de etiska aspekter som ingår i kravet från Vetenskapsrådet; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I mailet presenterades studiens syfte och vad det skulle innebära att delta i studien (informationskravet). Deltagarna fick också information, både skriftligt i mailet och muntligt vid intervjutillfället, att medverkan är frivillig och att det när som helst går att avbryta intervjun utan att behöva ange orsaken (samtyckeskravet). Undersökningsdeltagarna och materialet från intervjuerna behandlades konfidentiellt. För att deltagarna inte ska kunna identifieras i den skrivna texten kommer läraren där benämnas "Läraren" och eleverna med fiktiva namn. Detta för att de intervjuade ska vara anonyma för de som tar del av uppsatsen (konfidentialitetskravet). Materialet som samlades in kommer bara användas i uppsatsen och inte för några andra syften (nyttjandekravet).

I enlighet med GDPR fördes det inspelade intervjumaterialet över till ett USB-minne direkt efter genomförandet av intervjuerna. Detta på grund av risken att mobiltelefonen skulle bli stulen. USB-minnet förvarades på ett säkert ställe under tiden för studien för att sedan raderas efter att uppsatsen blivit bedömd.

6. Teoretiskt ramverk

Studiens teoretiska ramverk tar avstamp i Yvonne Hirdmans teori om genuskontrakt och de två religionsdidaktiska begreppen *safe space* och *brave space* som handlar om klassrumsklimat. Dessa begrepp kan översättas till *trygg plats* och *modig plats* på svenska, men i den här studien kommer de engelska begreppen att användas eftersom de är mer kända. I det här avsnittet presenteras först Hirdmans genuskontrakt samt därefter *safe place* och *brave space* enligt Brian Arao och Kristi Clemens (2013).

6.1 Hirdmans genuskontrakt

Yvonne Hirdmans teori om genuskontraktet används i den här studien som ett verktyg för att förstå lärarens och elevernas tankar om genus och sexualitet i religionsundervisningen.

Hirdman ringar in beskrivningen om genuskontraktet enligt följande citat;

Vi kan säga att det ser ut som om varje samhälle och varje tid har något slags 'kontrakt' mellan könen, ett begrepp som är användbart trots att det inte får förstås som ett köpslående mellan två jämnstarka kumpaner, tvärtom, oftast är det ett kontrakt uppdraget av den part som definierar den andra. Dessa 'kontrakt' föreställer vi oss, finns – osynliga – mellan den enskilda mannen och kvinnan, mellan män och kvinnor på det sociala planet och mellan 'mannen' och 'kvinnan'. (Hirdman, 1993 s. 152)

Begreppet genuskontrakt kan enligt Hirdman (1993) användas som ett sätt att förklara samhällets alla oskrivna regler om vad som är manligt och kvinnligt, alltså hur män respektive kvinnor ska vara och agera. Genuskontraktet innebär en ordningsstruktur av könen och medför också att män och kvinnor lever efter olika villkor (Hirdman, 1993 s. 152).

Genuskontraktet kan också användas för att redogöra för de komplicerade förhållandena som finns mellan könen samt för att förklara andra strukturella skillnader som t.ex. kapitalism och feodalism (Hirdman, 1993 s. 156).

Genuskontraktet vilar på två olika grundstenar, vilka Hirdman (1993, s. 149) beskriver vara dikotomin och hierarkin. Dikotomin, eller isärhållandet, innebär att det "kvinnliga" och det "manliga" ses som varandras motsatser och som inte bör blandas. Denna isärhållning innebär att män och kvinnor tillskrivs olika egenskaper och förväntningar. Dikotomin är också något som bidrar till att den manliga normen legitimeras i våra tankar och i vårt samhälle (Hirdman, 1993 s. 149). Detta leder in oss på den andra grundstenen i Hirdmans teori om genuskontraktet, hierarkin.

Hierarkin kan ses som en rangordning där mannen är normen och kvinnan avvikelser. Enligt denna hierarki har alltså mannen högre status än kvinnan. Hirdman (1993) menar att detta skapar en stor problematik eftersom samhället utgår från en hierarki som motsätter sig jämställdhet.

Hirdmans teori om genuskontrakt används i den här studien för att synliggöra hur både lärare och elever förhåller sig till normer kring genus och sexualitet samt hur de upplever att den andra parten förhåller sig till dessa. Hirdmans teori möjliggör också en analys och

förståelse för hur lärare och elever upplever och reagerar när genuskontraktets ”lagar” utmanas.

6.2 Safe space och brave space som klassrumsklimat

Genom ovanstående beskrivningar förstår vi att genus och sexualitet kan vara svåra och känsliga ämnen att diskutera. För att en diskussion kring dessa ämnen ska vara möjlig och givande är klassrumsklimatet av stor vikt och därför används begreppen *safe place* och *brave space* som en del i den här studiens analys.

Arao och Clemens (2013 s. 135) skriver i sin artikel ”From safe spaces to brave spaces” att ”safe place” ofta beskrivs som en klassrumsmiljö där elever kan arbeta med och diskutera utmanande frågor samt en klassrumsmiljö där alla känner sig bekväma med att uttrycka sina tankar och erfarenheter, utan rädsla för att bli attackerad, förlöjligad eller nonchalerad. För att skapa ett sådant klassrumsklimat menar Arao och Clemens (2013 s. 135-136) att det behöver finnas vissa grundläggande riktlinjer för att skapa förtroende och trygghet tillsammans med eleverna. Dessa riktlinjer ska bland annat självklart handla om att ingen form av våld – fysiskt, psykiskt eller emotionellt – får förekomma. För att ett ”safe space” ska skapas måste läraren också hantera balansen mellan att stötta elevers pågående sätt att tänka med att uppmuntra eleverna till att utveckla och förändra sitt tänkande.

Ett ”safe space” ses ofta som en förutsättning för att diskutera känsliga frågor, däremot ifrågasätter Arao och Clemens (2013 s. 136) om ett ”safe space” verkligen är det rätta klassrumsklimatet för att främja en dialog och diskussion kring dessa frågor. De menar att ordet *safe* antyder att det inte skulle finnas någon obekvämlighet eller några svårigheter med diskussionen, vilket oftast inte stämmer överens med verkligheten när det gäller diskussioner om känsliga och ofta kontroversiella frågor. Arao och Clemens (2013 s. 141) förespråkar ett så kallat ”brave space” framför ett ”safe space”.

Ett ”brave space” innebär ett klassrumsklimat där alla vågar att bemöta andras tankar och erfarenheter och samtidigt också få sina tankar och erfarenheter bemötta. Uttrycket ”brave space” uppmuntrar till mod istället för att ge en illusion om säkerhet och ska bidra till en mer genuin dialog i kontroversiella ämnen. Att använda sig av termen ”brave space” ska dessutom uppmuntra eleverna att vara nyfikna och mer aktiva i dialogen och på så sätt också utveckla ett mer kritiskt förhållningssätt till olika normativa föreställningar (Arao & Clemens, 2013 s. 142). Arao och Clemens (2013 s. 142-143) betonar dock vikten av att skapa grundläggande

riktlinjer även i ett ”brave space”, där några av riktlinjerna, förutom de för ”safe space”, kan handla om att vara överens om att alla inte är överens och att inte ta saker personligt.

Arao och Clemens (2013) menar alltså att klassrummets ”brave space” också måste innehålla de riktlinjer som finns i ett ”safe space” men att ett ”safe space” som klassrumsklimat inte är tillräckligt för att en genuin dialog om känsliga ämnen ska kunna äga rum. När genus och sexualitet diskuteras, normer utmanas och olika tankegångar ska bemötas är ett tillåtande klassrumsklimat, enligt den här studien, en av de viktigaste faktorerna för att en dialog ska vara möjlig.

7. Resultat och analys

I det här avsnittet presenteras materialet från de tre genomförda intervjuerna. Materialet har kategoriserats efter studiens frågeställningar, som i sin tur tematiserats i underkategorier av materialet för att synliggöra innehållet samt för att tydliggöra analysen som sker utifrån Hirdmans teori om genuskontrakt samt de religionsdidaktiska begreppen safe space och brave space. Analysen sker här löpande i samband med resultatbeskrivningen. De likheter och skillnader som framkommer i resultatet sammanfattas i det här avsnittet och kommer senare diskuteras utifrån ett lärarperspektiv i avsnittet ”Resultatdiskussion”.

Vissa citat, som innehåller relevant information, lyfts fram tillsammans med likheter och skillnader mellan de intervjuades svar. Att intervjuerna skedde via videsamtal gav också möjlighet för undersökningsledaren att till viss del tolka och beskriva sinnesstämningar och kroppsspråk (Gratton & Jones, 2010 s.)

I nedanstående text presenteras resultatet och analysen av en forskningsfråga i taget där först lärarens upplevelser beskrivs och analyseras. Därefter beskrivs och analyseras elevernas upplevelser och avslutningsvis lärarens önskan om vad eleverna ska ta med sig från undervisningen samt vad eleverna säger att de fått med sig.

7.1 Lärarens upplevelser av arbetet kring genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen

7.1.1 Möjligheter och utmaningar

Läraren beskriver att hon själv tycker att området genus och sexualitet är ett både spännande och utmanande område i religionskunskapsämnet och att hon föredrar att inte ha en alltför

detaljerad och spikad planering kring detta då hon hellre avvaktar och ser vad eleverna visar intresse för eller verka ”behöva”. Hon berättar vidare om vad hon ser som fördelar och möjligheter med att undervisa om genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen och också vad hon ser som problematiskt och svårt. Dock betonar hon att hon ser mer möjligheter och beskriver att något av det mest positiva handlar om möjligheten att bidra till att krossa fördomar kopplade till genus, sexualitet och religion:

Det som jag brinner mest för, och som är så himla häftigt att få vara med om som lärare, är när undervisningen och diskussionerna i klassrummet gör så att eleverna själva kommer på vilka fördomar som finns och fullständigt krossar dessa med egna resonemang. En elev sa till exempel något i stil med att ”om det inte ansågs vara så stor skillnad på att vara man eller kvinna och inte fanns så mycket rätt och fel om hur män och kvinnor ska bete sig så kanske inte så många personer heller hade känt att de var i fel kropp.” Det var ju bara så eftertänksamt och klokt sagt, något jag aldrig kommer att glömma. Och inte heller den fina diskussion vi hade i klassrummet i samband med det.

Genom att läraren lyfter fram vad en elev sagt om normer kring manligt, kvinnligt och sexualitet framgår att hon inte bara själv är medveten om att det finns både en dikotomi och en hierarki vad gäller detta, utan också att eleven uppmärksammat det i lärarens undervisning. Läraren ser alltså möjligheten att ”nedmontera” det som Hirdman kallar genuskontraktet som en av de största fördelarna med att undervisa om genus och sexualitet. Citatet visar också att normer har varit i fokus i undervisningen och det kan anas att läraren, precis som Bromseth (2010) påpekar att skolan är en plats där normer skapas och återskapas. Genom lärarens beskrivning av elevens resonemang kring genusnormer kan det antas att läraren inte haft som mål att *återskapa* genusnormer, utan snarare att *omskapa* dessa.

När det kommer till de största svårigheterna med undervisning inom området menar läraren att eleverna ofta verkar vara mer kritiska mot religiösa kontexters syn på genus och sexualitet än vad de är mot sekulära kontexter. Hon upplever också att många elever är speciellt kritiska mot islam och att det därför kan kännas som en större utmaning att undervisa om islam än om andra religioner. Det här för tankarna till Svenssons (2011) påpekande om att islam är en religion som möts av extra många fördomar av eleverna och också att arbetet om jämställdhet ofta fokuseras till undervisningen om islam. Att en hel del elever också är muslimer gör enligt läraren att det kan vara extra känsligt. Dessutom påtalar läraren gång på gång under intervjun att genus och sexualitet är ämnen som kan vara olika känsliga för olika

elever, beroende på vad de har med sig för egna erfarenheter. Hon framhäver också att bara de faktum att eleverna är tonåringar gör det känsligt:

Eleverna verkar vara extra angelägna om att diskutera sexualitetsfrågor inom islam. Samtidigt som jag vill att eleverna ska engagera sig så är det tydligt att de är mer kritiska och har mycket föreställningar om islam, som till exempel att muslimska kvinnor är mer förtryckta än andra och att det inte är tillåtet att vara homosexuell. Många elever på skolan är ju muslimer och det kan vara lite känsligt att då så många är kritiska till muslimer.

Det skulle kunna vara så att när frågor som rör genus och sexualitet starkt förknippas till diskussioner där islam står i fokus så bidrar det, precis som Bromseth (2010) påpekar, till att upprätthålla rasistiska fördomar som ofta riktas mot muslimer. Detta kan i sin tur leda till att elever med muslimsk identitet känner sig utsatta och att islam inte heller beskrivs på ett sätt som de känner igen sig i, vilket också är resultatet i Holmqvist Lidhs (2016) studie. Det är dock tydligt att läraren är medveten om att islam och muslimer bemöts med många fördomar när det gäller genus och sexualitet. Däremot framgår det inte om hon som Svensson (2010) ser en problematik med att undervisningen kring dessa frågor fokuseras till att handla om islam och muslimer. Eftersom läraren också framhåller att hon brukar göra sin detaljplanering allt eftersom hon ser vad eleverna är intresserade av och sedan säger att eleverna ofta är intresserade av sexualitetsfrågor som rör islam, är det troligt att just detta får ett stort utrymme i undervisningen.

Precis som Lundberg (2007) uppmärksammar läraren att genus och sexualitet kan vara känsliga ämnen, inte minst eftersom eleverna befinner sig i en känslig fas i livet. Läraren pratar också om vikten av att ta hänsyn till att alla elever har olika erfarenheter med sig och att det kan vara en svårighet i undervisningen. Lundberg (2007) ser på samma sätt svårigheter i samtal om sexualitet i skolan eftersom det riskerar att inkräkta på både lärarens och elevernas integritet då det kan vara en svår balans att hitta en balans mellan ett personligt och privat.

Något som gör det tänkbart att läraren ibland är mer påverkad och bunden till ett genuskontrakt (Hirdman, 1993) än eleverna är lärarens beskrivningar av att frågor om genus och sexualitet som tas upp i undervisningen, som enligt henne är kontroversiella, inte är uppseendeväckande bland eleverna:

Ibland blir jag förvånad över att eleverna inte reagerar starkare. Det kan till exempel handla om att jag visar en bild eller en filmsnutt för att illustrera hur någon människa lever sitt liv som jag tror att eleverna kommer att ha åsikter om, jag hör ju hur det pratas i korridoren och då låter det inte så förstående alla gånger, men sen har de helt plötsligt väldigt sunda och fina resonemang om hur alla människor har rätt att styra över sitt liv.

En annan intressant aspekt som går att utläsa från det här citatet är att läraren upplever att eleverna verkar ha en annan inställning till olika genus- och sexualitetsfrågor när de inte befinner sig inom lektionens ramar. En möjlig förklaring till varför elevernas inställning verkar skilja sig åt skulle kunna vara att de i klassrummet svarar på ett sätt som de tror att läraren vill att de ska svara. Det skulle också kunna gå att förklara genom Araos och Clemens (2013) begrepp *safe space* och *brave space*, där det under lektionen infinner sig ett tillåtande klassrumsklimat medan det i korridoren inte gör det.

7.1.2 Klassrumsklimat

Ovan beskrivna svårigheter tillsammans med utmaningen att eleverna ibland kan vara väldigt dömande mot andra människors sätt att leva, har vid en del tillfällen lett till att läraren upplevt att stämningen i klassrummet blivit obekvä. Det har till exempel handlat om att elever sagt nedlåtande kommentarer, ibland till någon annan elev men oftast om någon eller något undervisningen handlat om, som en person som lever med en viss identitet eller i en viss relation. Läraren upplever att det kan vara svårt att komma ifrån en obekvä stämning samma lektion som den uppstår, men att det ofta hjälper att antingen läraren själv eller någon elev får utveckla sitt resonemang och på så sätt klargöra vad det är som provocerar eller upprör.

När det gäller det som läraren beskriver som bidragande till ett försämrat klassrumsklimat kan det anas att hon upplever elevers påverkan av olika normer som en av orsakerna och på så sätt också olika fördomar. Här ser vi också att lärarens taktik för att förbättra stämningen är att medvetandegöra de normer som tillsammans bildar olika strukturer. Det här kan också förstås genom Hirdmans (1993) genuskontrakt där kontraktets regler utgör grunden för vad som anses vara provokativt. Läraren berättar dock att hon oftast upplever stämningen i klassrummet som mycket bra, där alla vågar komma till tals och uttrycka sina tankar samt att eleverna bemöter varandras yttranden med nyfikenhet och respekt. Enligt läraren är ett tillåtande klassrumsklimat en förutsättning för att kunna ha diskussioner i klassrummet och att det är extra viktigt när känsliga frågor hanteras. Detta överensstämmer med Arao och

Clemens (2013) tankar om safe space och brave space i klassrummet. Lärarens upplevelser om hur eleverna bemöter varandra i diskussioner talar för att det oftast inte ”bara” är ett safe space i klassrummet där alla känner sig trygga med att inte bli utsatta för till exempel elaka kommentarer, utan att det ofta också finns ett brave space där eleverna vågar utmana varandras olika tankar:

Jag tycker oftast att eleverna är duktiga på att ställa frågor till varandra och tala om att ”okej du tänker alltså så här men jag tänker så här”. Jag tror att de är genuint intresserade av att lyssna på varandra och höra varandras tankar.

Läraren beskriver också hur det kan vara olika lätt att skapa ett bra klassrumsklimat i olika klasser och att hon upplever att de bästa klassrumsklimaten är i klasser där det är ganska jämnt fördelat med tjejer och killar:

En del klasser har bara ett så fint klassrumsklimat så att det nästan känns konstigt att ta upp vilka regler som gäller för att alla ska känna att de kan vara med och bidra till diskussioner utan att det känns jobbigt. Oftast tycker jag att klasser som består av ungefär lika många tjejer och killar har en bättre stämning än klasser med ojämn fördelning. Det verkar som att killarnas och tjejernas tankar och åsikter på något vis jämnar ut varandra så att det skapas en fin förståelse för alla elever i klassen.

Detta kan tolkas som att läraren också är påverkad av Hirdmans (1993) genuskontrakt och att hon, fast hon undervisar om det, omedvetet eller medvetet också sorterar in manliga och kvinnliga egenskaper som skilda ting. För att uppnå ett tillåtande klassrumsklimat menar läraren att det allra viktigaste är att alla i klassrummet vet var gränserna går för vad som är okej att säga om eller till någon. Även Arao och Clemens (2013) belyser vikten av att det finns grundläggande riktlinjer i klassrummet för att inte bara uppnå ett safe space utan också ett brave space.

7.2 Elevernas upplevelser av arbetet kring genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen

7.2.1 Möjligheter och utmaningar

Eleverna i både grupp 1; Anna, Filip och Maria och i grupp 2; Louise, Elin och Martin är överens om att de har haft en givande undervisning kring genus och sexualitet i religionskunskapsämnet där de ägnat stor del av lektionerna till diskussion. Gemensamt för båda grupperna var också att de inte kunde komma på något från undervisningen som de inte

upplevt som relevant. När det gäller vad de tycker varit extra intressant i undervisningen beskriver eleverna i grupp 1 att det varit spännande att få höra om olika religiösa personer som lever ett liv som de inte hade förväntat sig. Det har till exempel handlat om en judisk kvinna som lever i ett homosexuellt förhållande och en kristen man som är transsexuell. Filip uttrycker att han uppskattat att få sin egen tankevärld utmanad:

Det mest givande och intressanta måste jag nog ändå säga är att jag har fått äta upp en del av mina fördomar. Om jag ska vara ärlig så har jag aldrig egentligen tänkt på religiösa personer som sådana som kan vara gay eller trans eller att kvinnor kan vara mer ”manliga” och att män kan vara mer ”kvinnliga”.

I samtalet som följer framgår det att både Anna och Maria håller med om att de i undervisningen fått nya sätt att se på religiösa personer när det handlar om genus och sexualitet. De har alla förut haft en bild av att religiösa personer i största allmänhet lever i ett heterosexuellt förhållande där båda parterna har traditionella könsroller. Diskussionen kring detta visar att eleverna tror, eller i alla fall har trott, att religiösa människor är hårdare bundna till det oskrivna genuskontraktet som finns i samhället. Det här ger också en ledtråd om att undervisningen har dominerats av ett feminint kodat språk (Bergdahl, 2015) som fokuserat på att visa religiösa människors olika liv. Av Filips citat går det dock att utläsa att han själv också har en tydlig bild av vilka egenskaper som kan räknas som ”manliga” respektive ”kvinnliga” och på så sätt gör sig genuskontraktets dikotomi synlig även här. Någon som däremot uppmärksammar vad som skulle kunna vara Hirdmans (1993) genuskontrakt och hur det påverkar människors sekulära liv är Anna som reflekterar över vad som både kan kopplas till dikotomin, genom att hon skiljer på vad som är manligt och kvinnligt samt hierarkin då hon uttrycker hur det kvinnliga värderas lägre än det manliga:

När man tänker efter så finns det ju väldigt bestämda tankar om vad tjejer och killar ska göra även om man inte är religiös. Vem vet, jag kanske inte skulle lägga 400 kr i månaden på att fixa glittriga gelénaglar om det inte ansågs kvinnligt, eller så skulle jag det för att jag bara tycker det är snyggt. Men om en kille skulle tycka det och fixa sina naglar då skulle det bli ett himla liv och han skulle bli väldigt ifrågasatt för hur han kan göra något så kvinnligt.

Annas citat visar att hon har en förståelse för att genusnormer finns i såväl religiösa som sekulära sammanhang. Holmqvist Lidh (2016) menar att undervisningen ska bidra till att normalisera människor som lever ett religiöst liv. Om läraren i sin undervisning har

uppmärksammat eleverna på att genusnormer påverkar alla människors sätt att leva så skulle det kunna ses som en del i den normaliseringen.

Det som grupp 2 lyfter fram som mest intressant från undervisningen kan också relateras till genuskontraktet. Det handlar nämligen om hur olika normer begränsar och ”styr in” människor att vara och agera på ett visst sätt och de för ett samtal om hur ”låsta” människor är till den kropp de är födda i, hur människor får olika förutsättningar beroende på om de är man eller kvinna. Att eleverna samtalade på ett engagerat sätt med både mimik och handrörelser visar att de är intresserade av ämnet och att de också blir upprörda av det de beskriver om människors begränsningar. Det stämmer också överens med det som Osbeck och Lied (2012) skriver om att eleverna i deras studie verkade angelägna om att diskutera olika frågor i undervisningen som handlar religion, kärlek och hat. Samtidigt är de också inne på vad konsekvenserna kan bli för personer som bryter mot normen, eller som Hirdman (2009) kanske hade uttryckt det, bryter mot genuskontraktet. Det som tas upp som konsekvenser är utsatthet i form av utfrysning, mobbning och trakasserier samt våld och till och med dödligt våld, vilket också är något som Gårdfeldt (2007) beskriver i texten ”Det finns nog inga homosexuella på vår skola”. Om det här är något som eleverna upplev i skolan eller om det är något de vet att människor kan uppleva framgår dock inte.

Något som fick stort utrymme i samtalsdiskussionen i grupp 2 med Louise, Elin och Martin var fördomar om religiösa personer och att det också kan märkas i klassrummet. Det var främst Elin och Martin som var aktiva i diskussionen, som också är de elever med religiös bakgrund, vilket kan relateras till det som Holmqvist Lidh (2016) skriver om att elever med religiös identitet inte upplever att de känner igen den religiösa traditionen i undervisningen samt att religiösa personer framställs på ett stereotypiskt sätt, men även Louise kände igen de situationer och upplevelser de båda delade med sig av. Elin berättar bland annat att hon upplever att andra elever blir förvånade när hon pratar om relationer och hennes tankar kring dessa:

Om jag berättar om att jag varit på en fest och träffat en kille, eller om jag skriver med killar på mobilen och flirtar och så, då blir många chockade för de tror att Elin som är muslim, hon kan ju inte dejta och ha pojkvänner innan hon gift sig. Och då med någon kusin eller så. Bara för att jag är muslim tycker jag inte att tjejer ska vänta med relationer och sex tills de är gifta, muslimska tjejer kan ha alla relationer som andra tjejer kan. Inte alla muslimska tjejer, men jag kan det.

Martins upplevelser handlar om att han ofta får frågan, både i och utanför klassrummet, om han är kristen eftersom hans mamma är aktiv i Svenska kyrkan. Han säger också att om han bott i en större stad hade kanske inte så många vetat vad hans mamma gör och att han då också kanske hade sluppit en del av de frågor och kommentarer som andra elever bemött honom med. Detta antyder att Martin helst skulle vilja hålla sin religiösa bakgrund hemlig, som också är en del av det resultat Osbeck och Lied (2012) redovisar i sin studie, där de beskriver hur elever undviker att tala om sin religiösa positionering av rädsla för att bli förlöjligad. Osbeck och Lieds (2012) resultat visar dessutom att detta främst gäller kristna elever och även om Martin själv inte identifierar sig som kristen så är det ändå den religiösa traditionen som utgör hans religiösa bakgrund. Enligt det resultatet går det också att märka en skillnad i hur Elin och Martin pratar om sina religiösa bakgrunder, där Elin sträcker på sig och med stolthet berättar om sin muslimska identitet medan Martin på ett mer irriterat sätt berättar om sin religiösa bakgrund. Det som verkar störa Martin mest med andra elevers frågor är den om han är kristen och tror på Gud. Det verkar också vara viktigt för honom att kompisar i och utanför skolan får bekräftat att han inte är religiös. Martin beskriver:

Bara för att min mamma tror på Gud behöver det inte betyda att jag också gör det. Vanliga människor, eller alltså folk som inte tror på Gud, tycker att det är korkat att tro på Gud. Jag tröttnar på att säga nej jag tror inte på Gud. Och jag brukar säga jag är inte religiös. Det känns som jag måste försvara mig och bevisa att jag inte är korkad och tror på Gud.

Något som alla i grupp 2 är överens om är att människor som inte har en religiös identitet anses vara mer förnuftiga än de människor som har en religiös identitet. Varken Elin eller Martin säger sig ha upplevt att de blivit retade eller illa behandlade i klassrummet, däremot har Elin en upplevelse av att undervisningen om genus och sexualitet i islam, kanske har förstärkt de fördomar som kan finnas mot muslimer. Hon är säker på att läraren menat väl, men att visa allt som inom islam kan vara okej menar Elin också kan ge en bild av att det oftast kanske inte är okej. Enligt det Elin här berättar så stämmer Bondestams (2007) teser, där det bland annat beskrivs att även om lärare undervisar på ett genusmedvetet sätt så riskerar undervisningen ändå att bidra till att negativa föreställningar skapas och återskapas. Elinns upplevelse om att undervisningen förstärker stereotypa föreställningar stämmer överens med Holmqvist Lidhs (2016) resultat och kan också relateras till safe space (Arao & Clemens, 2013) där klassrummet troligtvis inte var ett safe space för Elin när undervisningen fokuserades till islam.

Om vi här tar Hirdmans (1993) genuskontrakt och utökar kontraktet till att också innehålla dikotomin och hierarki gällande det sekulära och de religiösa så ser vi här att eleverna upplever att det antingen är en stor skillnad på dessa, eller att de upplever att andra anser att det är en stor skillnad. Föreställningen att muslimska tjejer inte kan ha vissa typer av relationer som andra tjejer kan visar tydligt denna isärhållning och motsatta mellan den religiösa och den sekulära människan. Att Elin själv också säger ”*inte alla muslimska tjejer*” visar att hon, fast hon verkar vara medveten om att andra elever kan ha fördomar mot islam och muslimer, ändå i den kommentarer gör en skillnad mellan religiöst och icke-religiöst.

Precis som isärhållningen mellan män och kvinnor, manligt och kvinnligt så leder dikotomin till att en hierarkisk ordning infinner sig, där den religiösa människan får en lägre position än den sekulära. Martins citat bekräftar dels hur han upplever att andra ser på religiösa personer och avslöjar också hans egen önskan att inte bli förknippad med religiositet.

En annan sak som framkommer i intervjun med grupp 2 är att de upplever att läraren har normativa åsikter om vad som är ett ”bra” förhållande, även om hon försöker dölja detta. Louise tar upp ett exempel där de pratat om personer som lever i en relation som innehåller mer än två personer och hon menar då att läraren ville förmedla att alla relationer är lika mycket värda men att det ändå lyste igenom att hon egentligen tyckte att en relation ska innefatta två personer. Detta var något som de andra två eleverna också upplevde och även här kan antas att läraren är starkt påverkad av det genuskontrakt Hirdman (2009) beskriver och att hon därmed, trots försök, inte riktigt kan dölja att hon anser att ett traditionellt förhållande är av större värde än andra förhållanden. Även Bondestams (2007) resonemang om genusmedveten undervisning skulle kunna förklara hur det kommer sig att eleverna upplevde att läraren egentligen tyckte någonting annat än vad hon ville ge sken av. Viktigt att komma ihåg är att elevernas berättelse om hur de upplevde lärarens normativa åsikter är just en berättelse om deras upplevelser och det går där med inte att säkerställa vilka åsikter läraren faktiskt har i frågan.

7.2.2 Klassrumsklimat

Både grupp 1 och grupp 2 talar om klassrumsklimatet som en viktig del för att både trivas i skolan och för att kunna vara med i diskussioner. De säger också att de vågar uttrycka sina åsikter och att det inte leder till några nedvärderande kommentarer även om flera har olika åsikter. Elevernas beskrivning av klassrumsklimatet tyder på att det både finns ett safe space och ett brave space i klassrummet och att även de upplever ett bra klassrumsklimat som en

förutsättning för givande samtal och diskussion (se Arao och Clemens, 2013). Däremot verkar ingen av eleverna uppleva att läraren gör på något visst sätt för att skapa ett bra klassrumsklimat utan de menar att ”det bara är så i vår klass” och att det väldigt sällan blir obekväma situationer, oavsett vad som diskuteras. Maria kommer dock ihåg ett tillfälle där det uppstod en ganska hätsk diskussion som handlade om homosexuellas rätt eller icke-rätt att skaffa barn:

Någon blev typ dumförklarad för att han inte tyckte att homosexuella skulle få skaffa barn för de flesta i klassen var överens om att det är klart de ska få göra det. Det märktes ju också på läraren att hon inte alls höll med han som tyckte så men hon gjorde nog inget speciellt för att avbryta diskussionen som höll på att spåra lite...det var liksom lite mycket ”hur fan tänker du” och ”tycker du inte alla par har lika rätt att skaffa barn” och ”det är ju typ som du tror att ett gaypar inte kan vara bra föräldrar”.

Vad som föranledde ovanstående diskussion framgick inte i intervjun. När Maria och de andra eleverna i grupp 1 får frågan om de har några förslag på hur en obekväm stämning i klassrummet kan brytas säger Anna:

Jag tror det bästa bara hade varit om alla bara höll sig till att diskutera saken och inte gick till personangrepp. Jag tycker också att läraren borde ha gjort något för att bryta, ingen vill ju bli kallad dum och speciellt inte i klassrummet där man helst ska vara smart. Sen har vi ju ganska soft stämning i klassen så efter ett tag var det ändå som om det aldrig hade hänt.

Av det här citatet går det att utläsa att eleverna tycker att det är viktigt att alla förhåller sig till vissa regler för att klassrumsklimatet ska vara bra. Detta kan lätt kopplas ihop med Arao och Clemens (2013) tankar om vikten av grundläggande riktlinjer för att uppnå ett safe space och ett brave space. Intressant här är att känslan av trygghet i klassrummet bröts, kanske på grund av lärarens passivitet. Det för tankarna till skolans demokratiska uppdrag (Skolverket, 2011) och funderingar kring vad som är viktigast; allas rätt att tycka olika eller fostran till acceptans för allas olikhet.

7.3 Likheter och skillnader mellan lärarens och elevernas upplevelser

Resultatet visar både likheter och skillnader i lärarens och elevernas upplevelser av undervisningen om genus och sexualitet i religionskunskap. Något som är gemensamt är att både läraren och eleverna verkar tycka att området genus och sexualitet är intressant och

viktigt. En annan beröringspunkt är att både läraren och eleverna uppskattar att normer ifrågasätts och föreställningar bryts, alltså att genuskontraktet utmanas. En annan likhet är att både läraren och eleverna (framförallt de eleverna med religiös bakgrund) upplever att det finns många fördomar om människor med religiös identitet.

När det gäller upplevelser av klassrumsklimatet finns det lite skilda uppfattningar hos läraren och eleverna, där läraren anser att det kan vara svårt att bryta en obekväm stämning i klassrummet under samma lektion som den uppstår, medan eleverna tycker att läraren borde agera för att vända stämningen. Dock anser både läraren och eleverna att klassrumsklimatet till allra största del är bra och både läraren och eleverna nämner att en förutsättning för ett bra klassrumsklimat är att alla i klassrummet ska vara medvetna om vilka regler som gäller.

En annan sak som är värd att notera är att läraren uttrycker att hon vill bidra till att minska de fördomar som kan finnas hos eleverna gällande genus, sexualitet och religion. Detta är något som eleverna ser att läraren vill göra men de tycker också att hon ibland omedvetet bidrar till att förstärka dessa fördomar och att det ibland också ”skiner igenom” att läraren själv har normativa värderingar. Detta kan ses som ett exempel på hur djupt rotat det genuskontrakt som Hirdman (2009) beskriver är och hur värderingar skapas utifrån de oskrivna regler som finns.

7.4 Lärarens förhoppningar gällande vad eleverna ska lära sig av undervisningen

7.4.1 Normers påverkan i religiösa och sekulära sammanhang

Det läraren framhäver som den viktigaste kunskapen om genus och sexualitet från religionskunskapsundervisningen är att eleverna ska våga ifrågasätta sig själva innan de dömer en människa samt att de ska fundera på vad som ligger till grund för deras uppfattning om någon annan människa, eller om sig själv. Hon menar att eleverna behöver bli medvetna om de normer som finns, ifrågasätta normerna och också inse att alla, mer eller mindre, påverkas av de normer som finns. Med andra ord går det att säga att läraren vill få eleverna att uppmärksamma det så kallade genuskontraktet (Hirdman, 2009) och på så sätt kunna motverka hur det begränsar såväl elevernas egna som andra människors liv.

Läraren säger också att hon önskar att eleverna tar med sig att det *inom* religioner, precis som utanför religioner, finns en stor variation och mångfald. Läraren talar om följande:

Jag både hoppas och tror att eleverna tar med sig en insikt om att det finns lika många olika uppfattningar som det finns människor. Att det finns en stor variation och mångfald inom en och samma religion och att problematiken som genusordningen, eller oordningen, skapar finns såväl inom religiösa som sekulära kontexter. En kristen person kan ha mycket mer gemensamt med en muslim, en buddhist eller en sekulär person än vad den behöver ha med andra kristna personer.

Läraren menar vidare också att hon hoppas att eleverna tar med sig de insikter de fått på ett sätt att de kan föra dem vidare till andra och våga ifrågasätta olika orättvisor, våga säga ifrån när de tycker något är fel och att de framför allt kan visa en förståelse för olika sätt att leva på. I och med att läraren framhäver att hon önskar att eleverna ska ha en förståelse för människors olika sätt att *leva* kan det antas att hennes undervisning hon har bedrivit också har varit feminint kodad. Det är just den levda religionen som är återkommande i lärarens beskrivningar av vad hon vill att eleverna ska få med sig från undervisningen om genus och sexualitet i religionskunskapsämnet.

Något läraren också tycker är viktigt att eleverna tar med sig är att de - trots att undervisningen mer fokuserat på att visa religioners öppenhet inför könsöverskridande roller och uttryck -, också förstår att religionen kan fungera som ett förtryck med väldigt snäva ramar vad gäller genus och sexualitet. Hon säger dock att detta är något som eleverna ofta redan har en föreställning om, varför undervisningen inte behöver fokusera speciellt på det.

7.4.2 De värdefulla kunskaperna för eleverna

När läraren ska beskriva på vilket sätt kunskaperna kan vara värdefulla för eleverna säger hon:

Jag tycker främst att det är värdefullt för att förstå att människor har olika förutsättning för att leva sitt liv. Att vara medveten om det ger också en grund till att kunna ifrågasätta och förändra. Eleverna kan förbättra livet för både sig själv och andra. Det är en slags frihet och ett sätt att bryta sig fri från andras och egna förväntningar kan man säga.

Om eleverna missar den här kunskapen menar läraren att risken är stor att de dömer både sig själv och andra utifrån de normer som finns och att det då också finns en risk att de utsätter andra för kränkande behandling. Hon menar att utan kunskap om hur normer om genus och

sexualitet ser ut och påverkar människor i och utanför religiösa sammanhang så blir eleverna en del av det som upprätthåller dessa normer istället för en del av förändringen av dessa.

Det läraren beskriver handlar med andra ord mycket om att eleverna ska våga ifrågasätta och bryta genuskontraktet (Hirdman, 2009) för att på så sätt förbättra livsvillkoren och möjligheterna för både sig själv och andra. Än en gång är den levda religionen i fokus när läraren pratar om förståelse för andra människor. Det går också att se likheter med Osbeck och Lieds (2012) intervjuer med lärare där det framkommer en förhoppning om att eleverna ska kunna reflektera över religiösa och etiska frågor och att det är *mänskliga erfarenheter*, som till exempel levd religion, som ska ligga till grund för elevernas reflektioner.

När läraren pratar om att hon hoppas att eleverna ska *våga* ifrågasätta olika normer så skulle det kunna tänkas att hon genom att föra diskussioner tillsammans med eleverna som sker inom ramen för safe space och brave space i klassrummet (Arao & Clemens, 2013) också har en förhoppning att eleverna ska kunna ta med sig de riktlinjer som möjliggör ett tillåtande klassrumsklimat till situationer och diskussioner utanför klassrummet.

7.5 Elevernas upplevda lärdomar om genus och sexualitet från religionskunskapsundervisningen

7.5.1 Normers påverkan i religiösa och sekulära sammanhang

Eleverna är alla samstämmiga om att de fått en bredare bild av vad religiösa människor kan leva för liv, vilket även det kan antyda att undervisningen har varit feminint kodad och fokuserat på levd religion. Faktum är att ingen av eleverna nämner något om religioners historia, urkundstexter eller tro, som kanske hade varit resultatet av en mer maskulint kodad undervisning (Bergdahl, 2015). Dock verkar grupp 1 fundera mer över hur religionen kan begränsa människors liv än hur den kan vara tillåtande. Maria säger till exempel:

Jag tycker jag mer kan förstå att religiösa människor inte har så lätt att bryta klassiska mönster om typ sexuell läggning och kvinnligt och manligt för då kanske de inte blir accepterade av andra som är religiösa och som tycker att man ska hålla sig till lite mer gammaldags roller.

Efter Marias kommentar håller de andra två med om att det är viktigt att veta att religiösa människor kan utsättas för förtryck från den egna religionen, vilket skulle kunna förstås utifrån Bondestams (2007) teser om hur undervisningen bidrar till att skapa och återskapa negativa föreställningar oavsett om läraren undervisar på ett genusmedvetet sätt eller inte.

Dessa föreställningar kan vara något som leder till att elever med religiös identitet inte känner igen sig i beskrivningen av den egna religiösa traditionen (Holmqvist Lidh, 2016) och att de på grund av dessa föreställningar också helst undviker att prata om sin religiösa identitet (Osbeck & Lied, 2012). Dock framhåller Anna att det också är viktigt att komma ihåg att samma sak gäller även för människor som är sekulära. Hon tar upp ett exempel med att en person som säger att den är homosexuell kanske också möts av förtryck och diskriminering av till exempel sina kompisar eller på arbetsplatsen. Annas tankar beskriver däremot snarare motsatsen till föreställningen om att genusproblematiken är större i religiösa kontexter än i sekulära, nämligen att eleverna har med sig ett resonemang om att normer om genus och sexualitet inte behöver skilja sig åt mellan religiösa och sekulära sammanhang. Detta är också något som återkommer i samtal mellan eleverna i grupp 2.

Grupp 2 pratar om att de tar med sig insikten om att alla påverkas av de normer som finns kring genus och sexualitet och att det inte behöver vara ”värre” för människor med religiös identitet att bryta mot dessa normer än vad de är för sekulära människor. Hela gruppen är överens om att de normer som finns gäller både inom religioner och i resten av samhället.

En annan sak som tas upp i grupp 2 är att alla människor bär ett ansvar att visa att alla sätt att leva är okej och att inget sätt är bättre än något annat. Än en gång är det alltså den levda religionen som är i fokus hos eleverna, vilket kanske inte är konstigt eftersom den levda religionen är det som eleverna har lättast att relatera till (Bergdahl, 2015). Louise säger:

Bara för att jag föredrar att leva mitt liv på ett visst sätt så behöver inte det betyda att det är bättre än något annat sätt. Om jag hade varit gay och valt att leva mitt liv med en kvinna så hoppas jag att det hade varit lika okej som att vara straight och att det också är upp till alla att få alla att känna sig ”rätt”.

Eleverna i grupp 2 är alla överens om vikten av att ingen människa eller grupper av människor får någon annan att känna sig mindre värdefull på grund av sin könstillhörighet eller sin sexuella läggning.

7.5.2 De värdefulla kunskaperna enligt eleverna

När både grupp 1 och grupp 2 pratar om på vilket sätt de kunskaper de fått är värdefulla för dem talar de om att det ökar deras förståelse för andra människor och att det till exempel kan göra det lättare att samarbeta, vara kollegor och kompisar med olika människor. Detta är också ett av målen med religionsämnet (Skolverket, 2011). Att eleverna kopplar det

värdefulla i kunskaperna till möten med olika människor och mänskliga erfarenheter är något som tyder på att det är just dessa som ligger till grund för deras sätt att tänka kring olika frågor, vilket lärarna i Osbeck och Lieds (2012) studie också uttrycker som en önskan. Maria resonerar kring hur kunskaperna kan underlätta på en framtida arbetsplats:

Att ha en förståelse för personer man jobbar med är ju jätteviktigt för att det ska gå bra på jobbet och för trivseln såklart. Alla på jobbet måste känna sig lika mycket värda och bli lika behandlade oavsett om det handlar om män eller kvinnor, straighta eller gays. Det vore ju jättehemskt om någon skulle bli trackad på grund av att de inte håller sig till vad som är normen. Det vore hemskt för personen som blir trackad men kanske också en stor förlust för till exempel ett företag om den här personens idéer inte skulle behandlas på samma sätt som någon annans. Då kanske företaget skulle gå miste om något som hade varit lönsamt för företaget och andra skulle kanske missa en jättebra vän för att de inte gett personen en chans.

De pratar alla också om att det är viktigt att kunna stå till svars för andra människor och att bidra till att de får större möjligheter och lycka i livet. Eleverna är också överens om att konsekvenserna av att inte ha dessa kunskaper skulle göra det svårare att förstå människor och också vara ett hinder för att kunna hjälpa andra.

Det eleverna framförallt är inne på när det gäller sina kunskaper är den hierarkiska maktordningen (Hirdman, 2009) och en vilja att bryta denna. Även om de anser sig själva ligga nära normen så tycker de att det är viktigt att inte något ska vara av större värde än något annat. Louise ser fundersam ut när hon reflekterar kring den manliga normen och säger:

Att födas som kvinna ska inte vara något som är till ens nackdel, men det är ju tyvärr så det ser ut idag när männen får större plats än kvinnor. Det borde inte vara någon skillnad men på något konstigt vis är det det.

Det här citatet visar att Louise kanske har tänkt på att hon själv ligger lite utanför normen just på grund av att hon är en kvinna och inte en man.

7.6 Likheter och skillnader mellan lärarens förhoppningar och elevernas lärdomar

De mest framträdande likheterna mellan lärarens förhoppningar om vad eleverna ska få med sig från undervisningen och vad eleverna säger att de lärt sig handlar om mångfalden inom religioner och att alla påverkas av normer.

En intressant skillnad är att eleverna i grupp 1, trots lärarens försök att inte ha med så mycket om det i sin undervisning, ändå främst tar med sig att religiösa personer kan bli väldigt begränsade när det gäller genus och sexualitet.

En annan intressant skillnad är att eleverna bara fokuserar fördelarna med sina kunskaper till att förstå andra människor och kunna påverka deras liv, medan läraren också pratar om möjligheten för eleverna att påverka sitt eget liv och sina egna möjligheter.

Kanske kan det vara så att eleverna själva inte avviker så mycket från genuskontraktet så att de då fokuserar på ”de andra” som faktiskt avviker mer från normen och bryter mot detta genuskontrakt (Hirdman, 2009). Detta skulle kunna vara en förklaring till varför de har svårare att inse hur genuskontraktet även begränsar dem själva.

8. Diskussion

Diskussionen i detta avslutande avsnitt är uppdelad i två delar, varav den första är en resultatdiskussion med ett lärarperspektiv som utgångspunkt. Att studien också har haft ett elevperspektiv möjliggör en mer nyanserad diskussion kring lärarens roll i religionskunskapsundervisningen. Därefter redovisas en metoddiskussion.

8.1 Resultatdiskussion

Resultaten i denna studie är av relevans ur ett lärarperspektiv eftersom det framkommer att lärarens och elevernas upplevelser av undervisningen kring genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen både har likheter och skillnader. Detta är dock svårt att generalisera till andra klassrum, men ger en inblick i vilka upplevelser som kan finnas i ett klassrum. På liknande vis stämmer deras upplevelser till vissa delar överens gällande vad läraren vill att eleverna ska lära sig från undervisningen med vad eleverna säger att de har lärt sig, men även här finns skillnader. Vad dessa beror på är värdefullt att ta reda på eftersom det skulle hjälpa lärare att på ett bättre sätt nå fram till eleverna, förbättra elevernas upplevelser av undervisningen samt öka möjligheten att eleverna faktiskt lär sig det som lärare har för avsikt att förmedla.

För att tydliggöra resultatdiskussionen är den tematiskt uppdelad i olika underrubriker som speglar studiens huvudfynd. Först diskuteras normers påverkan och sedan vikten av ett

tillåtande klassrumsklimat. Därefter förs en diskussion om hur elever med religiös bakgrund upplever undervisningen och avslutningsvis förs en diskussion om elevers sociokulturella lärande.

8.1.1 Normers påverkan

Lärare har enligt Skolverket (2011) skyldighet att bedriva en undervisning som ska motverka fördomar och öka förståelse för människan. I den här studien framkommer att lärarens ambition om att eleverna ska lära sig att det finns en stor mångfald inom religioner är något eleverna säger att de faktiskt tar med från undervisningen. Också det att alla människor, såväl religiösa som sekulära, påverkas av de normer som finns är något som stämmer överens med vad eleverna säger att de lärt sig med vad läraren vill att de ska lära sig. Kanske har detta lyckats för att läraren valt att fokusera undervisningen till levd religion och använt sig av ett feminint kodat språk, som enligt Bergdahl (2015) underlättar för eleverna att relatera till undervisningen. Det här talar också emot att lärarens undervisning bidrar till att skapa stereotypa föreställningar, vilket Holmqvist Lidh (2016) ofta menar är fallet. Som lärare är det därför intressant att reflektera kring hur ett feminint kodat språk i religionsundervisningen kan bidra till att eleverna lär sig det som läraren har för avsikt att lära ut.

Läraren i denna studie säger också att hon tycker det är viktigt att eleverna blir medvetna om vilka normer som finns och vågar ifrågasätta dessa för att förbättra livsvillkoren för andra människor. Detta är något som också eleverna säger att de ser som värdefulla kunskaper de fått med sig från undervisningen och de pratar också om att stå upp för sina medmänniskor för att förbättra deras livsvillkor och möjligheter till lycka. Skillnaden mellan vad läraren vill att eleverna ska lära sig och vad de säger att de lärt sig när det gäller normers påverkan på dem själva är däremot anmärkningsvärd. Läraren talar också om elevernas möjligheter att ifrågasätta normer för att förbättra *sina egna* livsvillkor medan eleverna endast talar om möjligheter att förbättra *andras* livsvillkor. Vad det här beror på går inte att besvara genom den här studien men det här resultatet visar att det kan finnas en otydlighet i undervisningen när det gäller hur elever själva också påverkas av de normer som finns. Även om eleverna i den här studien ligger nära normen så är de såklart också påverkade av den. En elev, Louise, är dock inne på hur det kan vara skillnad på att födas som man eller kvinna. Att detta uttalande gjordes av en kvinnlig elev kanske beror på att hon, som tillhör ”det andra könet” känt att hennes möjligheter i livet påverkats av den manliga normen som beskrivs av bland

andra Hirdman (1993). Det finns säkert flera olika sätt för lärare att planera och genomföra sin undervisning så att eleverna också ser hur de själv påverkas av normerna och få dem medvetna om att de finns möjlighet att förbättra livsvillkoren även för dem själva. Utifrån detta resultat kan exempelvis en utvärdering av undervisningen som kartlägger vad eleverna säger sig ta med sig från undervisningen visa vilken kunskap som nått fram till eleverna och vilken som inte gjort det, för att på så sätt kunna förändra och utveckla den undervisning som har fallerat.

När det gäller elevernas upplevelse om att läraren ibland har normativa åsikter, som i exemplet de tog upp där undervisningen handlade om en kärleksrelation med fler än två personer och eleverna tycktes se att läraren egentligen tyckte att kärleksrelationer med två personer var det ”rätta” sättet att leva, kan ses som ett exempel på hur även lärare är påverkade av de normer som finns. Troligtvis var lärarens syfte med undervisningen inte att vara en del av den ”heterofabrik” som Bromseth (2007 s. 29) beskriver, där normer om vad som är goda liv skapas, utan snarare en önskan om att öka elevernas förståelse för olika typer av relationer, vilket också var det som eleverna uppfattade som syftet med undervisningen. Något att fundera på här är Bromseths (2007 s. 32) poäng om att heteronormen återskapas på olika sätt i skolan, vilket dels kan ske genom att framställa ett heterosexuellt liv som naturligt och bäst samtidigt som andra liv framställs som avvikande eller osynliggörs, men också genom att lyfta homotoleransen och på så sätt framställa personer som inte lever ett heterosexuellt liv som personer som är i behov av samhällets tolerans. Det senare av den här beskrivningen av att upprätthålla heteronormen i skolan är troligtvis det som skedde i undervisningen när kärleksrelationer med fler än två personer inblandade diskuterades. Detta är också något som gör det intressant att reflektera över om det är en generationsfråga. Eleverna i studien tillhör *generation Z*, vilken är den hittills mest gränsöverskridande generationen och innefattar personer födda efter 1997 (Pew Research Centre, 2021). Kanske kan det vara så att läraren, som tillhör generation X, två generationer framför eleverna, helt enkelt har med sig mer normativa föreställningar än vad eleverna har. Vad generation Z ställer för krav på lärare och undervisning är något som skulle kunna tillägnas en egen studie och som skulle vara till hjälp för både lärare och lärarstudenter.

Utifrån Skolverkets (2011) styrdokument är det positivt att eleverna reagerade på att de tyckte läraren hade normativa åsikter. Detta kan vara ett tecken på att de själva är medvetna om hur heteronormen påverkar alla människor i skolan och i samhället och att de därmed också har möjlighet att utmana och ifrågasätta normen. Positivt är också att eleverna upplevde

att syftet med undervisningen var att skapa en förståelse för olika sätt människor lever sina liv på. Detta visar dock att det kan finnas en svårighet i att visa elever olika kärleksrelationer utan att lärarens egna åsikter och värderingar lyser igenom. Det här för tankarna till det som Franck (2007 s. 49) skriver om att undervisa *om* respektive *i* kärlek. Han gör även en jämförelse med religionsämnet och menar att en lärare som undervisar *om* religion inte behöver vara religiös men att denne behöver vara engagerad i de existentiella perspektiv som religionsämnet innefattar. Det samma gäller lärare som ska undervisa *om* kärlek, vilket då inte förutsätter en undervisning *i* kärlek där läraren presenterar en syn på kärlek som den enda rätta. Som lärare blir det därför viktigt att skilja på undervisning *i* och undervisning *om*, samt förstå att dessa två undervisningssätt kan förmedla olika värden till eleverna. Samtidigt är det också viktigt att vara medveten om att även om lärare undervisar genusmedvetet så riskerar ändå undervisningen att tysta ner, förlöjliga, utesluta, ignorera, förakta, förskjuta, förminska eller exploatera någon eller något, som en följd av att ingen lärare kan vara fullt medveten om alla aspekter som kan bidra till att skapa och återskapa negativa föreställningar (Bondestam, 2007 s. 34-35). Ett sätt för lärare att arbeta bortom detta problem skulle kunna vara att ha en öppen dialog med eleverna om att läraren själv också påverkas av de normer som finns samt att lärare välkomnar elever att uppmärksamma när de upplever att lärare agerar normativt.

8.1.2 Vikten av ett tillåtande klassrumsklimat

Det är tydligt att ett tillåtande klassrumsklimat är något som både läraren och eleverna ser som en förutsättning för diskussioner i klassrummet. De är alltså samstämmiga med Arao och Clemens (2013) som belyser vikten av klassrummet om ett *safe space* och ett *brave space*. Som lärare är det viktigt att kunna skapa ett klassrumsklimat där alla känner att de vågar komma till tals och stämningen är god trots att olika åsikter och tankar möts.

En tanke är att ett *safe space* och ett *brave space* är beroende av varandra och att det ena inte kan existera utan det andra. När en av eleverna beskrev en situation där en elev utsattes för påhopp av andra elever för att han uttryckte en annorlunda åsikt skulle kunna illustrera denna tanke. Kanske skulle det gå att säga att det i klassrummet fanns ett ”falskt” *safe space* som bara fungerade så länge alla höll med varandra, men att det när det sedan uttrycktes en motstridig åsikt inte fanns ett *brave space* där eleverna kunde möta varandra med nyfikenhet, vilket ledde till vassa kommentarer och ett förlorat *safe space*. Intressant att uppmärksamma här är att ett *brave space* också kräver en ”*brave teacher*” som vågar ta sig an svåra ämnen och diskussioner. Förlusten av en ”*brave teacher*” ledde till förlusten av ett *safe space*.

Något som också framkommer i samtalen med eleverna är en önskan om att läraren hade agerat för att bryta den obekväma stämning som uppstod under en lektion. En förklaring till varför läraren kanske inte gjorde något åt situationen kan vara att hon själv säger att det kan vara svårt att bryta en obekväm stämning under samma lektion som den uppstår. En annan förklaring kan vara att läraren faktiskt försökte förändra stämningen i klassrummet genom att ställa frågor och resonera tillsammans med eleverna, vilket hon också säger kan vara ett sätt att bryta en obekväm stämning, men att eleverna inte upplevde det som ett agerande. En till insikt att ta med sig gällande klassrumsklimat blir därför att det kan finnas en önskan hos eleverna att läraren tydligt agerar för att vända en obekväm stämning.

Ytterligare en värdefull insikt som den här studien kan bidra med är att elever vill att det ska finnas grundläggande riktlinjer i klassrummet. När eleverna tillfrågades om de hade något förslag på hur en obekväm stämning i klassrummet kan vändas till en bättre svarade en elev att hon trodde det hade varit bäst om alla höll sig till ämnet och inte gick till personangrepp. Det här visar att eleverna skulle ha varit hjälpta av och uppskattat om det fanns tydliga riktlinjer för vad som gäller i klassrummet, vilket också Arao och Clemens (2013) lyfter fram som mycket viktigt. Läraren säger dock att hon också tycker att det är viktigt att alla i klassrummet vet vilka regler som gäller och vad som är okej att säga, men läraren menar samtidigt att det i vissa klasser är så bra klassrumsklimat att det känns löjligt att prata om vilka klassrumsregler som ska finnas. Kanske är just den klassen som studiens elever går i en sådan klass. Eleverna säger själva att det oftast är en bra stämning i klassrummet där alla vågar komma till tals så det vore inte otroligt om det innebär att läraren inte tydliggjort för eleverna vilka regler som ska gälla i klassrummet, vilket de saknat. En annan viktig insikt för lärare blir därför att det är viktigt att vara tydlig med vilka grundläggande riktlinjer som ska finnas i klassrummet för att främja elevernas samtal, diskussioner och lärande, även i klasser där klassrumsklimatet verkar vara mycket bra.

8.1.3 Elever med religiös bakgrund

Något som framkommer i såväl Holmqvist Lidhs (2016) studie som Bergdahls (2015) samt Osbeck och Lieds (2012) studier är att det kan vara svårt för elever att ha en religiös identitet och en religiös bakgrund i den svenska sekulariserade skolan. Resultatet i den här studien är inget undantag då den också visar att elever med religiös identitet och religiös bakgrund upplever att det finns många fördomar om religion och religiösa personer. Att ändra på det här

och bidra till att elever med religiös identitet och bakgrund får en mer positiv upplevelse av undervisningen är ett viktigt uppdrag för varje lärare.

De elever i den här studien med religiös bakgrund är Elin och Martin, där Elin har en muslimsk identitet och Martin en sekulär, men vars mamma är kristen. I samtalet mellan dem berättar de om hur de upplever att det finns en föreställning om att religiösa människor inte är lika förnuftiga som sekulära. Elin säger också att hon tycker att undervisningen, som hon förstår ska syfta till att ge eleverna en bredare förståelse för vad ett muslimskt liv kan innebära, snarare bidrar till att öka de fördomar som finns om islam och muslimer. Detta genom att läraren presenterar olika muslimska liv som kan vara "tillåtna" vilket Elin tycker signalerar en bild av att det oftast inte är tillåtet. Med hjälp av Bondestams (2007) teser om genusmedvetenhet hos lärare och undervisning kan förstås att det här är ett dilemma för lärare. När läraren i den här studien har velat ge eleverna en bild av den mångfald som kan finnas inom islam har det istället, enligt Elin, haft motsatt effekt och snarare lett till fler stereotypa föreställningar. Detta är något som Holmqvist Lidh (2016) också uppmärksammar samtidigt som Svensson (2007 s. 108) menar att fokuseringen på islam i arbetet med jämställdhetsfrågor också är något som bidrar till föreställningar om att islam är en religion där det finns ett extra stort jämställdhetsproblem.

Martins berättelse om sin religiösa bakgrund och hur han upplever bemötandet av denna vittnar om att han helst inte vill bli förknippad med sin religiösa bakgrund, precis som Osbeck och Lied (2012) beskriver att speciellt kristna elever ofta inte vill. Detta är också något som stämmer överens med den skillnad som finns mellan Elin och Martins sätt att prata om sin religiösa bakgrund, där Elin framhåller att hon är muslim medan det för Martin är viktigt att påpeka att han inte är kristen bara för att hans mamma är det.

Att som lärare känna till att elever med religiös bakgrund kan uppleva undervisningen som något som bidrar till återskapandet av de fördomar som finns om religion och religiösa människor är viktigt att känna till. Frågan om hur lärare ska kunna arbeta för att ändra på detta är dock inte lätt att besvara. Bergdahl (2015) kanske skulle föreslagit en undervisning präglad av ett mer feminint kodat språk för att eleverna lättare ska kunna ta till sig undervisningen och fokusera på levd religion. Mycket talar dock för att läraren i den här studien gör det, men kanske skulle ett *ännu mer* feminint kodat språk innebära en positiv förändring när det dels gäller elever med religiös bakgrunds upplevelser av undervisningen samt elevers föreställningar om religion och religiösa människor. Svensson (2007) hade troligen föreslagit

att arbetet kring genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen skulle spridas ut till att involvera flera olika såväl religiösa som sekulära kontexter.

Något som tyder på att det kan vara svårt att ändra elevers föreställningar är att det i den här studien framkom att eleverna i grupp 1 upplevde att en av de viktigaste kunskaperna de fått med sig från undervisningen var att religion kan begränsa människors liv. Detta fast läraren i intervjun var tydlig med att hon tyckte att det ofta fanns sådana föreställningar hos eleverna och att hon därför inte fokuserade undervisningen på det. En intressant aspekt i det här är att det var i gruppen där ingen av eleverna hade religiös bakgrund som den här kunskapen lyftes fram, vilket kan vara en värdefull ingångsvinkel för hur lärare kan hantera problematiken med föreställningar om religion och religiösa människor. Kanske skulle det vara fördelaktigt för eleverna att i klassrummet vara i diskussionsgrupper där både religiösa och sekulära elever ingår? Detta är förstås inte möjligt i alla klasser, men om det är något som skulle fungera så skulle en möjlighet för att få till sådana diskussionsgrupper vara att blanda olika klasser, kanske till och med olika skolor och bedriva gemensam undervisning under ett par tillfällen.

8.1.4 Elevers sociokulturella lärande

Förutom likheter och skillnader i lärarens och elevernas upplevelser i klassrummet och mellan vad läraren vill att eleverna ska lära sig av undervisningen och vad eleverna lärt sig så visar resultatet i den här studien också hur elever lär sig i ett sociokulturellt sammanhang. Olga Dysthe, professor i praktisk pedagogik, beskriver det sociokulturella perspektivet på lärande genom att lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel, där språk och kommunikation är avgörande en avgörande aspekt på varje lärmiljö. Hon beskriver att det sociokulturella lärandet sker genom praktiskt deltagande och har med relationer att göra (Dysthe, 2003 s. 31). Det sociokulturella lärandet är något som kan utläsas citat från intervjuerna.

Elins citat som indikerar att andra elever kan bli förvånade och chockade när hon talar om hennes förhållningssätt till relationer är ett tydligt exempel på hur elever kan ge varandra aha-upplevelser och på så sätt lära av varandra. Här är det dessutom det mänskliga erfarenhetsbaserade lärandet som ligger till grund för elevernas lärande av varandra, vilket är det som lärarna i Osbeck och Lieds (2012) studie föredrar som utgångspunkt för elevernas reflektioner. Dessutom säger Filip att han tycker att något av det mest intressanta i

undervisningen är när han får sina egna föreställningar utmanade och på så sätt får ny förståelse för vad det dels kan innebära att vara religiös, men också vad det kan innebära att vara man eller kvinna. Att elever kan lära av varandra är något som lärare kan dra stor nytta av när undervisningen planeras och genomförs. Även om genus, sexualitet och religion kan vara känsliga ämnen att diskutera och eleverna kan tycka att det är obekvämt att få sina föreställningar utmanade, visar den här studien att elever också kan uppskatta att utmanas i sin föreställningsvärld. Läraren lyfter också att en av de mest givande delarna med undervisningen är just att bidra till att motverka fördomar, vilket alltså är något som både läraren och elever i den här studien har gemensamt.

Det sociokulturella lärandet som framkom i den här studien tycks även det handla om lärande kopplat till den levda religionen. Som tidigare nämnts verkar läraren ha fokuserat sin undervisning mot just den levda religionen och där med också använt sig av ett feminint kodat språk. Det är intressant att språket och kommunikationen inte bara är en viktig del i det sociokulturella lärandet, utan också i hur det kodade språket är olika lätt för eleverna att ta till sig beroende på om det är maskulint eller feminint kodat. Bergdahl (2015) och Dysthe (2003) skulle antagligen vara överens om mycket när det gäller elevers lärande eftersom de båda belyser att språket är av stor vikt.

8.2 Metoddiskussion och framtida forskning

I den här studien valdes kvalitativa intervjuer som insamlingsmetod eftersom andra metoder som t.ex. enkätundersökning hade begränsat utrymmet hos undersökningsdeltagarna att beskriva sina upplevelser av genus- och sexualitet i religionskunskapsundervisningen. Metoden gav också utrymme för undersökningsledaren att ställa följdfrågor. Undersökningsledarens ovana att leda intervjuer är något som måste tas i beaktande i denna studie och det är möjligt att en mer erfaren intervjuledare skulle fått fram andra svar och därmed ett annat resultat (Thurén, 2007 s. 26). Om en pilotstudie hade genomförts hade det inte bara ökat studiens validitet genom att intervjufrågorna hade testats för att se om de ledde fram till svar som var inom ramen för studiens syfte, utan också gett undersökningsledaren erfarenhet av att leda en intervju.

Viktigt att komma ihåg är att den genomförda studien är en fallstudie, d.v.s. en studie av ett speciellt fall. Detta är något som gör att studiens reliabilitet blir hög trots dess låga undersökningsdeltagarantal (Thurén, 2007 s. 26). Därmed så är det inte säkert att resultatet

hade sett lika dant ut i en större undersökning, utan det är mycket möjligt att resultatet hade sett annorlunda ut i en studie med fler intervjuade lärare och elever. En annan viktig aspekt att ha i åtanke är också att läraren och eleverna som valt att vara med i studien troligtvis har ett intresse för genus- och sexualitetsfrågor i religionskunskapsundervisningen och det är möjligt att resultatet hade sett annorlunda ut om deltagarna hade varit mindre engagerade av ämnet. Dock kan denna fallstudie ge en bild av hur lärare och elever upplever arbetet med genus- och sexualitetsfrågor i religionskunskapsundervisningen samt om det finns någon differens mellan vad lärare vill att elever ska lära sig och vad elever upplever att de lär sig.

Intervjuer kan precis som enkäter diskuteras när det gäller tillförlitligheten i svaren som dessa ger. Det är inte säkert att de personer som svarar på frågorna svarar ärligt och då blir såklart också resultatet påverkat. Kanske hade ett mer rimligt syfte för den här studiens metod varit att ta reda på vad lärare och elever *säger sig* ha för upplevelser av arbetet med genus- och sexualitetsfrågor i religionskunskapsundervisningen etc. Eriksson (2018 s. 123-124) skriver att det alltid finns en risk att den som leder intervjun påverkar de som blir intervjuade och på så vis kan få fram felaktiga svar. På liknande sätt kan gruppintervjuer också leda till att deltagarna i gruppen påverkar varandra och det är möjligt att svaren från eleverna hade varit annorlunda om de intervjuades enskilt. Trots risken för att eleverna skulle påverka varandra till att inte svara sanningsenligt ansågs ändå gruppintervjuns fördelar med att deltagarna kunde föra ett samtal och diskutera med varandra överväga den risken. Att två gruppintervjuer genomfördes gjorde också att studien innehåller perspektiv från fler elever än om bara en gruppintervju hade genomförts.

8.2.1 Framtida forskning

Eriksson (2018 s. 119) beskriver att triangulering, att använda sig av flera olika metoder för att besvara en forskningsfråga, är ett sätt att öka studiers tillförlitlighet. Ett sätt att öka tillförlitligheten på kommande studier skulle därför kunna vara att kombinera en intervjustudie med en annan metod. Kanske är detta något som kan vara extra viktigt i kvalitativa studier som lämnar ett stort tolkningsutrymme till forskaren. Den här studien skulle kunna ha kompletterats med t.ex. observation för att besvara studiens syfte och få fram ett mer tillförlitligt resultat. Det hade dessutom gjort det möjligt för intervjuledaren att samtala med undersökningssdeltagarna om något de upplevt tillsammans. Tyvärr var detta inte genomförbart i den här studien, då läraren under vald period inte undervisade i det valda

temat, genus och sexualitet, samt den begränsande tiden för studien och den rådande situationen med coronapandemin. En sådan studie skulle kunna ge bättre möjlighet att belysa *hur* lärare undervisar kring genus och sexualitet i religionskunskapsämnet samt *hur* eleverna reagerar på denna undervisning. På så sätt vore det också möjligt att bättre förstå *vilken* undervisningsmetod och *vilket* undervisningsinnehåll som bidrar bäst till att elever får de lärdomar som lärare har för avsikt att undervisningen ska ge dem.

9. Sammanfattning och slutsats

I den här fallstudien har jag med undersökt en lärares och sex elevers upplevelser av arbetet med genus och sexualitet i religionskunskapsundervisningen samt vad läraren önskar att eleverna ska ta med sig från undervisningen i detta område och vad eleverna själva säger att de har lärt sig. Kvalitativa samtalsintervjuer genomfördes via Skype där intervjun med läraren skedde enskilt medan elevintervjuerna med eleverna genomfördes i två grupper om tre elever. Resultatet visar att det finns både likheter och skillnader i lärarens och elevernas upplevelser av undervisningen, där bland annat normers påverkan, vikten av ett tillåtande klassrumsklimat och elevers föreställningar om religion och religiösa människor lyfts fram. Det framkom också att de elever med religiös bakgrund upplever undervisningen som bidragande till att återskapa föreställningar om religion och religiösa människor. När det gäller lärarens önskan om vad eleverna ska lära sig och vad de själva beskriver att de lärt sig var den tydligaste likheten kunskapen om den mångfald som finns inom religioner. Den mest framträdande skillnaden var elevernas medvetenhet om hur de själva är påverkade av de normer som finns och deras möjligheter att ifrågasätta normerna för att förbättra sina egna livsvillkor.

I diskussionen görs en del slutsatser utifrån ett lärarperspektiv. Av denna studies resultat kan vi dra slutsatsen att lärare står inför ett svårt uppdrag när det gäller att uppmärksamma eleverna på hur normer kring genus och sexualitet påverkar eleverna själva och att detta är något som lärare behöver tydliggöra i undervisningen. Hur lärare kan komma ifrån att genom undervisningen skapa och återskapa normer är ”en svår nöt att knäcka” eftersom det även verkar gälla lärare som undervisar på ett genusmedvetet sätt. Att eleverna i den här studien ibland upplever att läraren har normativa åsikter leder fram till slutsatsen att det kan handla om en generationsfråga, där eleverna ibland är mer normmedvetna än läraren samt att ett sätt för lärare att arbeta med detta kan vara att ha en öppen dialog med eleverna om att läraren

själv också är påverkad av de normer som finns och att eleverna gärna får uppmärksamma detta.

Den här studien leder också fram till slutsatsen att ett *safe space* och ett *brave space* som klassrumsklimat är avgörande för att det ska vara möjligt att genomföra diskussioner om känsliga och kontroversiella frågor i klassrummet. Som lärare är det viktigt att vara tydlig med vilka *grundläggande riktlinjer* som ska gälla i klassrummet för att uppnå ett *safe space* och ett *brave space*. Tydligheten gällande riktlinjerna samt att lärare ingriper för att bryta en dålig stämning i klassrummet är något som elever själva uppskattar och något de också ser som en förutsättning för att skapa ett bra klassrumsklimat.

En annan viktig slutsats som den här studien uppmärksammar är att lärare behöver arbeta för att elever med religiös bakgrund ska få en mer positiv upplevelse av religionskunskapsundervisningen. Detta har att göra med att elever med religiös bakgrund upplever att den egna traditionen beskrivs på ett sätt som bidrar till att förstärka de fördomar som finns om religiösa människor. Genom en undervisning som fokuserar på *levd religion* och därmed har ett *feminint kodat* språk kanske lärare skulle kunna öka elevernas förståelse för människors olika sätt att leva och ge eleverna med religiös bakgrund en bättre upplevelse från undervisningen. Vikten att lärare breddar genusfrågan bortom islam är en annan slutsats att ta med sig från den här studien.

Avslutningsvis kan en slutsats om att elever lär sig i sociokulturella sammanhang göras och att det är viktigt att lärare har i åtanke att elever lär sig av varandra när undervisningen ska planeras och genomföras. Lärare behöver också vara medvetna om att även om genus och sexualitet kan vara känsliga ämnen att diskutera så uppskattar elever att få sina föreställningar utmanade och att det främst är det mänskliga erfarenhetsbaserade lärandet som ligger till grund för när elever lär sig av varandra.

Referenser

Arao, B. & Clemens, K. (2013). *From safe spaces to brave spaces. A new way to frame dialogue around diversity and social justice*. Stylus Publishing, LLC.

Bergdahl, L. (2015). ”Vems religion? Vilken religionsundervisning?” i *Religion och livsfrågor*. Föreningen lärare i religionskunskap. Göteborg.

Bromseth, J. (2016). ”Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andre till queer pedagogik” i Bromseth, J. & Darjs, F. (red) *Normkritisk pedagogik – Makt, lärande och strategier för förändring*.

Bondestam, F. (2007). ”Omöjlig undervisning och strävan efter radikal öppenhet” i Franck, O. (red.) *Genusperspektiv i skolan – om kön, kärlek och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Franck, O. (2007). ”Kärleksläraren” i Franck, O. (red.) *Genusperspektiv i skolan – om kön, kärlek och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Furseth, I. & Repstad, P. (2003). *Religionssociologi*. Stockholm: Liber

Gratton, C. & Jones, I. (2010). *Research methods for sport studies*, 2:a uppl. Routledge.

Gårdfeldt, L. (2007). ”Det finns nog inte några homosexuella på vår lilla skola” i Franck, O. (red.) *Genusperspektiv i skolan – om kön, kärlek och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Hirdman, Y. (1993). ”Genussystemet: reflexioner kring kvinnors sociala underordning” I Ericsson, C. *Genus i historisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.

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

Högberg, A.T. (2007). ”Genus, etnicitet och rättigheter” i Franck, O. (red.) *Genusperspektiv i skolan – om kön, kärlek och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, J.G. (2007). ”Sex – ett kunskapsområde?” i Franck, O. (red.) *Genusperspektiv i skolan – om kön, kärlek och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Osbeck, C. & Lied, S. (2012). “Hegemonic speech genres of classrooms and their importance for RE learning” *British Journal of Religious Education*, vol. 34, nr. 2.

Pew Research Centre (2021) <https://www.pewresearch.org/social-trends/2020/05/14/on-the-cusp-of-adulthood-and-facing-an-uncertain-future-what-we-know-about-gen-z-so-far-2/>

Hämtad: 2021-05-27

Skeggs, B. (2000). *Att bli respektabel*. Göteborg: Daidalos

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan>. Hämtad 2021-05-01.

Sky, J. (2009). *Genus och religion*. Stockholm: Natur och kultur.

Svensson, J. (2011). ”Kön och genus i religionskunskap” i *Religionsdidaktik - mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Tegnér, K. (2007). ”Om genusordningens för lärares lärande” i Butler, J. *Genus ogjort – kropp, begär och möjlig existens*. Norstedts Akademiska Förlag.

Vetenskapsrådet (2018). *Forskningsetiska principer*. Vetenskapsrådet.

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. Hämtad 2020-05-02

Hämtad: 2021-05-01

Wahlgren, V. C. (2009). *Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola*, Genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete. Jönköping: Högskolan i Jönköping.