

EXAMENSARBETE

Hösten 2009

Lärarytbildningen

Progression eller repetition

En undersökning om kunskapsprogression i religionskunskapsundervisningen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasieskolan

Författare

Jens Ranefjord
Evelina Wendelin

Handledare

Mats Bergenhorn

Progression eller repetition

Abstract

En central tanke med skolgången är att någon form av kunskapsprogression kontinuerligt ska äga rum. Kunskapsprogression ska genomsyra alla skolämnen och kunskapsprogression ska dessutom följa över stadieövergångar. I uppsatsen ställs frågan huruvida någon sådan kunskapsprogression sker mellan grundskolans senare år och gymnasieskolan inom ett specifikt skolämne, nämligen religionskunskapen. För att få svar på frågeställningen har material samlats utifrån tre olika datakällor, nämligen intervjuer, examinationer och läroböcker. Datakällorna har samlats in från tre religionslärare som undervisar på grundskolans senare år och tre religionslärare som undervisar i religionskunskap A på gymnasieskolan. De tre datakällorna sammanställs i uppsatsen och ger en helhetsbild av hur religionskunskapen gestaltar sig på grundskolan och i religionskunskap A. Likheter och skillnader i undervisningen analyseras utifrån frågeställningen som därefter resulterar i en slutsats. Slutsatsen är att kunskapsprogression sker i religionskunskapen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasiet. Slutsatsen baseras huvudsakligen på en av de tre datakällorna. Avslutningsvis diskuteras och problematiseras slutsatsen i förhållande till en uppfattning som framkom hos gymnasielärarna, nämligen att eleverna har dåliga förkunskaper med sig från grundskolan. Problematiseringen avslutas med ett förslag till problemlösning, nämligen att ett ökat samarbete mellan grundskolan och gymnasieskolan skulle resultera i en effektivare och smidigare kunskapsprogression.

Ämnesord:

religionskunskap, religionskunskap A, grundskolan, gymnasieskolan, kunskap, repetition, progression, allmänbildning, fakta, förståelse, analys, reflektion, kritiskt förhållningssätt.

INNEHÅLL

1 INLEDNING	5
1.1 SYFTE OCH PROBLEMPRECISERING	5
1.2 DISPOSITION.....	6
2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	7
2.1 KUNSKAP OCH KUNSKAPSPROGRESSION I <i>LPO 94</i> OCH <i>LPF 94</i>	7
2.2 KUNSKAP OCH KUNSKAPSPROGRESSION I <i>SOU 1992: 94</i>	8
2.3 KUNSKAP OCH KUNSKAPSPROGRESSION I KURSPLANER	15
2.4 TIDIGARE FORSKNING	17
3 METOD.....	20
3.1 VETENSKAPLIGT FÖRHÅLLNINGSSÄTT OCH ANALYTISK METOD.....	20
3.2 KVALITATIV METOD	21
3.3 KVALITATIV INTERVJU	23
3.4 TEXTANALYS	26
3.5 AVGRÄNSNINGAR OCH URVAL	27
3.6 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	28
4 RESULTATREDOVISNING	29
4.1 GRUNDSKOLLÄRARE A	29
4.2 GRUNDSKOLLÄRARE B	33
4.3 GRUNDSKOLLÄRARE C	36
4.4 GYMNASIELÄRARE D	39
4.5 GYMNASIELÄRARE E.....	42
4.6 GYMNASIELÄRARE F.....	46
5 ANALYS	51
5.1 INTERVJUJÄMFÖRELSE	52
5.2 EXAMINATIONSJÄMFÖRELSE	54
5.3 LÄROBOKSJÄMFÖRELSE	55
5.4 PROGRESSION ELLER REPETITION.....	58
5.5 AVSLUTANDE DISKUSSION.....	58
6 SAMMANFATTNING.....	61
LITTERATURFÖRTECKNING	62
BILAGA 1	65
BILAGA 2	66

1 Inledning

Gymnasieskolan skall för eleven vara en fortsättning på grundskolan i den bemärkelsen att kunskapsprogression ska ske. Enligt läroplanen för de frivilliga skolformerna (*Lpf 94*) skall eleverna fördjupa och utveckla sina kunskaper. I *Lpf 94* påtalas till exempel följande:

Gymnasieskolan skall med den obligatoriska skolan som grund fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som förberedelse för yrkesverksamhet och studier vid universitet och högskolor m.m. och som förberedelse för vuxen livet som samhällsmedborgare och ansvariga för sina egna liv.¹

Med den obligatoriska skolan som grund ska eleverna under gymnasietiden fördjupa och utveckla sina kunskaper. Inom de olika gymnasieämnena ska alltså en progression ske i förhållande till grundskoleundervisningen. Kunskapsprogression är viktig för att eleverna ska kunna utveckla sitt lärande. Det gäller inom alla skolämnen. Utan kunskapsprogression blir ämnesstudierna enbart repetition av gammalt stoff. Att en kunskapsprogression sker på gymnasieskolan i förhållande till grundskolan är alltså en central tanke med skolgången.

Vi som har skrivit denna uppsats studerar båda på högskolan i Kristianstad med inriktning mot grundskolans senare år och mot gymnasieskolan. Vi har båda svenska och religionskunskap som ämnesinriktningar. Under VFU-perioden i religionskunskap noterade vi, i likhet med många av våra medstudenter, att undervisningen i religionskunskap på gymnasieskolorna huvudsakligen fokuserade på grundläggande faktatillägnelse. Att denna grundläggande faktatillägnelse tog mycket utrymme på gymnasieskolan upplevde vi som förvånansvärt, med avseende på uppnåendemålen för religionskunskap A. De grundläggande kunskaperna ska eleverna ha tillägnat sig redan under grundskolan, så att eleverna under gymnasietiden kan tillägna sig djupare förståelse för religion.

Efter VFU-perioden undrande många av oss om någon kunskapsprogression överhuvudtaget sker på gymnasieskolan i förhållande till grundskolan. En fråga som många av oss ställde var om undervisningen i religionskunskap A på gymnasieskolan är så pass snarlik religionsundervisningen i grundskolans senare år att en progression inte sker. Utifrån denna upplevelse har vårt intresse för progression inom religionsämnet mellan grundskolans senare år och religionskunskap A i gymnasiet vuxit fram.

1.1 Syfte och problemprecisering

Syftet med undersökningen var att få svar på frågan huruvida någon kunskapsprogression sker mellan grundskolans senare år och gymnasieskolan inom ett specifikt skolämne, nämligen

¹ Skolverket, 2009, *Lpf 94*, s. 7.

religionskunskapen. För att få svar på frågan har vi undersökt *vad* lärare arbetar med i religionskunskapsundervisningen och även på vilket sätt, alltså *hur* de arbetar. Finns det skillnader och likheter i religionskunskapsundervisningen och kan dessa eventuella skillnader anses vara en progression? Utifrån ovanstående syfte ställde vi därför frågorna:

- På vilka sätt och vad arbetar lärare med i religionskunskapen i grundskolans senare år?
- På vilka sätt och vad arbetar lärare med i religionskunskap A på gymnasieskolan?
- Finns det skillnader i religionskunskapsundervisningen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A i gymnasieskolan, och i så fall kan dessa anses vara en progression?

1.2 Disposition

Uppsatsen följer en enkel disposition. I avsnitt 2, ”Teoretiska utgångspunkter”, problematiseras kunskapsbegreppet och kunskapsprogressionsbegreppet utifrån läroplanerna *Lpo 94* och *Lpf 94* och även utifrån det förarbete som ligger till grund för läroplanerna, nämligen *SOU 1992: 94*. Därefter följer ett försök till definition av kunskapsprogressionsbegreppet som sedan appliceras på kursplanerna i religionskunskap för grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasiet. Avsnittet avslutas genom att tidigare forskning om kunskapsprogression presenteras.

Efter teoriavsnittet följer avsnitt 3, ”Metod”, där vi redogör för vårt vetenskapliga förhållningssätt, och de analysverktyg som vi använder i undersökningen. I samma avsnitt presenteras även avgränsningar och etiska överväganden.

Avsnitt 4, ”Resultatredovisning”, är uppsatsens längsta del. I resultatredovisningen presenteras de sex lärarintervjuer som vi har utfört, en utvald examination från varje lärare samt deras huvudsakliga lärobok.

Under avsnitt 5, ”Analys”, följer svaren på och en diskussion kring frågeställningarna som har formulerats under rubriken 1.1, ”Syfte och problemprecisering”. I analysdelen återanknyter vi resultatet till de teoretiska utgångspunkterna. Uppsatsen avslutas i avsnitt 6, ”Sammanfattning”, där undersökningens frågeställningar och slutsatser kortfattat presenteras.

2 Teoretiska utgångspunkter

Under detta avsnitt presenteras de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för undersökningen. Under rubrik 2.1, ”Kunskap och progression i *Lpo 94* och *Lpf 94*”, konstaterar vi utifrån läroplanerna *Lpo 94* och *Lpf 94* att kunskapsprogression ska ske mellan grundskolans senare år och gymnasieskolan. Kunskap och kunskapsprogression är dock komplicerade begrepp, och vad som egentligen menas i *Lpo 94* och *Lpf 94* är inte tydligt. För att få ytterligare förståelse för begreppen kunskap och kunskapsprogression enligt *Lpo 94* och *Lpf 94* presenteras under rubrik 2.2, ”Kunskap och progression i *SOU 1992: 94*”, det förarbete av läroplanskommittén som ligger till grund för läroplanerna, nämligen *SOU 1992: 94*. Med ökad förståelse för vad kunskapsprogression innebär enligt läroplanskommittén presenteras under rubrik 2.3, ”Kunskap och progression i kursplaner”, hur kunskapsprogression kan komma till uttryck enligt kursplanen för religionskunskap i grundskolans senare år och för religionskunskap A i gymnasieskolan. Under rubrik 2.4, ”Tidigare forskning”, presenteras slutligen forskning som har varit av intresse för undersökningen.

2.1 Kunskap och kunskapsprogression i *Lpo 94* och *Lpf 94*

Lpo 94 och *Lpf 94* är de läroplaner som ligger till grund för grundskolans och gymnasieskolans uppnående- och strävansmål vad gäller normer och kunskapsmål i allmänhet. I både *Lpo 94* och i *Lpf 94* framställs att skolan har ett särskilt uppdrag att utveckla eleverns kunskaper. I *Lpo94* kan man läsa:

Skolan skall ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.²

Skolan ska alltså ansvara för elevernas kunskapsutveckling. Kunskapsprogression ska alltså ske. I *Lpf 94* framställs skolans ansvar än tydligare:

Huvuduppgiften för de frivilliga skolformerna är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper.³

Liksom i grundskolan ska en kunskapsprogression ske på gymnasieskolan. Eleven ska utveckla kunskaper. Förutom att kunskapsprogression ska ske under både grundskolan och gymnasieskolan, så ska det även ske *mellan* grundskolan och gymnasieskolan. I *Lpf 94* framställs detta tydligt:

² Skolverket, 2009, *Lpo 94*, s. 9.

³ Skolverket, 2009, *Lpf 94*, s. 5.

Gymnasieskolan skall med den obligatoriska skolan som grund fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som förberedelse för yrkesverksamhet och studier vid universitet och högskolor m.m. och som förberedelse för vuxen livet som samhällsmedborgare och ansvariga för sina egna liv.⁴

Kunskapsprogression ska alltså ske för eleverna på gymnasieskolan i förhållande till grundskolan. Det innebär att elevernas kunskaper på något sätt ska utvecklas och fördjupas på gymnasieskolan i förhållande till grundskolan. Mellan grundskolan och gymnasieskolan ska alltså någonting nytt och utvecklande tillkomma för eleverna. Gymnasieskolan ska alltså inte enbart repetera samma stoff som tillägnats i grundskolan. Som verktyg för att kunskapsprogression ska ske poängterar *Lpo 94* att samarbete ska ske mellan de olika skolstadierna:

För att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv skall skolan också sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskolan samt med gymnasiala utbildningar som eleverna fortsätter till.⁵

Läroplanerna är tydliga, menar vi, med att poängtera att kunskapsprogression ska ske mellan grundskolan och gymnasieskolan. Frågan är vad läroplanerna menar med kunskapsprogression och hur kunskapsprogression definieras. För att få en uppfattning om hur läroplanerna definierar kunskapsprogression har vi tagit del av det betänkande, eller förarbete, som ligger till grund för *Lpo 94* och *Lpf 94* och kursplaner, nämligen läroplanskommitténs utredning *Skola för bildning (SOU 1992: 94)*.

2.2 Kunskap och kunskapsprogression i SOU 1992: 94

Kunskap och progression är centrala begrepp som genomsyrar undersökningen. Vad kunskap är, hur kunskap tillägnas, och hur kunskap vidareutvecklas hos en individ är dock tre komplexa ämnesområden som har diskuterats och problematiserats i årtusenden. Ämnesområdena kan sammanfattas under begreppet epistemologi, alltså läran om kunskap.⁶ Epistemologins komplexitet kommer inte att redogöras för i denna uppsats. Vad som dock kommer att redogöras för under denna rubrik är det dokument som huvudsakligen ligger till grund för skolans kunskapssyn och kunskapsprogressionssyn, nämligen läroplanskommitténs huvudbetänkande *SOU 1992: 94 - Skola för bildning*.

I skolverkets serie "Forskning i fokus", nr. 5 *Vad är kunskap?* skriver Bernt Gustavsson om kunskapsbegreppet och läroplaner. Bernt Gustavsson skriver bland annat att

⁴ Ibid., s. 7.

⁵ Skolverket, 2009, *Lpo 94*, s. 14.

⁶ Audi, 2007, *Epistemology*, s. 1.

kunskapsbegreppet problematiseras för första gången i svensk läroplanshistoria i *SOU 1992: 94* innan införandet av en ny läroplan. I tidigare läroplaner har kunskapsbegreppet tagits för givet. Bernt Gustavsson skriver vidare att första gången som kunskapsbegreppet överhuvudtaget nämns är i 1980 års läroplan. Han uttrycker att ”Det är ett märkligt förhållande eftersom en av skolans mest centrala funktioner är att lära ut kunskaper”.⁷ Vi håller med. Problematisering av kunskapsbegreppet är av stor betydelse för skolan, eftersom skolans kunskapssyn formar skolans undervisning och därför även påverkar elevernas lärande.

Problematiseringen av kunskapsbegreppet i *SOU 1992: 94* avslutas med ett ställningstagande för den sociokulturella kunskapstraditionen, enligt vilken all mänsklig kunskap är förbunden med mänskliga biologiska och kulturella betingelser. Mänsklig kunskap kan därför enligt den sociokulturella traditionen aldrig vara objektiv.⁸ Problematiseringen av kunskapsbegreppet mynnar i samma dokument ut i ett försök till definition av kunskapsbegreppet.

Hur definieras då kunskap enligt läroplanskommittén? Läroplanskommittén gör en åtskillnad mellan fyra olika kunskapsformer, nämligen *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet* som även anses samspela med varandra.⁹ De fyra kunskapsformerna definieras som följer:

- Faktakunskap definieras enligt läroplanskommittén som en kvantitativ kunskapsform utan åtskillnad mellan ytlig och djup kunskap. Det är alltså kunskap som kan mätas i termer av mer eller mindre. Exempel på faktakunskaper enligt läroplanskommittén är information, regler och konventioner. Vad djup och ytlig kunskap innebär definieras inte.¹⁰ Vi förstår läroplanskommitténs definition av faktakunskap som en beskrivande kunskapsform som huvudsakligen svarar på den pedagogiska frågan ”vad?”.
- Förståelsekunskap definieras enligt läroplanskommittén som en kvalitativ kunskapsform. Förståelse definieras som att tillägna sig mening, alltså betydelse för till exempel ett fenomen. Förståelse innebär även att tillägna sig djupare förståelse för begrepp och strukturer inom olika ämnesområden. Vad djupare och förståelse innebär definieras inte.¹¹ Vi förstår läroplanskommitténs definition av förståelsekunskap som en mer utredande och förklarande form av kunskap som huvudsakligen svarar på den

⁷ Gustavsson, 2002, *Vad är kunskap?*, s. 23.

⁸ *SOU 1992: 94, Skola för bildning*, s. 71ff.

⁹ *Ibid.*, s. 65.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

pedagogiska frågan ”varför?”. Det är varförfrågan som ger svar på frågan om någontings mening.

- Färdighetskunskap definieras enligt läroplanskommittén som en praktisk kunskapsform till skillnad från fakta- och förståelsekunskap. Färdighetskunskapen ses som den praktiska motsvarigheten till förståelsekunskap. Färdighetskunskap kan vara kroppslig, men även ”intellektuell”.¹² Vi förstår läroplanskommitténs definition av färdighetskunskap som en utförande, eller handlade form av kunskap som huvudsakligen svarar på den pedagogiska frågan ”hur?”.
- Förtrogenhetskunskap definieras enligt läroplanskommittén som kunskapsbergets tysta eller osynliga del. Förtrogenhetskunskap definieras även som bakgrundkunskap, nämligen kunskap att veta när en aktivitet ska påbörjas eller avslutas. Förtrogenhetskunskap kommer till uttryck i till exempel bedömningar och kännedom om regler för en verksamhet. Ett exempel på förtrogenhetskunskap är kännedom om hur ett begrepp kan användas på olika sätt beroende på situation.¹³ Vi förstår läroplanskommitténs definition av förtrogenhetskunskap som kunskap om normer. Förtrogenhet innebär alltså för oss när kunskapen har införlivats så att den kan användas naturligt och utan ansträngning i sitt unika sammanhang.

Läroplanskommittén problematiserar de fyra kunskapstyperna och redogör för att de olika kunskaperna inte kan åtskiljas eller hierarkibestämmas. Det sker ett växelspel mellan fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, och ingen av de fyra kunskapstyperna kan sägas vara ursprungligare än någon annan. De fyra kunskapstyperna är alltså enligt läroplanskommittén ontologiskt jämställda.¹⁴

Läroplanskommittén lägger ytterligare en dimension på kunskapsbegreppet utöver de fyra kunskapstyperna som ovan redogjorts för. Dimensionen handlar om *kunskapande*. De fyra kunskapstyperna kan definieras som målen för lärandet. Kunskapandet kan definieras som vägen mot målen. Enligt läroplanskommittén är kunskapandet, alltså den lärande processen, ett mål i sig själv. Det innebär att samtal, diskussioner och argumentering kring olika ämnen ska integreras i kunskapsbegreppet.¹⁵ Frågan som vi ställer oss är om kunskapande kan ses som ytterligare en dimension utöver de fyra kategorierna. Kunskapande skulle nämligen kunna införlivas under färdighetskunskapen, anser vi.

¹² Ibid., s. 66.

¹³ Ibid., s. 66f.

¹⁴ Ibid., s. 65.

¹⁵ Ibid., s. 67f.

Hur definieras då kunskapsprogression enligt läroplanskommittén? Läroplanskommittén poängterar tydligt att en progression ska ske från förskola till gymnasieskola. I *SOU 1992: 94* kan man läsa:

Urvalet och organiseringen av skolans innehåll måste göras så att det blir en progression inom såväl som mellan skolformer. Detta behöver inte innebära att det inte kan finnas skillnader vad gäller innehåll och form på olika stadier. Däremot innebär det att det måste finnas en systematik i den ordning som kunskaperna förmedlas.¹⁶

Kunskapsprogression, eller kunskapsutveckling ska alltså genomsyra hela skolverksamhetens innehåll. Kunskapsprogression existerar som fenomen och innefattar i sig ett mönster som kan systematiseras och sedan användas som underlag för undervisningen på olika stadier. Mönstret är alltså själva progressionen. Detta mönster, eller denna progression, redogörs dock inte för explicit i *SOU 1992: 94*. Konsekvenserna av oklarheterna resulterar i att begreppet kunskapsprogression blir otydligt. Detta resulterar vidare att även svaret på frågan hur kunskapsprogression ska ske i undervisningen blir oklar. Vi ska dock göra ett försök till definition av kunskapsprogression enligt läroplanskommittén.

Enligt läroplanskommittén har grundskolan och gymnasieskolan olika uppgifter. Grundskolan ska förbereda för vardags- och samhällslivet, och skapa en utgångspunkt för fortsatta studier. Med utgångspunkt i grundskolan ska gymnasieskolan förbereda inför kommande yrkesliv och högre studier. Detta påverkar innehållet hos de olika skolstadierna. Eftersom grundskolans kunskapande verksamhet fokusera på elevens förhållande till vardagsliv och samhällsliv, hamnar de allmänbildande kunskaperna i centrum.¹⁷ I *SOU 1992: 94* kan man läsa:

Även om kunskaperna här (grundskolan, författarens anm.) är mer ämnesbestämda är det dock fortfarande allmänbildningen och inriktningen mot vardags- och samhällsliv som är det överordnade målet, även om studierna också skall förbereda för fortsatta studier i gymnasieskolan.¹⁸

Utöver de allmänbildande kunskaperna som eleverna ska tillägna sig på grundskolan, ska de även under grundskolans senare år börja utveckla ett kritiskt förhållningssätt. I *SOU 1992: 94* kan man läsa att elevens lärande långsamt ska ”vridas över mot kritisk reflektion”.¹⁹ Vi tolkar ovanstående mening som att elevens kritiska reflektion ska ges större utrymme på gymnasieskolan.

¹⁶ Ibid., s. 78.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid., s. 79.

¹⁹ Ibid.

Vidare kan man läsa i *SOU 1992: 94* att eleven under gymnasieskolan ska utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt.²⁰

Genom reflektion över praktiska erfarenheter och praktisk erfarenhet av teoretiskt arbete utvecklas förmågan till tänkande och reflektion och läggs en första grund för utveckling av ett vetenskapligt förhållningssätt.²¹

Vad ett vetenskapligt förhållningssätt innebär definieras dock inte tydligt. Däremot problematiseras kunskapsbegreppet i samband med en diskussion om vetenskaplig kunskap som en "avbildning av verkligheten".²² Som ovan redogjorts för tar läroplanskommittén ställning för en sociokulturell kunskapssyn och därför även för en sociokulturell vetenskapssyn.

Enligt en sociokulturell syn på vetenskap kan den vetenskapliga kunskapen aldrig vara en direkt avbild av verkligheten. Mänskliga förutsättningar gör alltid intrång i den vetenskapliga kunskapen som därför aldrig kan bli objektiv. Kunskaper anses enligt den sociokulturella traditionen snarare vara redskap som människan har tillägnat sig för att kunna lösa problem och för att kunna orientera sig i omvärlden, än direkta avbilder av verkligheten. Det är dessutom genom redskapen (kunskaperna) som människan orienterar sig i omvärlden. Den sociokulturella kunskapstraditionen menar att redskapen (kunskaperna) medierar (tolkar) verkligheten för oss. Enligt den sociokulturella kunskapstraditionen är därför mänsklig kunskap alltid relativ. De sociokulturella förutsättningarna gör alltid intrång på objektiviteten.²³

Att tillägna sig ett vetenskapligt förhållningssätt ur ett sociokulturellt perspektiv skulle kunna innebära att eleverna ska tillägna sig den sociokulturella traditionens redskap för att kunna orientera sig i omvärlden. Vad ett vetenskapligt förhållningssätt egentligen innebär ur ett sociokulturellt perspektiv ger dock inte läroplanskommittén något tydligt svar på.

Men en sociokulturell eller med andra ord kulturell relativistisk vetenskapssyn är inte den enda rådande vetenskapssynen (även inom samma kultur). En annan rådande vetenskapstradition är den universalistiska. Denna tradition har som strävansmål att uppnå objektiv förståelse av omvärlden. Enligt denna tradition existerar det kriterier eller referenser som möjliggör objektiva jämförelser mellan olika teorier, och även mellan teorier och verkligheten. Genom att ta hänsyn till dessa kriterier blir det möjligt för forskaren att avgöra

²⁰ Ibid., s. 78.

²¹ Ibid., s. 80.

²² Ibid., s. 62.

²³ Säljö, 2000, *Lärande i praktiken*, s. 81f.

vilken teori som bäst motsvarar verkligheten.²⁴ Etikprofessor Carl-Henric Grenholm tar fasta på fyra kriterier eller krav som ska uppfyllas för att kunskap ska anses vara vetenskaplig. Dessa är krav på metodologisk tillförlitlighet, krav på sanning, krav på fullständighet och krav på intersubjektiv prövbarhet. Det sista, och kanske viktigaste kravet enligt den universalistiska traditionen, innebär att de vetenskapliga resultaten skall kunna verifieras och falsifieras av vem som helst.²⁵

Att tillägna sig ett vetenskapligt förhållningssätt utifrån den universalistiska traditionen skulle kunna innebära att eleverna ska sträva efter ett objektiv förhållningssätt mot sitt stoff. Detta förhållningssätt innefattar definitivt en kritisk aspekt.

Vad läroplanskommittén menar med ett vetenskapligt förhållningssätt förblir dock otydligt. Vi antar därför att båda traditionerna som ovan redogjorts för, nämligen kulturrelativism och universalism kan anses representera ett vetenskapligt förhållningssätt.

Utifrån ovanstående bakgrund tolkar vi läroplanskommitténs syn på kunskapsprogression i skolan som en utveckling från tillägnelse av allmänbildande kunskaper i grundskolan till att närma sig ett kritisktreflekterande förhållningssätt i gymnasieskolan.

Vad läroplanskommittén menar med att eleven ska tillägna sig ett vetenskapligt förhållningssätt förblir som ovan redogjorts för oklart. Vi antar att båda vetenskapstraditionerna har sin plats i skolan, och att båda kan anses vara progressiva mål för eleven att uppnå.

En intressant fråga som bör ställas är hur förhållandet mellan kategoriseringen av de fyra kunskapstyperna och begreppet kunskapsprogression ska förstås. Förhållandet mellan läroplanskommitténs syn på kunskapsprogression och deras uppdelning av kunskap i fyra olika kategorier verkar nämligen motsägelsefull och otydlig. Ett försök till förståelse kan kanske ändå bidra till en precisare definition av läroplanskommitténs förståelse av begreppet kunskapsprogression.

Kanske menar läroplanskommittén att samspelet mellan de fyra kunskapstyperna kommer till uttryck både i det allmänbildande kunskapandet, hos det kritisktreflekterande kunskapandet och hos det vetenskapliga förhållningssättet. I så fall kan kunskapsprogression definieras som en utveckling från allmänbildande kunskaper till ett kritisktreflekterande och vetenskapligt förhållningssätt, där de fyra kunskapstyperna ständigt växelspelar.

En annan variant av kunskapsprogression enligt läroplanskommittén skulle kunna innebära, i motsats till vad som redogörs för om kunskapstyperna, en utveckling från att

²⁴ Grenholm, 2006, *Att förstå religion*, s. 40.

²⁵ *Ibid.*, s. 86ff.

tillägna sig faktakunskap till att tillägna sig förståelsekunskap. Detta kan förstås enligt följande.

Kunskapstyperna följer enligt läroplanskommittén ingen hierarki. Mellan kunskapstyperna sker ett kontinuerligt ömsesidigt växelspel, där ingen kunskapstyp har ontologiskt företräde.²⁶ Kunskapandet liknar kunskapstypen färdighet till sin karaktär och blir därför meningslös att vidare diskutera. Progression innebär enligt läroplanskommittén en utveckling från tillägnelse av allmänbildande kunskaper till ett kritisktreflekterande och vetenskapligt förhållningssätt. Tillägnelse av allmänbildande kunskaper verkar enligt läroplanskommittén inte innefatta samma grad av reflektion som tillägnelse av ett kritiskt reflekterande och vetenskapligt förhållningssätt. Reflektion nämns nämligen inte explicit i samband med tillägnelse av allmänbildande kunskaper under grundskolans tidigare år, utan nämns först i samband med grundskolans senare år där reflektionen ska påbörjas. I *SOU 1992: 94* poängteras att kunskapsprogressionen långsamt ska ”vridas över mot kritisk reflektion”²⁷ i grundskolans senare år. Tillägnelse av allmänbildande kunskaper i grundskolan verkar därför vara nära förbundet med tillägnelse av faktakunskaper, med en lägre grad av reflektion.²⁸

Progressionen mellan grundskolan och gymnasieskolan kan därför även karaktäriseras genom graden av reflektion, vilken är nära anknuten till kunskapstypen förståelse. Att förstå är att reflektera.

De båda varianterna av kunskapsprogression, nämligen elevers utveckling från tillägnelse av allmänbildande kunskaper till ett kritiskt reflekterande och vetenskapligt förhållningssätt och från tillägnelse av faktakunskaper till förståelsekunskaper verkar båda vara rimliga definitioner av läroplanskommittén syn på vad kunskapsprogression innebär.

På frågorna hur läroplanskommittén definierar kunskap och kunskapsprogression svarar vi därför som följer: Kunskap definieras och kategoriseras enligt läroplanskommittén i fyra olika kategorier. Dessa är fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Varje kunskapstyp har sina kännetecken som ovan har redogjorts för. Läroplanskommitténs syn på kunskapsprogression tolkar vi (trots motsättningar) som utveckling från tillägnelse av allmänbildande kunskaper till ett vetenskapligt förhållningssätt, och från tillägnelse av faktakunskaper till förståelsekunskaper. Tillägnelse av förståelsekunskaper kräver högre grad av reflektion. Därför ska det kritiskt reflekterande tänkandet utvecklas. I praktiken innebär denna definition

²⁶ *SOU 1992: 94, Skola för bildning*, s. 65.

²⁷ *Ibid.*, s. 79.

²⁸ *Ibid.*, s. 78f.

att man i grundskolans senare år huvudsakligen fokuserar på tillägnelse av faktakunskaper, och att man i gymnasieskolan i högre grad fokuserar på förståelse.

2.3 Kunskap och kunskapsprogression i kursplaner

Hur kunskapsprogression ska ta sig uttryck definieras inte tydligt i *SOU 1992: 94* utan är tolkningsbart. Enligt vår tolkning som presenterades under föregående rubrik skulle kunskapsprogression kunna innebära en utveckling från allmänbildning till vetenskapligt förhållningssätt och från huvudsaklig faktatillägnelse till ökad förståelse och reflektion. Med stöd i religionskunskapens kursmål för grundskolans senare år och för religionskunskap A på gymnasiet menar vi att vår tolkning av *SOU 1992: 94* verkar rimlig för religionsämnet. Kunskapsmålen som eleverna ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret enligt kursplanen i religionskunskap för grundskolan är följande:

- kunna reflektera över och formulera sig i för henne eller honom viktiga livsfrågor,
- kunna föra etiska resonemang och se konsekvenser av olika ställningstaganden,
- ha kunskaper om kristendomens påverkan på det svenska samhälle, dess grundläggande värderingar, traditioner, konst och litteratur,
- ha kunskap om symboler, riter, centrala berättelser och trosuppfattningar i några världsreligioner, samt om grundtankar och uttrycksformer i några andra livsåskådningar,
- ha kunskaper om hur estetiska uttryck som konst, musik och dans gestaltas i olika religiösa sammanhang.²⁹

Tre av fem kunskapsmål som eleverna ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret verkar huvudsakligen vara faktarelaterade. Eleverna ska tillägna sig kunskaper om kristendomens historiska och dess samtida påverkan på Sverige. De ska även ha kunskaper om världsreligioner i allmänhet. Dessutom ska de ha tillägnat sig kunskaper om hur religion kan komma till uttryck inom konsten. Dessa tre punkter fokuserar alltså på faktakunskaper och på allmänbildning, vilket överensstämmer med vår tolkning av *SOU 1992: 94*. De första två punkterna tolkar vi som huvudsakligen förståelseinriktade. Denna tolkning överensstämmer med vår tolkning av *SOU 1992: 94*, nämligen att reflektion ska påbörjas under grundskolans senare år. Den reflekterande verksamheten ska huvudsakligen inrikta sig på elevernas egna uppfattningar, vilket kan anses vara en enklare form av reflektion. Huvudsakligen tolkar vi dock kursmålen som att eleverna ska tillägna sig allmänbildande faktakunskaper under grundskolans senare år.

²⁹ Skolverket, 2009, *Kursplan för religionskunskap*.

I religionskunskap A på gymnasieskolan skiljer sig kunskapsmålen från grundskolans. Kunskapsmålen som eleverna ska ha uppnått i religionskunskap A efter avslutad kurs är följande:

kunna beskriva och förstå hur religion och livsåskådningar tar sig uttryck i människors sätt att tänka och handla

känna till kristendomens och några andra världsreligioners och andra livsåskådningars grundläggande uttrycksformer, tro och idéer

kunna relatera religioners och andra livsåskådningars uttrycksformer, tro och idéer till problemsituationer i vardags – och yrkesliv

kunna samtala om problemsituationer i vardagen och i yrkeslivet utifrån en given etisk och moralisk utgångspunkt

kunna identifiera och ta ställning till sådant som befrämjar eller som strider mot grundläggande värden i samhället

kunna reflektera över andra människors olika sätt att tänka om liv, tro och etik
Förstå vad de egna värderingarna betyder för självuppfattningen och för hur man uppfattar människor i sin omgivning.³⁰

Hela fem av ovanstående sex kunskapsmål för religionskunskap A i gymnasieskolan är förståelseinriktade. Den andra punkten är den enda som huvudsakligen verkar fokusera på faktakunskaper. Enligt de andra fem kunskapsmålen ska eleverna tillägna sig förståelse för hur religioner påverkar människan i allmänhet, kunna relatera och samtala kring religion och problemsituationer och dessutom kunna reflektera över sina egna värderingars betydelse för uppfattningen av andra människor. Eleven ska dessutom tillägna sig ett argumenterande förhållningssätt genom att kunna ta ställning för eller emot olika grundläggande värden. Alla dessa kunskapsmål kräver ökad reflektion i förhållande till grundskolans uppnåendemål.

Det vetenskapliga förhållningssättet nämns dock inte i religionskunskap A's kunskapsmål. Detta uppnåendemål kan dock läsas in implicit. Genom att eleverna reflekterar kritiskt kring religion och livsåskådningar, och kring hur dessa beskrivs i läroböcker och media, kan en komplexare bild av religioner tillägnas. En komplexare bild kan argumenteras för att vara sanningsenligare än den generaliserade bilden. Religioner är nämligen sällan så homogena som de framställs i läroböcker. Ur ett universalistiskt perspektiv kan det därför argumenteras för att den komplexare bilden av religioner är mer vetenskapligt korrekt.

Enligt vår tolkning av *Lpo 94*, *Lpf 94*, *SOU 1992: 94* och kursplanerna för religionskunskap i grundskolans senare år och religionskunskap A i gymnasieskolan ska en kunskapsprogression ske mellan de båda stadierna. Eleven ska tillägna sig allmänbildande

³⁰ Skolverket, 2009, *Kursplan för RE1201*.

faktakunskaper om religion under grundskolans senare år. Viss reflekterande verksamhet ska påbörjas. De grundläggande kunskaperna ska sedan ligga till grund för kritiskt reflekterande och studier av religion i religionskunskap A på gymnasieskolan. Även ett vetenskapligt förhållningssätt ska tillägnas. I religionskunskap A ska alltså eleverna huvudsakligen reflektera över religionsfenomenet, snarare än enbart tillägna sig faktakunskaper. Den kritiskt reflekterande verksamheten ska bidra till ökad förståelse för religion i allmänhet.

Kunskapsprogression inom religionskunskapen ska alltså enligt vår tolkning huvudsakligen röra sig från tillägnelse av allmänbildande faktakunskaper om religionsämnet i grundskolans senare år till kritiskt reflekterande förståelse av religionsämnet i religionskunskap A på gymnasieskolan. Dessutom ska eleven förhålla sig vetenskapligt till religionsfenomenet.

2.4 Tidigare forskning

Forskning om kunskapsprogression i undervisningen mellan skolstadier i Sverige verkar vara knapphändig. Sökningar på nyckelord i diverse artikeldatabaser som till exempel Eric, Libris och Artikelsök gav få eller inga träffar. Som hjälp för att finna forskningsmaterial har vi tagit hjälp av bibliotekarierna och andra ämneskunniga inom pedagogik och religionskunskap. Hjälpen har varit god, men har tyvärr inte bidragit med ytterligare material som berör vår undersökning. En vetenskaplig artikel och en kandidatuppsats av relevans har vi dock funnit.

Assisterande rektor Camille McElroy vid Crabapple Middle School har i artikeln ”Middle School Programs That Work” i journalen *Pri Delta Kappan* skrivit om skolövergångar, och hur kunskapsklyftan mellan skolstadierna kan övervinnas. I den vetenskapliga artikeln behandlas inte frågan huruvida någon kunskapsprogression sker mellan stadieövergångar eller inte. Istället utgår författaren från erfarenheten inom ett skolområde där kunskapsövergången mellan middle school och high school faktiskt har varit problematisk. I artikeln behandlas detta kunskapsgap mellan olika skolstadieövergångar, och även hur det kan övervinnas. Kunskapsövergång och kunskapsprogression är för oss två snarlika begrepp.

Den kunskapsmässiga stadieövergången mellan Crabapple Middle School, där McElroy är assisterande rektor, och Roswell High School har tidigare varit problematiskt. Denna klyfta har dock övervunnits genom att olika former av samarbeten mellan Crabapple Middle School och Roswell High School har införts permanent. Målet har varit att övergången ska kännas smidig för eleverna. Vad McElroy har funnit fungera är ett program bestående av tio olika samarbetspunkter mellan Crabapple Middle School och Roswell High School. Dessa punkter innefattar långsiktiga samarbeten mellan elever, lärare, rektorer, föräldrar och syokonsulenter

mellan Crabapple Middle School och Roswell High School. En speciellt intressant åtgärd är samarbetet mellan lärarna. Lärare från Crabapple Middle School besöker och studerar varandras undervisning inom olika skolämnen flera gånger om året. Besöken används sedan som underlag för samtal mellan skolorna. Detta samarbete har stärkt lärarnas insyn i vad som eleverna förväntas kunna i de olika stadierna. Insynen har använts för att överbrygga kunskapsgapet mellan Crabapple Middle School och Roswell High School. Konsekvenserna har blivit att lärarna på Crabapple Middle School har fått bättre insyn i vad eleverna förväntas kunna innan skolstart på Roswell High School, och att lärarna på Roswell High School effektivt kan planera undervisningen och bygga vidare på elevernas förkunskaper.³¹

Vad personalen på Crabapple Middle School och Roswell High School har åstadkommit är alltså att överbrygga kunskapsklyftan mellan skolstadierna. Detta är av intresse för vår undersökning, eftersom det faktum att kunskapsklyftan som överbryggats rimligen borde underlätta för kunskapsprogression. Eftersom lärarna på Roswell High School har god kännedom om vad eleverna faktiskt kan när de slutar på Crabapple Middle School har lärarna på Roswell High School bättre möjligheter att vidareutveckla ämnesinnehållet inom till exempel ett skolämne. Undervisningen på Roswell High School riskerar alltså inte att endast bli repetition från Crabapple Middle School, utan eleverna kan tidigare påbörja ett kritisktreflekterande och vetenskapligt förhållningssätt. Kunskapsprogressionen kan därmed effektiviseras.

Kandidatuppsatsen *Övergången från grundskola till gymnasium – en intervjustudie med elever och lärare om elevers kunskaper i religion* är skriven av Nina Blom och Christin Lundstedt år 2007 på lärarprogrammet i Gävle. Studiens syfte var att undersöka elevers och lärares uppfattningar om övergången från grundskola till gymnasium inom religionsämnet.³² För att nå fram till ett resultat har Blom och Lundstedt intervjuat lärare och elever om deras uppfattning kring religionsämnet, kursmål och förkunskaper.³³ I vår undersökning angrips övergången mellan grundskolan och gymnasieskolan inom religionsämnet ur ett annat perspektiv. Vi har undersökt hur och vad lärarna faktiskt arbetar med inom religionskunskapen på grundskolans senare år och på religionskunskap A i gymnasieskolan. Utifrån denna undersökning försöker vi fastställa om det sker en progression i religionsundervisningen mellan de olika stadierna.

³¹ McElroy, 2000, "Middle School Programs That Work".

³² Blom, Lundstedt, 2007, *Övergången från grundskola till gymnasium*, s. 9.

³³ Ibid.

Blom och Lundstedt presenterar några spännande resultat utifrån sin undersökning, nämligen att eleverna själva och gymnasielärarna anser att elevernas förkunskaper inom religion A på gymnasieskolan är otillräckliga. Samtliga gymnasielärare strukturerade därför sin undervisning med utgångspunkt i att eleverna fullständigt saknar förkunskaper.³⁴ Konsekvensen borde rimligtvis bli att någon progression inom religionskunskapen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasiet inte existerar. Detta resultat vill vi kontrollera ur ett annat perspektiv.

³⁴ Ibid., s. 31.

3 Metod

Under det här avsnittet presenteras metoderna som ligger till grund för vår undersökning, vårt analysarbete och vårt tillvägagångssätt. Under rubrik 3.1, "Vetenskapligt förhållningssätt och analytisk metod", redogör vi för vårt förhållningssätt till vår egen undersökning, vilket är hermeneutiskt. Utifrån vårt vetenskapliga förhållningssätt presenterar vi därefter under rubrik 3.2, "Kvalitativ metod", den övergripande kvalitativa metoden som vi har använt oss av för att öka undersökningens validitet, nämligen så kallad triangulering. Under rubrik 3.3, "Kvalitativ intervju", och 3.4, "Textanalys", redogör vi för vad kvalitativ intervju och textanalys innebär för undersökningen. Under de båda rubrikerna beskrivs även vårt praktiska tillvägagångssätt. Slutligen presenteras under rubrikerna 3.5, "Avgränsningar och urval", och 3.6, "Etiska överväganden", undersökningens urval och våra etiska överväganden.

3.1 Vetenskapligt förhållningssätt och analytisk metod

Eftersom vi har strävat efter att nå djupare förståelse för frågeställningen har vi valt ett hermeneutiskt förhållningssätt. Ett hermeneutiskt förhållningssätt innebär att forskaren, till skillnad från ett positivistiskt förhållningssätt, accepterar sig själv som ett oundvikligt inslag i forskningen. Utifrån ett hermeneutiskt förhållningssätt existerar alltså inte så kallad objektiv forskning. All forskning är beroende av, och påverkas av forskaren själv.³⁵

Synen på förförståelsens betydelse för forskningen skiljer sig därför markant mellan det positivistiska och det hermeneutiska förhållningssättet. Enligt ett positivistiskt förhållningssätt ska forskaren i största möjliga mån sträva efter att exkludera sin förförståelse för att därmed minimera påverkan på vad som ska undersökas, alltså forskningsobjektet. Positivisten strävar därför efter absolut objektivitet.³⁶

Det hermeneutiska förhållningssättet skiljer sig även markant i synen på forskarens förkunskap. Enligt det hermeneutiska förhållningssättet kan forskaren inte undvika sin förförståelse. Hermeneutikern strävar därför inte efter absolut objektivitet till skillnad från positivisten. Enligt det hermeneutiska förhållningssättet anses dessutom förförståelsen vara nödvändig för att kunna skapa ny förståelse. Förförståelse anses därför vara en tillgång för forskningen. Den hermeneutiska spiralen som redogörs för nedan sammanfattar på ett enkelt

³⁵ Patel & Davidson, 2003, *Forskningsmetodikens grunder*, s. 29.

³⁶ *Ibid.*, s. 30.

sätt hermeneutikens metodologi.³⁷ Det är den hermeneutiska metodologin som ligger till grund för undersökningens senare analyserande del.

Som ovan redogjorts för är förförståelse enligt hermeneutiken ett oundvikligt inslag i forskningen. Förförståelse är forskarens utgångspunkt inför forskningen, vilken består av forskarens tidigare erfarenheter och kunskaper i allmänhet. Med förförståelse som utgångspunkt studerar forskaren sitt forskningsobjekt. En första vag helhetsförståelse av forskningsobjektet tar form. Utifrån den första vaga helhetsförståelsen tolkas de enskilda delarna av forskningsobjektet. Studiet av de enskilda delarna bildar tillsammans en ny helhetsförståelse av forskningsobjektet. Helhetsförståelsen bildar sedan utgångspunkt som ny förförståelse för forskaren inför ytterligare en studie av forskningsobjektet. Med ny vidgad förförståelse studerar forskaren åter sitt forskningsobjekt. Med vidgad förförståelse närmar sig forskaren sitt forskningsobjekt ytterligare. Genom ny helhetsförståelse tolkas åter igen delarna, som i sin tur resulterar i en ytterligare vidgad helhetsförståelse.³⁸

Med ett hermeneutiskt förhållningssätt närmar sig forskaren djupare förståelse av forskningsobjektet genom ett växelspel mellan förförståelse och forskningsobjekt, och mellan helheten och delarna. Tolkningen av forskningsobjektet är en evig process, och nya djup är alltid möjliga att uppnå. Därmed når aldrig den hermeneutiska metoden någon absolut slutpunkt.³⁹

En kritik som kan riktas mot det hermeneutiska förhållningssättet är dess subjektiva karaktär. Vi menar dock att all mänsklig verksamhet (vilket innefattar all forskning), oavsett metodologisk utgångspunkt, innefattar ett subjektivt element. Det subjektiva elementet är alltså ofrånkomligt. Att vara subjekt är en ofrånkomlig del i att vara människa. Den hermeneutiska metoden används huvudsakligen i uppsatsens senare analyserande del, men ligger även till grund för vår tillägnelse av teori.

3.2 Kvalitativ metod

Med hermeneutiken som vetenskapligt förhållningssätt blir det naturligt för oss att använda kvalitativa metoder för undersökningen. Med kvalitativa metoder strävar forskaren efter att nå djupare förståelse av ett specifikt forskningsobjekt till skillnad från kvantitativa metoder som

³⁷ Ibid.

³⁸ Kvale & Brinkmann, 2009, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, s. 226.

³⁹ Patel & Davidson, 2003, *Forskningsmetodikens grunder*, s. 31.

primärt strävar efter att nå generaliserad förståelse. Möjligheten till generalisering utifrån en kvalitativ metod är dock möjlig, men validiteten är lägre.⁴⁰

Kvalitativa forskningsmetoder har inga förutbestämda mönster. Någon färdig mall finns alltså inte att applicera. Detta beror på att varje undersökning är unik. Olika kvalitativa tillvägagångssätt kan krävas beroende på forskningens mål, syfte och situation. Målet med den kvalitativa metoden är dock att forskaren ska nå djupare kunskap om forskningsobjektet. Eftersom någon färdig mall inte kan appliceras blir det därför viktigt att forskaren redogör för sitt tillvägagångssätt.⁴¹

För att uppnå hög validitet genom en kvalitativ metod måste forskaren dessutom redogöra för sin förförståelse. Som ovan redogjorts för under rubriken 3.1, ”Vetenskapligt förhållningssätt och analytisk metod”, är forskarens förförståelse ett oundvikligt och viktigt element. Förförståelsen påverkar undersökningen och ska därför redogöras för. Redogörelse av förförståelse stärker validiteten, eftersom den minimerar missförstånd mellan skribenten och läsaren.⁴²

Valet av tillvägagångssätt är avgörande för resultatet och därmed även avgörande för analysen av resultatet. Som ovan har redogjorts för är det speciellt viktigt att forskaren redogör för tillvägagångssättet om forskaren använder kvalitativa forskningsmetoder.

Det finns flera olika tillvägagångssätt som skulle kunna användas i vår undersökning för att nå förståelse för huruvida progression existerar inom religionsämnet mellan grundskolans senare år och gymnasieskolans religionskunskap A. Ett effektivt tillvägagångssätt skulle till exempel kunna innebära att under ett halvårs tid följa flera lärare i religionskunskapsundervisningen under grundskolans senare år och under gymnasieskolans religionskunskap A, för att sedan jämföra innehållet i undervisningen. Detta tillvägagångssätt är dock tidskrävande, och blir därför inte möjlig för oss att genomföra. Uppsatsens tidsomfång sätter begränsningar. Därför har vi istället valt att genomföra undersökningen utifrån ett mer tidseffektivt tillvägagångssätt.

För att få svar på frågeställningen om huruvida en progression existerar inom religionsämnet mellan grundskolans senare år och gymnasieskolans religionskunskap A har vi valt att utgå ifrån tre olika typer av datakällor från samma intervjuade lärare, nämligen intervjuer, examinationer och läroböcker. Dessa sammanställs under analysdelen i en triangulering.

⁴⁰ Björklund & Paulsson, 2008, *Seminarietboken*, s. 63.

⁴¹ Patel & Davidson, 2003, *Forskningsmetodikens grunder*, s. 106.

⁴² Ibid.

Triangulering innebär att forskaren närmar sig sitt forskningsobjekt utifrån flera skilda datakällor. Forskningsobjektet undersöks alltså från flera olika perspektiv. Informationen från de olika datakällorna sammanställs för att ge en tydligare helhetsbild av forskningsobjektet.⁴³ Därmed kan forskaren nå högre validitet, och se en fullständigare bild än om forskaren enbart hade valt en datakälla. Triangulering är dock krävande för forskaren, då han eller hon måste vara införstådd i flera olika datakällor och undersökningsmetoder, till skillnad från om forskaren enbart hade använt en datakälla. Dessutom är triangulering tidskrävande för forskaren då flera olika datakällor ska jämföras, konstateras, och integreras till ett slutgiltigt resultat.⁴⁴

De tre typerna av datakällor som vi använder oss av i trianguleringen är *kvalitativa intervjuer*, *examinationer* och *läroböcker*. Innebörden i användandet av de tre datakällorna redogörs för nedan under rubrikerna 3.3, ”Kvalitativ intervju”, och 3.4, ”Textanalys”.

3.3 Kvalitativ intervju

Den första datakällan som har används i trianguleringen är kvalitativ intervju. Den kvalitativa intervjun karaktäriseras i allmänhet av låg standardiseringsgrad. Det innebär att frågeställningarna konstrueras så att respondenten själv får möjlighet att bidra till att utveckla frågeställningarna. Frågeställningarna ska därför snarare fungera som en övergripande ämnesram för intervju, än frågeställningar som precist ska besvaras. Den kvalitativa intervjun påminner därför om ett vanligt samtal. Det innebär att den kvalitativa intervjun snarare är en ostrukturerad, eller semistrukturerad än en strukturerad intervju.⁴⁵

Den kvalitativa intervjun har sina styrkor och brister. Styrkan kan i allmänhet sammanfattas med ”flexibilitet”. På grund av dess låga standardiseringsgrad kan en fördjupad förståelse uppnås för respondentens uppfattning av ämnet som frågeställningen ramar in. I praktiken innebär det att den intervjuande forskaren kan ställa följdfrågor och förtydligande till respondenten. Det innebär även att respondenten delvis ges möjlighet till ämnesglidningar. Den kvalitativa intervjusituationen är därför en dynamisk och delvis svårkontrollerad intervju. Intervjumaterialet blir på grund av den kvalitativa intervjuns dynamiska karaktär ofta omfattande, vilket både kan vara en styrka och en svaghet inför analysarbetet. Ett omfattande intervjumaterial kan vara både tidsödande att sammanställa och svåranalyserat.⁴⁶

⁴³ Ibid., s. 104.

⁴⁴ Denscombe, 2009, *Forskningshandboken*, s. 188ff.

⁴⁵ Patel & Davidson, 2003, *Forskningsmetodikens grunder*, s. 78.

⁴⁶ Bell, 2006, *Introduktion till forskningsmetodik*, s. 158.

Andra brister som brukar påtalas om den kvalitativa intervjun är dess subjektivitet. Det finns nämligen en risk att den intervjuande forskarens värderingar och förförståelse styr intervjusamtalet för långt åt en riktning. Objektiviteten kan därför ifrågasättas. Men som ovan redogjorts för under rubriken 3.1, "Vetenskapligt förhållningssätt och analytisk metod", om objektivitet anser vi att subjektivitet är ett oundvikligt element. Självklart ska dock den intervjuande forskaren i så hög grad som möjligt försöka att undvika en värdemässig styrning av samtalet.⁴⁷

En övrig brist som brukar påtalas i samband med kvalitativa intervjuer är dess tidsaspekt. Kvalitativa intervjuer tar lång tid att genomföra. Det innebär att den kvalitativa undersökningens omfång oftast blir lidande. Långa intervjuer prioriteras före antal genomförda intervjuer.⁴⁸ Denna brist utmärker även vår undersökning.

Det finns många faktorer som påverkar intervjusamtalet och därför även dess resultat. En faktor som ofta nämns är intervjuklimatet. Målet med den kvalitativa intervjun är att få till stånd ett naturligt och positivt samtal mellan den intervjuande forskaren och respondenten. Intervjuns första minuter kan vara avgörande för samtalsklimatet och därmed även för resultatet. För att uppnå ett naturligt och positivt samtal krävs det att respondenten känner sig trygg med den intervjuande forskaren. Därför kan det krävas att den intervjuande forskaren inledningsvis berättar om sig själv och sin forskning.⁴⁹

Eftersom målet med den kvalitativa intervjun är att få till stånd ett naturligt och positivt samtal ska den intervjuande forskaren därför i största möjliga mån undvika att respondenten hamnar i försvarsposition. Istället gäller det för den intervjuande forskaren att motivera och att stödja respondenten under samtalsintervjun.⁵⁰ Dessutom kan respondentens attityd till intervjun påverkas av valet av plats, tid och miljö. Därför ska respondentens val av plats, tid och miljö tas hänsyn till.⁵¹

En annan viktig faktor som påverkar intervjusamtalet och därför även dess resultat är huruvida respondenten ska delges undersökningens syfte innan eller efter intervjun. När och om syftet ska delges beror på undersökningens karaktär. En fördel med att delge syftet innan intervjun kan vara att respondenten ges större möjlighet att på ett effektivt sätt bidra med sin personliga uppfattning. En nackdel med att delge syftet på förhand kan dock vara att

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Kvale & Brinkmann, 2009, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, s. 144.

⁵⁰ Patel & Davidson, 2003, *Forskningsmetodikens grunder*, s. 71.

⁵¹ Denscombe, 2009, *Forskningshandboken*, s. 252.

respondentens svar blir överdrivet styrt och att svaren därför kan sänka undersökningens reliabilitet.⁵²

Metoden som har använts för att analyserna resultatet av den kvalitativa intervjun är den samma som har redogjorts för under rubriken 3.1, "Vetenskapligt förhållningssätt och analytisk metod", nämligen hermeneutiken.

Inför mötet med de intervjuade lärarna ringde vi upp dem för att bestämma tid och plats. Alla intervjusituationer har varit avskilda från varandra. Inga av de intervjuade lärarna har därför haft möjlighet att träffa och påverka varandra inför intervjun. För att skapa ett positivt intervjuklimat valde vi inledningsvis att berätta om oss själva för respondenterna. Vi berättade att vi är lärarstuderande med inriktning mot gymnasieskolan och om våra ämnesinriktningar. Vidare berättade vi att intervjun kommer att ligga till grund för vårt examensarbete. Syftet med inledningen var att skapa ett tryggt klimat, samtidigt som vi delvis delgav vår förförståelse för respondenten. Vidare strävade vi efter att ha ett ödmjukt förhållningssätt mot respondenten, men även mot annan personal i omgivningen. Vårt mål har varit att undvika alla former av försvarsställningar från respondenten. För att ytterligare öka respondentens trygghetskänsla har respondenten själv fått välja tid, plats och miljö för intervjun.

För att få djupet som eftersträvas i intervjun har vi valt en kombination av semistrukturerad och ostrukturerad intervju. Vi har formulerat övergripande frågeställningar om lärarnas syfte och mål med religionsundervisningen. Eftersom intervjun har en låg standardiseringsgrad ger respondenten möjlighet till att själv bidra och utveckla frågeställningarna. För att maximera kvalitén har vi inte tidsbestämt intervjusituationerna. Intervjuerna har helt enkelt fått ta den tid som de har krävt.

För att bibehålla hög validitet har vi i största möjliga mån försökt att hålla oss värdeneutrala till våra frågeställningar. Vår strävan har varit att respondenterna under intervjusituationerna inte ska kunna uppfatta någon tendens i frågeställningarna, eller i sättet som vi uttrycker oss på. För att bibehålla hög reliabilitet har vi valt att inte delge undersökningens huvudsyfte för respondenterna inför intervjun, nämligen att undersöka huruvida en progression sker i religionsundervisningen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A i gymnasieskolan eller inte. Istället har vi valt att endast delge intervjusyftet, nämligen att få förståelse för hur religionskunskapen tar sig uttryck i undervisningen. Vi tror nämligen att delgivande om undersökningens huvudsyfte kan påverka

⁵² Kvale & Brinkmann, 2009, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, s. 146.

reliabiliteten negativt. Respondenterna delgavs alltså inte någon information om uppsatsens huvudsakliga frågeställning.

Som redskap för att samla in data under intervjun valde vi att använda bandinspelningar och fältanteckningar. Anledningen till att vi valde bandinspelningar är att få en fullständig dokumentation av intervjuerna. Fältanteckningarna fungerar dessutom som ett bra komplement till bandinspelningarna och som minnesanteckningar.⁵³ Fältanteckningarna skrev vi ner under intervjuns gång.

3.4 Textanalys

Den andra och tredje datakällan som har används i trianguleringen är lärarens huvudsakliga examinationer och läroböcker från grundskolan och gymnasieskolan. Även utifrån dessa datakällor har målet varit att undersöka likheter och skillnader.

Att analysera texter innebär för forskaren att undersöka texters mening. Övergripande frågor som forskaren kan ställa sig är vad texter egentligen säger, hur de säger det och varför. Genom att analysera texter fördjupas förståelsen för textens mening.⁵⁴ Alla texter har tre olika strukturer, nämligen *textuell*, *ideationell* och *interpersonell* struktur. Den textuella strukturen innefattar textens form, den ideationella strukturen innefattar textens innehåll och den interpersonella strukturen innefattar textens relation med läsaren.⁵⁵ Det är inte nödvändigt att analysera texter utifrån alla tre strukturer, utan forskaren kan välja att analysera de strukturer som är av betydelse för undersökningen. I vår undersökning är innehållet och relationen mellan ämneslitteraturen och eleven centralt. Därför väljer vi att inte analysera ämneslitteraturens och examinationernas textuella struktur, utan endast dess ideationella och interpersonella struktur.

I den jämförande analysen av lärarens huvudsakliga läromedel i religionskunskap mellan grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasieskolan har vi försökt att fastställa om innehållet skiljer sig åt, och i så fall på vilket sätt. Dessutom har vi försökt fastställa om de eventuella skillnaderna kan anses vara en progressiv utveckling av ämnesinnehållet. Vi har även analyserat och jämfört hur läroböckerna kommunicerar med eleven. Hur formuleras till exempel instuderingsfrågor, och vilken kunskapsstyp fokuserar dessa på att eleverna ska tillägna sig? Samma typ av frågeställningar ställer vi oss till examinationerna; Vilken kunskapsstyp är i fokus?

⁵³ Denscombe, 2009, *Forskningshandboken*, s. 258f.

⁵⁴ Hellspong & Ledin, 1997, *Vägar genom texten*, s. 11f.

⁵⁵ *Ibid.*, s. 44.

Den praktiska metoden som vi använder i textanalysarbetet är den samma som har används i den kvalitativa intervju och som har redogjorts för under rubriken 3.1, ”Vetenskapligt förhållningssätt och analytisk metod”, nämligen hermeneutiken.

3.5 Avgränsningar och urval

Dataurval påverkar, precis som vetenskaplig metod och tillvägagångssätt, undersökningens resultat och därmed även dess analys. På grund av undersökningens tidsomfattning måste antalet intervjuer, antalet examinationer och mängden läroböcker begränsas.⁵⁶ Därför har vi begränsat intervjuomfånget till att omfatta tre religionslärare på grundskolenivå och tre lärare i religionskunskap A på gymnasienivå. Nödvändigheten att göra ett urval påverkar representativiteten.⁵⁷ Urvalet som vi har gjort kan därför inte förutsättas vara representativt för alla religionslärare, samt för deras examinationer och läroböcker. Förhoppningsvis kan urvalet ändå visa en tendens för religionsämnet i allmänhet. För starkare representativitet måste i så fall undersökningen kompletteras med en kvantitativ undersökning. Vårt mål med undersökningen är dock inte att kvantitativt generalisera. Vårt mål är som ovan redogjorts för att få en djupare förståelse för huruvida en progression existerar inom religionsämnet mellan grundskolans senare år och religionskunskap A i gymnasieskolan. Därmed finns inte utrymme för en heltäckande studie.

Urvalet bygger på ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att forskaren väljer de respondenter som finns tillgängliga.⁵⁸ För oss innebär det att vi har intervjuat de religionslärare som har haft möjlighet att ställa upp.

Vad gäller sammanställningen av intervjuerna har vi valt att endast presentera det material som har varit intressant för vår undersökning. Intervjuerna redogörs därför inte för fullständigt. Vi har dessutom tagit del av flera olika examinationer från varje intervjuad lärare, men endast valt ut en representativ examination för presentation och analys på grund av uppsatsens begränsade omfång.

Begränsning i urval gäller även läroböckerna. Vi har valt lärarnas huvudsakliga lärobok i religionskunskap. Anledningen att vi har valt de intervjuade lärarnas läroböcker och inga andra beror på undersökningens kvalitativa karaktär. Läromedlen redogörs inte för i sin helhet. Anledningen är att det skulle kräva ett allt för omfattande arbete. Istället har vi valt att kortfattat redogöra för lärobokens helhet och därefter lite mer ingående för ett ämnesområde i

⁵⁶ Bell, 2006, *Introduktion till forskningsmetodik*, s. 147.

⁵⁷ Denscombe, 2009, *Forskningshandboken*, s. 32.

⁵⁸ *Ibid.*, s. 39.

läroboken. Val av ämnesområdet baseras sig på de examinationer som vi har tagit del av. Om examinationen behandlar kristendomen, så har vi valt att redogöra för kristendomen i läroboken. Om examinationerna behandlar flera religioner har vi även valt att redogöra för endast en av dessa i läroboken.

3.6 Etiska överväganden

Den kvalitativa intervjun påminner som ovan redogjorts för under rubriken 3.3, ”Kvalitativ intervju”, om ett samtal. Under samma rubrik redogörs det även för att forskaren ska sträva efter att uppnå ett naturligt och positivt samtalsklimat. Känslan av trygghet för respondenten är en grundläggande förutsättning för ett naturligt och positivt samtalsklimat. De etiska överväganden som vi gör i undersökningen baserar sig på ovan beskrivna förutsättning. För att maximera trygghetskänslan respekterar vi respondenternas krav på konfidentialitet och integritet. Därför har vi valt att inte namnge varken kommun, skola eller de intervjuade lärarna. Dessutom har vi valt att förstöra källmaterialet efter att uppsatsen har blivit klar. Anledningen är att inga av de intervjuade lärarna ska vara möjliga att spåra.⁵⁹

Vid samtalstillfället inför varje intervju meddelades de intervjuade lärarna om deras frivilliga deltagande, och även att den kommande intervjun kan avbrytas om respondenten önskar. Vi meddelade i samband med detta även att någon anledning inte behöver ges.⁶⁰

⁵⁹ Kvale & Brinkman, 2009, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, s. 88f.

⁶⁰ *Ibid.*, s. 87.

4 Resultatredovisning

Under detta avsnitt presenteras de intervjuer av grundskole- och gymnasielärare som vi har genomfört. Dessutom presenteras en examination och den lärobok som respektive lärare huvudsakligen använder i undervisningen. Varje lärare presenteras under en och samma rubrik med tillhörande underrubriker för intervju, examination och lärobok.

4.1 Grundskollärare A

Grundskollärare A undervisar i svenska och samhällsorienterande ämnen i grundskolan från årskurs fyra till årskurs nio. På skolan studerar ca 500 elever.

4.1.1 Intervju

Grundskollärare A berättade att eleverna arbetar med religionskunskapen under hela grundskolans senare år. Oftast kombineras religionskunskapen med historieämnet. Stoffet som eleverna ska tillägna sig i religionskunskapen presenteras därför i historisk-kronologisk ordning. I sjunde klass arbetar till exempel eleverna med Mesopotamien och Egypten i både historia och religionskunskap. I åttonde klass arbetar eleverna huvudsakligen med kristendomen. Vidare berättade grundskollärare A att det europeiskthistoriska perspektivet får stort utrymme inom kristendomen, men även det svenska. Eleverna arbetar med kristendomens historiska utveckling och utbredning. Ett konkret exempel som grundskollärare A redogjorde för är att eleverna arbetar med den kristna kyrkans uppdelning i katolicismen och protestantismen under 1500-talet. I nionde klass arbetar eleverna huvudsakligen med världsreligionerna. Grundskollärare A vill att eleverna ska tillägna sig allmänbildande kunskaper om judendomen, islam, hinduismen, buddhismen och kristendomen. Även naturfolkens religioner ges utrymme.⁶¹

Utöver tillägnelse av allmänbildande grundkunskaper diskuteras även samtida företeelser med utgångspunkt i vad som händer i omvärlden. Grundskollärare A gav ett konkret exempel på ett samtida fenomen som har diskuterats, nämligen islamofobi. Grundskollärare A berättade att allmänbildande grundkunskaper krävs för att eleverna ska kunna analysera och reflektera kring stoffet. Tillägnelse av allmänbildande kunskaper är därför viktigt, men kanske mest som en grund inför analys och reflektion. Etik och moral arbetar grundskollärare A med parallellt under hela religionsundervisningen från sjunde klass till nionde klass. Etik och moral får alltså inget eget utrymme som ämne, utan integreras i religionskunskapen i

⁶¹ Grundskollärare A, 2009, Intervjusamtal.

allmänhet. Grundskollärare A tillade dock att etik- och moralundervisningen ges större utrymme i åttonde och nionde klass än i sjunde klass.⁶²

Elevdemokrati är viktigt för grundskollärare A. Grundskollärare A berättade att eleverna själva ofta får bestämma arbetssätt. Oftast vill eleverna skriva enskilda arbeten eller grupparbeten i åttonde och nionde klass. I niondeklass brukar eleverna skriva grupparbeten kring världsreligioner. Genom att eleverna ges möjlighet att påverka arbetssättet menar grundskollärare A att arbetssättet blir varierat, vilket är bra för elevernas motivation. Grundskollärare A anser att studiebesök till exempelvis kyrkor, moskéer är viktigt för eleverna. Tyvärr begränsas dock möjligheterna till studiebesök av skolans ekonomi.⁶³

Grundskollärare A berättade att undervisningen huvudsakligen baseras på läroboken. Anledningen är att läroboken är utformad efter styrdokumentet. Vidare berättade grundskollärare A att tidningsartiklar och filmer används som komplement.⁶⁴

Examination sker kontinuerligt i grundskollärare A's undervisning. Allt som eleverna har arbetat med vägs in i den slutliga bedömningen, vilket även innefattar huruvida eleverna har varit aktiva eller inte under lektionstid. Under lektionstid kontrollerar till exempel grundskollärare A att eleverna använder centrala begrepp och att de har förstått innebörden av begreppen. I likhet med val av arbetssätt, ges eleverna stort utrymme att själva välja examinationsformer, vilka kan vara prov, arbeten, diskussioner eller redovisningar. Grundskollärare A berättade dock att traditionella skriftliga prov förekommer varje termin. I examinationerna ska både faktakunskaper och förståelsekunskaper bedömas. Förr utformade grundskollärare A sina examinationer med en fakta- och en förståelsedel, där förståelsedelen inte värderades högre än faktadelen. Examinationerna innefattade ofta många frågor. Nu för tiden, berättade grundskollärare A, utformas examinationerna med färre övergripande frågor. Genom de övergripande frågorna ska eleverna visa att de både har tillägnat sig allmänbildande faktakunskaper och kan analysera och reflektera. Nu för tiden värderar grundskollärare A analyserande och reflekterande förståelse högre än tillägnelse av faktakunskaper, vilket ger andra konsekvenser för betygssättningen.⁶⁵

När eleverna slutar årskurs nio har Grundskollärare A som mål att eleverna ska ha tillägnat sig grundläggande faktakunskaper inom religionsämnet. Grundskollärare A påpekade dock att faktakunskaperna egentligen inte är det viktigaste att eleverna har med sig. Ett viktigare mål är förståelse för andra människor och religioner, och dessutom förmågan att diskutera kring

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Ibid.

religionsämnet. Det allra viktigaste, menar grundskollärare A, är att eleverna ges möjlighet att uttrycka sig och ta ställning till problemställningar som berör religionsämnet.⁶⁶

4.1.2 Examination

Grundskollärare A's skriftliga examinationsfrågor som vi har tagit del av kännetecknas huvudsakligen av faktakunskapskontroll. Examinationsfrågorna nedan är exempel från en och samma examination:

Judisk tro och livsstil

Skriv ut de ord som meningarna handlar om:

- Denna helg börjar på fredag kväll och varar ett dygn. _____
- Mat som är accepterad och rätt tillagad. _____

Islam

- Hur kom Koranen till enligt de troende muslimerna?
- Man brukar säga att Islam bärs upp av fem pelare eller plikter. Skriv de fem plikterna på linjerna ovanför pelarna.⁶⁷

Frågorna som har citerats ovan är av faktakunskapsmässig karaktär. Eleverna ska endast skriva ett ord eller kortfattat återberätta en händelse. Någon jämförelse eller problematisering ska eleverna inte göra. Eleverna ska alltså huvudsakligen visa att de har tillägnat sig kunskaper av faktamässig och allmänbildande karaktär.

4.1.3 Lärobok

Grundskollärare A använder sig av läroboken *Religion och liv* av Leif Berg. Läroboken är uppbyggd av två större huvuddelar, nämligen "Världens religioner" och "Fri att tänka själv". Lärobokens texter är indelade i två olika svårighetsnivåer, varav den första är lättast och ger grundkunskaper medan nivå två är av mer fördjupande karaktär. Författaren tillägger dock att den svårare kunskapsnivån är valbar.⁶⁸

Under "Världens religioner" presenteras judendomen, islam, hinduismen, buddhismen, Kina och Japan och skriftlösa religioner. Efter varje avsnitt finns det uppgifter som eleverna kan arbeta med. I slutet av varje kapitel finns ytterligare frågor kring hela kapitlet.⁶⁹

Varje kapitel under "Världens religioner" inleds med en personlig framställning av religionen. Det kan vara ett besök hos en familj med en viss trosuppfattning eller en intervju av en troende som presenteras. Redan i inledningen presenteras centrala högtider och

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Grundskollärare A, *Judendomen och islam*.

⁶⁸ Berg, 2003, *Religion och liv*, s. 400.

⁶⁹ Ibid., "Världens religioner".

traditioner. Avsnittet avslutas med en kort faktaruta. Här presenteras kortfattat till exempel antal praktiserande personer i världen, heliga skrifter och grundare. Innehållet i inledningsdelen överensstämmer med innehållet som redogörs för i de efterföljande avsnitten. Efter introduktionen presenteras oftast religionens historia, grundare och centrala trosuppfattningar. Därefter presenteras fakta om centrala högtider, ritualer och matregler. Även ett avsnitt om vardagsreligionen presenteras. Detta avsnitt sätter in religionen i vardagligt sammanhang. Det är en översiktligt allmänbildande, och inte en komplex bild som presenteras.⁷⁰ Generellt är texten i kapitlet ”Världens religioner” till sin karaktär beskrivande. Texten bjuder inte in läsaren till ytterligare reflektion, utan presenterar innehållet som fakta.

Under kapitlet om islam presenteras kortfattat vem Muhammed var, hans samtid och berättelsen om uppenbarelserna. Gudsbilden presenteras kortfattat. Koranen presenteras mer ingående, där dess betydelse för troende muslimer står i fokus. Under kapitlet ”Att leva som muslim” presenteras islams fem pelare, gudstjänstliv och kvinnans roll. Olika inriktningar redogörs kortfattat för under den högre svårighetsnivån.⁷¹ I allmänhet är det en förenklad och generaliserad bild av islam som presenteras.

Precis som texterna är även arbetsuppgifterna indelade i olika svårighetsnivåer. Nedan presenteras några exempel på uppgifter för eleverna att arbeta med ur kapitlet om islam. De första fyra uppgifterna representerar enklare uppgifter och de tre sista representerar svårare:

- Hur gick det till när Muhammed blev profet?
- Vilka är islams fem grundpelare?
- Hur lyder trosbekännelsen?
- Vilken roll spelar Koranen i muslimska länder?
- ...
- Vad tror en muslim om Adam och Eva?
- Vad kan göra det svårt att vara muslim i Sverige?
- Vilka likheter och olikheter finns det mellan Koranen och Bibeln?⁷²

På den enklare svårighetsnivån ska eleverna huvudsakligen leta efter rätt svar i texten, för att sedan återberätta. Uppgifterna verkar inte uppmana till reflektion eller ett kritiskt förhållningssätt. Läroboken ger dock en ganska enkel generaliserad bild till svar. De svårare uppgifterna kräver dock reflektion. Oftast är uppgifterna av personligt reflekterande slag, och kräver inget kritiskt förhållningssätt.

Den andra huvuddelen ”Fri att tänka själv” är betydligt kortare än delen om världens religioner. Kapitlet omfattar endast 23 sidor av bokens totala 149 sidor. ”Fri att tänka själv”-

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid., 425ff.

⁷² Ibid., ”Världens religioner”.

delen kan sammanfattas som korta diskussionsavsnitt kring olika teman. Exempel på teman är ”vem väljer din livspartner?”, ”ska alla ha samma rätt till vård?” och ”har alla samma värde?”.⁷³ Texten är till sin karaktär diskuterande och problematiserande, och bjuder in läsaren till reflektion genom kontinuerliga frågeställningar inne i texten som till exempel ”Somliga sjukdomar och olyckor kan man säga att den sjuke delvis själv rår för. Idag dör till exempel tusentals människor varje år i lungcancer, orsakat av rökning. Ska dessa människor ändå få samma vård som andra?”.⁷⁴ Efter varje avsnitt följer ”fundera över”-uppgifter för eleverna att arbeta med. Uppgifterna är av personligt reflekterande, men även av kritiskt reflekterande karaktär. Eleverna måste förhålla sig och argumentera för sin ståndpunkt. Nedan följer ett exempel från ”fundera över”-uppgifterna:

Jan är en 26-årig narkoman. Han finansierar sitt missbruk med rån och stölder. I flera år har han åkt in och ut på fängelser. Nu kommer han till sjukhuset därför att han har fått gulsot. Han har dessutom AIDS. Ska han få vård på samma villkor som ”vanliga” medborgare får?⁷⁵

Kapitlet ”Religion och liv” är till sin form huvudsakligen diskuterande. Både brödtexten och uppgifterna som eleverna kan arbeta med karaktäriseras av personlig och kritisk reflektion.

4.2 Grundskollärare B

Grundskollärare B undervisar i svenska, bild och samhällsorienterande ämnen i grundskolans senare år. På skolan studerar ca 500 elever.

4.2.1 Intervju

Grundskollärare B berättade att eleverna arbetar med religionskunskap i årskurs sju, åtta och nio. I årskurs sju arbetar eleverna med utdöda religioner och levande religioners ursprung. I åttonde och nionde klass arbetar eleverna uteslutande med världsreligionerna. Grundskollärare B anser att eleverna måste tillägna sig grundläggande faktakunskaper och förståelse för samtliga världsreligioner. Det innebär i praktiken att alla elever måste arbeta med alla religioner. Att vissa elever endast arbetar med judendomen och andra endast arbetar med islam i till exempel ett temaarbete är förkastligt, anser grundskollärare B. Eleverna förlorar då viktiga grundläggande kunskaper om flera religioner.⁷⁶

Religionerna anknyts även till samtiden, genom aktuella händelser med religiös anknytning. Världsreligionerna tillägnas genom att eleverna får studera religionerna ur flera

⁷³ Ibid., ”Fri att tänka själv”.

⁷⁴ Ibid., s. 538.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Grundskollärare B, 2009, Intervjusamtal.

olika perspektiv. Dessa är ursprung, seder, utbredning, heliga skrifter, läror, och grundare och heliga byggnader. Tillägnelse av grundläggande faktakunskaper anser grundskollärare B är nödvändigt, för att eleverna ska kunna reflektera över och jämföra olika religioner. Tillägnelse av ett grundmaterial anser religionslärare B är oerhört viktigt. I nionde klass börjar eleverna bli mogna för mer kvalitativ reflektion och analys.⁷⁷

Grundskollärare B anser att tillägnelse av faktakunskaper är nödvändigt för att eleverna senare ska kunna reflektera och analysera. Därför anser grundskollärare B att läroboken blir viktig. När eleverna ska tillägna sig grundläggande faktakunskaper så planeras undervisningen med utgångspunkt i böckerna. Fördelen är, menar grundskollärare B, att det även blir enkelt att bedöma vad eleverna har tillägnat sig. Läromedlen fungerar som kunskapsreferens. Det finns oftast ingen anledning att söka sig utanför läroboken vad gäller faktatillägnelse. I åttonde och nionde klass arbetar grundskollärare B mer med reflektion och analys än i sjunde klass. Målet är att eleverna ska kunna jämföra religioner, och se likheter och skillnader. Eleverna ges även utrymme till att repetera centralt stoff. Grundskollärare B anser att repetition är en förutsättning för att lättare kunna återerindra kunskaper vid senare tillfällen.⁷⁸

Examinationsformerna varierar och sker egentligen kontinuerligt. Grundskollärare B berättade att eleverna oftast själva får välja examinationsform. Detta uppskattas av eleverna eftersom de kan anpassa arbetsbördan efter andra ämnen. Grundskollärare B har ofta skriftliga och muntliga läxförhör. Dessa kan variera i omfång. Oftast struktureras skrivningarna med en fakta- och en reflekterande del.⁷⁹

Grundskollärare B har två stora övergripande mål för eleverna när de slutar årskurs nio. Eleverna ska ha tillägnat sig allmänbildande kunskaper om de fem världsreligionerna. De ska även ha getts möjlighet till reflektion kring dessa. De reflekterande kunskaperna kan även anses vara av allmänbildande slag.⁸⁰

4.2.2 Examination

Grundskollärare B's examination, som vi har tagit del av är huvudsakligen allmänbildande och faktainriktad. Dock innefattar examinationen även några få enklare förståelsefrågor av typen *förklara begrepp*. Nedan citeras några frågor av representativ karaktär ur ett prov på hinduismen och buddhismen:

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Ibid.

- Inom hinduismen tror man på reinkarnation. Vad menas med det?
- Vilket är det högsta målet att uppnå för en hängiven hindu?
- Hur grundades buddhismen?
- Vilka är de fyra ädla sanningarna?⁸¹

Frågorna som ovan har citerats är av allmänbildande karaktär. Eleverna ska återberätta centrala händelser och förklara centrala begrepp. Kunskapen som eleverna ska visa att de har tillägnat sig är huvudsakligen av faktamässig, men även av enklare förståelsemässig karaktär. Kunskaperna som eleverna ska visa att de har tillägnat sig är dessutom snarare av allmänbildande än reflekterande karaktär.

4.2.3 Lärobok

Grundskollärare B använder sig av samma lärobok som grundskollärare A, nämligen *Religion och liv* av Leif Berg. Som ovan har redogjorts för under rubrik 4.1.3, "Lärobok", är *Religion och liv* uppbyggd av två delar, nämligen "Världens religioner" och "Fri att tänka själv".⁸² Eftersom *Religion och liv* redan har redogjorts för i sin helhet under rubrik 4.1.3, "Lärobok", presenteras endast kapitlet om hinduismen här.

I kapitlet om hinduismen presenteras först en intervju med en troende hindu i Sverige. Därefter presenteras hinduismens kärna. Här redogörs för grundläggande världsbild, gudar, kastsystem, heliga byggnader, högtider med mera. Stor vikt läggs vid att redogöra för trosuppfattning, gudsbild, frälsningsvägar och kastsystemet. Även olika inriktningar och frågan kring vem som är hindu presenteras i kapitlet.⁸³ Nedan presenteras några representativa uppgifter som eleverna kan arbeta med till varje kapitel.

- Vad är det som lockar så många besökare till Varanasi?
- Vem är Krishna?
- Vad är kastsystemet?
- ...
- Vad är livets mening enligt hinduismen?
- Kan det ha varit rika eller fattiga som hittat på förklaringen till hur kasterna kom till? Motivera svaret.⁸⁴

Elevernas uppgifter verkar huvudsakligen, som redogjorts för under rubrik 4.1.3, "Lärobok", vara att söka svar i boken. Vissa frågor, som till exempel den sista som har citerats ovan, är

⁸¹ Grundskollärare B, *Hinduism och buddhism*.

⁸² Berg, 2003, *Religion och liv*, s. 399.

⁸³ *Ibid.*, s. 459ff.

⁸⁴ *Ibid.*

dock av mer reflekterande karaktär. Denna typ av frågor är dock betydligt färre till antal i förhållande till rena faktauppgifter.

4.3 Grundskollärare C

Grundskollärare C undervisar i svenska och samhällsorienterande ämnen i grundskolans senare år, från årskurs sex till årskurs nio. På skolan studerar ca 650 elever.

4.3.1 Intervju

Grundskollärare C berättade att eleverna arbetar med religionskunskap från årskurs sex till nio som ett integrerat ämne under SO-blocket. Religionskunskap integreras alltså med historia, samhällskunskap och geografi. Grundskollärare C berättade att religionskunskap får större utrymme under vissa terminer och mindre under andra. Huvudsakligen arbetar eleverna med de fem världsreligionerna, men även med några skriftlösa religioner. Målet med undervisningen om världsreligionerna är att eleverna ska kunna identifiera religionerna. Ett konkret exempel som grundskollärare C redogjorde för var att eleverna arbetar med hur påskfirande skiljer sig inom olika religioner. Ett annat exempel som grundskollärare C redogjorde för var att eleverna kan arbeta utifrån frågeställningen hur det är att vara jude, muslim eller kristen.⁸⁵

Grundskollärare C arbetar mycket med att eleverna ska kunna upptäcka likheter mellan de olika världsreligionerna. Förståelse för vad som skiljer de olika religionerna åt är dock inte viktigt, menar grundskollärare C. Detta ställningstagande motiveras utifrån att likheter, och inte skillnader, för människor tillsammans. Som konkret exempel arbetar eleverna med kärleksbudskapet, som grundskollärare C menar genomsyrar alla religioner.⁸⁶

Eleverna ägnar mycket tid till tillägnelse av förståelsekunskaper i förhållande till tillägnelse av faktakunskaper. Faktakunskaper, menar grundskollärare C, är den lägsta formen av kunskap. Grundskollärare C tillade dessutom att faktakunskaperna inte mäts och betygssätts. Grundskollärare C anser att det är viktigare att eleverna diskuterar och tänker själva.⁸⁷

Grundskollärare C gav oss typiska exempel på hur eleverna arbetar med religionskunskap i sjunde, åttonde och nionde klass. I sjunde klass tillbringar eleverna mycket tid till att skriva sin personliga livsbok. I livsboken utformar eleverna en egen religion utifrån hur de anser att

⁸⁵ Grundskollärare C, 2009, Intervjusamtal.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Ibid.

alla människor ska leva. Livsböckerna jämförs kontinuerligt med andra religioner, till exempel någon av världsreligionerna. Grundskollärare C berättade att eleverna ska tillägna sig förståelse för likheter. I åttonde klass arbetar eleverna huvudsakligen med begreppsförståelse. Eleverna studerar begrepps innebörd ur flera olika perspektiv, som till exempel ett begrepps betydelse inom en världsreligion och för eleven själv. I nionde klass arbetar eleverna med öde ö-metoden. Metoden har som mål att eleverna ska diskutera, reflektera och argumentera för sina egna åsikter. På den öde ön befinner sig tio personer som representerar de fem världsreligionerna. Uppgiftens syfte är att eleverna ska bestämma och argumentera för vilken person med en viss religionstillhörighet som ska lämna ön först. Argumenten mynnar ut i en debatt mellan eleverna, där de diskuterar kontroversiella frågor. Ett ytterligare mål som grundskollärare C har med öde ö-metoden är att debatten ska mynna ut i en metadebatt kring hur man bör diskutera kontroversiella frågor.⁸⁸

Grundskollärare C berättade för oss att läromedlen endast används som plattform för stoffinhämtning. Eleverna arbetar inte med faktatillägnelse, vilket läroböcker oftast fokuserar på. Eleverna lär sig mer genom att själva fundera och diskutera kring saker som händer i världen.⁸⁹

Examinering sker kontinuerligt, genom att elevernas aktivitet under lektionerna bedöms. Där ingår till exempel övningar som livsboken och öde ön. I åttonde och nionde klass skriver eleverna även ett fåtal skriftliga prov, där faktakunskaper, sambandsförståelse och perspektivistisk förståelse bedöms.⁹⁰

När eleverna slutar årskurs nio har grundskollärare C som mål att eleverna ska ha tillägnat sig grundläggande faktakunskaper om de fem världsreligionerna. Men faktatillägningen är inte det huvudsakliga målet, vilket är att eleverna ska lära sig att tänka själva. Grundskollärare C har även som mål att eleverna ska bli självmedvetande. Eleverna ska alltså tillägna sig förståelse för vad de tycker om olika religioner, och varför de tycker som de gör.⁹¹

4.3.2 Examination

Grundskollärare C's examination som vi har tagit del av är uppdelad i tre delar, nämligen i godkänd-, en väl godkänd- och en mycket väl godkänddel. Frågorna är huvudsakligen av allmänbildande fakta- och förståelsekaraktär. Inför examinationen har eleverna redan fått

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Ibid.

frågorna och betygskriterierna tilldelade sig. Nedan citeras några representativa frågor från examinationen:

Välj 10 valfria ord och förklara deras betydelse samt ge exempel. Svara så utförligt och noga som möjligt.

- Bannlysning
- Reformation
- Tes
- Avlat
- ...
- Berätta allt du vet om Martin Luther och hans gärningar.
- Nämn 5 kristna högtider och förklara varför de firas.⁹²

Ovan citerade frågeställningar är av allmänbildande karaktär. Frågeställningarna kan påstås vara faktacentrerade, men kräver ytterligare reflektion av eleverna. Eleverna ska förutom att känna till begrepp och högtider även förklara dem med egna ord. Kunskaperna som eleverna ska visa att de har tillägnat sig är därför av allmänbildande fakta- och enklare förståelsemässig karaktär.

4.3.3 Lärobok

Grundskollärare C använder sig av läroboken *Religion* av Håkan Arlebrand med flera. Boken är strukturerad i fyra kapitel varav de första två innehåller blandade teman som till exempel tro på ”andar”, ”häxor”, ”berömmelse till varje pris” och ”vad händer efter döden”. Ett längre kapitel ägnas åt kristendomen och det sista kapitlet ägnas åt etik och moral.

De båda kapitlena som innehåller blandade teman är typiskt diskuterande. I texterna presenteras ett tema som till exempel ”kärlek”. Texten ställer kontinuerligt frågor till läsaren. Ett stycke inleds till exempel så här: ”Men vad är det egentligen som gör att människor bli kära i varandra? En del biologer säger att svaret är enkelt.”⁹³ Efter varje avsnitt följer dessutom ”tänk efter”-uppgifter. Dessa är av reflekterande karaktär. Texten kompletteras med mycket bilder. Varje uppslag har minst en bild som gestaltar texten.⁹⁴

I kapitlet om kristendomen redogörs för kristendomens historia, kristna berättelser, ritualer, heliga skrifter, högtider, Jesus-gestalten, med mera. Jesus liv ägnas stort utrymme. Hans liv redogörs för med berättande stil, snarare än beskrivande. Den berättande texten kombineras dessutom med utdrag ur Nya testamentet. Kristendomen efter Jesus död redogörs för enkelt

⁹² Grundskollärare C, *Kristendomshistoria*.

⁹³ Arlebrand, m.fl., 2007, *Religion*, s. 26ff.

⁹⁴ *Ibid.*, s. 7ff.

men ganska ingående. De stora konflikterna som till exempel splittringen mellan katolska och ortodoxa kyrkan och protestantismen redogörs för. Även kyrkan, församlingar och ämbeten presenteras. Det är dock huvudsakligen allmänbildande kunskaper som texten förmedlar. Efter varje avsnitt följer ”tänk efter”-uppgifter. Precis som i de första kapitlena är dessa av reflekterande karaktär.⁹⁵ Exempel på uppgifter som eleverna kan arbeta med i kristendomen citeras nedan:

- Vad tänker du på när du hör ordet mysterier?
- Frågan om troendedop (kallas ofta vuxendop) eller barndop har splittrat de kristna i alla tider. Är det viktigt när man döps? Vad anser du?
- ...
- Vem var Johannes döparen?
- Vad var Bergspredikan för något?
- Varför blev klostren så rika?⁹⁶

De båda ”tänk efter”-uppgifterna som presenteras ovan är av personligt reflekterande karaktär, medan de sista frågorna är av mer faktamässig och allmänbildande karaktär. Uppgifterna i läroboken är dock huvudsakligen av ”tänk efter”-karaktär. Eleverna ska utifrån uppgifterna huvudsakligen inte finna svar i texten, utan ska själva fundera och bilda sig en uppfattning i religiösa frågor.

Kapitlet om etik och moral i slutet av boken påminner mycket om de första två kapitlena. Olika teman fungerar som diskussionsunderlag. Texten presenterar ett tema och bjuder in läsaren till att själv fundera. Varje avsnitt följs av ”tänk efter”-uppgifter.⁹⁷

4.4 Gymnasielärare D

Gymnasielärare D undervisar i svenska, filosofi och religionskunskap på en gymnasieskola med estetiska och kulturinriktade program. På skolan studerar ca 700 elever.

4.4.1 Intervju

Gymnasielärare D anser att elevernas förkunskaper från grundskolan är mycket dåliga. Gymnasielärare D tillade att eleverna ibland anser sig behärskar grundläggande kunskaper om till exempel kristendomen. Det brukar dock visa sig att eleverna inte har grundläggande kunskaper om det som de tror sig ha grundläggande kunskaper om. På frågor som till exempel vilka två stora delar som bibeln består av kan färre än hälften av eleverna svara.

⁹⁵ Ibid., 39ff.

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Ibid., s. 95ff.

Allmänbildande kunskaper om till exempel världsreligionerna saknas ofta, menar gymnasielärare D. Vilka islams fem pelare är kan till exempel eleverna oftast inte. Konsekvenserna blir att mycket tid ägnas åt tillägnelse av grundläggande faktakunskaper i religionskunskap A. Gymnasielärare D tillägger dessutom att elevernas grundläggande kunskaper var betydligt bättre för några år sedan. Om eleverna hade haft med sig grundläggande kunskaper skulle det analyserande och reflekterande arbetet kunna påbörjas tidigare. Lika stor tid på repetition skulle alltså inte behövas. Kursmålen skulle dessutom kunna förverkligas, vilket idag är svårt.⁹⁸

Gymnasielärare D arbetar oftast med fem olika moment i religionskunskap A. Dessa är kristendomen, en västlig och en östlig religion, andra livsåskådningar, etik och moral och värderingar. När eleverna arbetar med västliga och östliga religioner, arbetar de ingående med en religion och ytligt med en annan. Totalt arbetar alltså eleverna med alla fem världsreligionerna i religionskunskap A. Etik- och moralundervisningen bygger oftast på diskussioner. Eleverna får förbereda sitt ämnesområde hemma inför diskussionen. Andra livsåskådningar brukar eleverna själva fördjupa sig i genom att skriva ett arbete. Eleverna kan till exempel välja mellan sekter, ideologier och lokala religioner.⁹⁹

Utöver grundläggande faktatillägnelse arbetar gymnasielärare D gärna med gruppdiskussioner utifrån dialogiska föreläsningar. Som exempel berättade gymnasielärare D hur olika bilder av Jesusgestalten kan fungera som underlag för diskussioner. Läraren presenterar en klassisk Jesusbild och en brutalt lidande Jesusbild för eleverna. Eleverna får sinsemellan diskutera de båda bilderna och fundera på vilken bild som bäst avspeglar kristendomen. Diskussionen kan sedan ligga till grund för studier av symbolikens betydelse. Ibland uppstår väldigt intressanta diskussioner. Tyvärr begränsas religionskunskap A av för få timmar. Detta får konsekvensen att diskussioner inte alltid kan tas till vara på. Gymnasielärare D poängterade dock att eleverna ofta är intresserade av religionsämnet, och även av att diskutera ämnet. Bristande tid innebär även att eleverna sällan får söka kunskaper själva. Dialogiska föreläsningar prioriteras därför.¹⁰⁰

Gymnasielärare D använder läromedlen som faktastöd, men inte som utgångspunkt för undervisningen. Diskussionsfrågorna konstruerar gymnasielärare D själv, eftersom frågorna i läromedlen oftast är ointressanta. Läromedlen behöver inte tänka åt eleverna. Det är bättre att läromedlen innehåller nödvändiga grundkunskaper, som eleverna sedan får fundera över.

⁹⁸ Gymnasielärare D, 2009, Intervjusamtal.

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Ibid.

Gymnasielärare D tillade att det är bra med läromedel som fokuserar på faktakunskaper. Mycket fakta på samma ställe sparar tid.¹⁰¹

Gymnasielärare D's examinationer är till för att kontrollera både faktakunskaper och förståelse. Även hur eleven resonerar bedöms. Examinationsformerna är varierande. De kan till exempel vara hemuppgifter, skriftliga prov, fördjupningsarbeten och presentationer. Hemuppgifter brukar vara utformade med en presenterande och en reflekterande del.¹⁰²

Gymnasielärare D utgår från att religionskunskap A vilar på två ben, nämligen tillägnelse av fakta och förståelse. Förståelse inbegriper reflektion, analys och ställningstagande. Dessa båda ben är gymnasielärare D's uppnåendemål för varje elev. Gymnasielärare D tillade att det även är viktigt att eleverna utvecklas som människor under religionskunskap A. Det kan innebära att på ett övergripande plan förstå vad det innebär att vara exempelvis muslim eller buddhist. Tyvärr går mycket tid förlorad på grund av elevernas dåliga förkunskaper. Det innebär att elevernas reflekterande skulle kunna påbörjas mycket tidigare under kursen.¹⁰³

4.4.2 Examination

Gymnasielärare D's examination, som vi har tagit del av, är en hemtenta som består av tre delar, nämligen en faktadel, en faktadel med tillhörande reflektionsdel och en avancerad faktadel med reflektionsdel. Frågeställningarna är därför av blandad karaktär. I faktadelen ska eleverna till exempel förklara centrala begrepp, och kristendomens huvudgrenar. I de reflekterande delarna ska eleverna läsa, tolka, jämföra och motivera. Eleverna ska dessutom visa att de behärskar begrepp i olika sammanhang. Några representativa frågeställningar citeras nedan:

Viktiga ord och begrepp. Förklara kortfattat:

- Monoteism
- Evangelium
- Sakrament
- Syndafall
- ...

Jesus

- Berätta kort om hans liv. Vilken betydelse har orden judendom, Kristus/Messias, romerska ockupationsmakten, nattvarden och Golgata i detta sammanhang?

Paulus

- Vem var han, vilken betydelse hade han för kristendomen och varför kan han vara problematisk för nutida kristna? Besvara frågan och ge också egna synpunkter på den sista delen av frågan.¹⁰⁴

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² Ibid.

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ Gymnasielärare D, *Kristendomen*.

Frågeställningen om viktiga ord och begrepp är av allmänbildande karaktär. Eleverna ska dock, som ovan redogjorts för, visa att de förstår begreppen. Den andra frågeställningen kräver att eleven kan sätta in olika begrepp i ett historiskt perspektiv. Frågan är faktacentrerad, men kräver likt den första frågan att eleverna kan förklara och visa att de har förstått. Den tredje frågan är en typiskt reflekterande fråga där eleverna ska tillägna sig förståelse för en historisk person, problematisera personens innebörd för religionen och dessutom förhålla sig kritisk. Frågeställningarna är huvudsakligen av reflekterande karaktär. Kunskaperna som eleverna ska visa att de har tillägnat sig är huvudsakligen av förståelse- och reflekterande karaktär.

4.4.3 Lärobok

Gymnasielärare D använder läroboken *Religion – att tro och veta* av Börje Ring. Huvudsakligen behandlar boken världsreligionerna. Ett kort kapitel ägnas andra världsåskådningar, och ett ännu kortare kapitel i slutet av boken ägnas etik och moral. Läroboken har huvudsakligen en historisk disposition då de olika religionerna presenteras. Innehållet presenteras beskrivande snarare än berättande, och texten inbjuder inte läsaren till reflektion. Bilderna är få men relevanta för texten. *Religion – att tro och veta* är väldigt faktacentrerad.

Kapitlet om kristendomen börjar med kristendomens tidiga historia, varvid ett avsnitt om Jesus budskap och gärningar följer. Därefter fortsätter den historiska redogörelsen för kristendomen under de olika epokerna. Redogörelsen är ingående. Under de olika epokerna beskrivs flera olika vändpunkter för kristendomen, som till exempel gnosticisms påverkan, kristendomen som statsreligion i det romerska riket, nya testamentets tillkomsthistoria, splittringar genom historien, med mera. Även centrala teologier redogörs för. Redogörelsen fortgår till nutid där bland annat samtida svenska biskopar och religionsforskare ger sina bilder av kristendomen i samtiden. Boken består huvudsakligen av faktakunskaper, men faktakunskaperna om religionerna som presenteras är relativt komplex. Det är ingen enkel generaliserande bild som presenteras, utan boken visar snarare religioners mångfald och komplexitet. Boken innehåller inga uppgifter för eleverna att arbeta med.¹⁰⁵

4.5 Gymnasielärare E

Gymnasielärare E undervisar i svenska och religionskunskap på en gymnasieskola med estetiska och kulturinriktade program. På skolan studerar ca 700 elever.

¹⁰⁵ Ring, 2006, *Religion*, s. 69ff.

4.5.1 Intervju

Eleverna har i allmänhet dåliga förkunskaper i religionsämnet inför religionskunskap A, anser gymnasielärare E, men det varierar. Eleverna är dock intresserade och har funderat mycket kring tro och religion. På grund av elevernas varierande och i allmänhet dåliga förkunskaper börjar gymnasielärare E om från början med religionsundervisningen. Gymnasielärare E exemplifierade hur den dåliga förkunskapen kommer till uttryck. Eleverna har med sig vissa faktakunskaper, som till exempel att Jesus dog på korset, men är inte införstådda i vad det innebär för kristendomen.¹⁰⁶

Gymnasielärare E arbetar med tre världsreligioner, nämligen kristendomen, islam och en valfri. Oftast väljer eleverna buddhismen. Utöver världsreligionerna arbetar eleverna med etik och moral, och med en fördjupningsuppgift om nyandliga rörelser. Gymnasielärare E menar att det inte är faktakunskaperna som är viktiga, utan förståelsen. Under arbetet med världsreligionerna fokuserar gymnasielärare E på religionernas kärnor, alltså det centrala och kännetecknande för varje religion. Eleverna ska dock även förstå de olika kärnornas betydelse för religionerna. Förståelsekunskaperna tillägnas alltså parallellt med faktakunskaperna. Ett annat central innehåll i gymnasielärare E's undervisning är problematiserandet av religiösa rörelser som ett enhetligt kollektiv. Gymnasielärare E strävar efter att eleverna själva ska kunna reflektera över huruvida alla muslimer eller alla kristna har, eller inte har, exakt samma trosuppfattningar.¹⁰⁷

Världsreligionerna läser eleverna tillsammans. Anledningen är att alla elever ska tillägna sig allmänbildande kunskaper om alla världsreligioner. Ingen elev ska sakna allmänbildande kunskaper om någon världsreligion efter avslutad kurs. Några fördjupningsarbeten förekommer inte inom detta område. Undervisningen kännetecknas av dialogiska föreläsningar, vilket många elever uppskattar. Som exempel presenterar gymnasielärare E påståenden och frågor som eleverna sedan diskuterar. När eleverna arbetar med buddhismen kan gymnasielärare E ställa frågor om människan har en själ, om själen finns kvar efter döden, och om man är samma person nu som när man var liten.¹⁰⁸

Nyandliga rörelser arbetar eleverna oftast med som fördjupning. Inför momentet har dock gymnasielärare E en kort presentation kring vad som kännetecknar nyandlighet. Därefter får eleverna tilldelade sig en förslagslista på nyandliga rörelser. Eleverna får själva välja en

¹⁰⁶ Gymnasielärare E, 2009, Intervjusamtal.

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Ibid.

rörelse att fördjupa sig i. I fördjupningen krävs förutom en allmän presentation av den nyandliga rörelsen, även ett jämförande och kritiskt förhållningssätt.¹⁰⁹

Gymnasielärare E använder sig av läroboken som stöd för undervisningen. Dock läser eleverna i läroboken inför till exempel examinationer. Det är huvudsakligen undervisningen som examinationerna baseras på. Eleverna får gärna söka kunskap i andra källor än läroboken.¹¹⁰

Förr fick eleverna ofta skriva hemtentor för gymnasielärare E. Det har dock visat sig att detta inte fungerar på grund av att hemtentorna inte lämnades in. Nu skriver eleverna alltid examinationerna i skolan, men de har fått goda möjligheter att förbereda sig hemma. Skrivningarna i skolan kan jämföras med hemtentorna, eftersom eleverna får medföra sitt förberedande material. En examination kan till exempel innebära att eleverna ska läsa och förstå bergspredikan och dessutom skriva en egen, eller att bemöta ett debattinlägg om islam.¹¹¹

Målet som gymnasielärare E eftersträvar att eleverna ska ha uppnått i religionskunskap A är förståelse för att människor är olika och att människor tror på olika saker. Dessutom vill gymnasielärare E att eleverna ska bli medvetna om sin egen livsåskådning, vilken ligger till grund för förståelse och acceptans av andra livsåskådningar. Självklart ska eleverna även ha kännedom om allmänbildande kunskaper inom de olika världsreligionerna.¹¹²

4.5.2 Examination

Gymnasielärare E's examination, som vi har tagit del av, är till skillnad från övriga lärares examinationer en muntlig redovisning. Religionen som ska examineras är buddhismen i förhållande till kristendomen. Eleverna ska kunna redogöra för likheter och skillnader mellan religionernas grundare, och även likheter och skillnader i religionernas syn på frälsning. Utöver redogörelsen ska eleverna även förhålla sig till sitt stoff genom att förklara vilken religion som tilltalar dem mest/minst. Förhållningssättet ska dessutom vara argumentativt.¹¹³ Kunskapstyperna som eleverna ska visa att de har tillägnat sig genom gymnasielärare E's examination, består av en kombination av fakta, förståelse, analys och reflektion. I gymnasielärare E's examination bidrar alla kunskapstyperna till en helhet.

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Ibid.

¹¹² Ibid.

¹¹³ Gymnasielärare E, *Buddhismen*.

4.5.3 Lärobok

Gymnasielärare E använder läroboken *Religionskunskap* av Lars-Göran Alm. Läroboken är indelad i fyra delar varav två ägnas åt världsreligionerna, ett ägnas åt sekulära livsåskådningar och ett ägnas åt etik och moral. Kapitlena om världsreligionerna och etik och moral ges stort utrymme. De båda kapitlena ägnas ungefär ett lika stort antal sidor och omfattar nästan hela läroboken. Kapitlet om sekulära livsåskådningar är kort. Efter varje kapitel följer diskussionsuppgifter. Antalet frågor beror på kapitlets omfång.¹¹⁴

Texten om världsreligionerna presenterar i allmänhet sitt innehåll på ett beskrivande sätt och bjuder inte in läsaren till ytterligare reflektion. Innehållet presenteras som fakta. Religioner presenteras i huvudsakligen ur ett historiskt perspektiv. De fakta som presenteras är inte komplexa, utan snarare väldigt allmänbildande. Bilderna av olika religioner blir därför relativt generaliserade.¹¹⁵

Kapitlet om buddhismen är kortfattat. I början av kapitlet redogörs för Buddhas liv i korta drag. Buddhas förhållande till hinduismen och till världens lidande presenteras därefter, vilket följs av en förenklad redogörelse för de fyra ädla sanningarna. Även olika inriktningar redogörs kortfattat för. Under avsnittet om theravadabuddhismen presenteras den åttafaldiga vägen, munkar och lekmän och även heliga skrifter. Det är en mycket förenklad men allmänbildande bild av theravadabuddhismen som presenteras. Det samma gäller för mahayanabuddhismen. Inriktningen redogörs för mycket kortfattat under de båda rubrikerna ”Buddhor och bodhisattvor” och ”En stor farkost till befrielse”. Slutligen presenterar läroboken en sista inriktning, nämligen zenbuddhismen. Även denna inriktning presenteras kortfattat. Antal sidor som buddhismen omfattar är elva av totalt 189 sidor. Kapitlet avslutas med frågor till texten. Frågorna är av analyserande och reflekterande karaktär.¹¹⁶ Nedan citeras några representativa frågor ur kapitlet om buddhismen:

- Både hinduer och buddhister använder begreppet karmas lag, men de menar inte riktigt samma sak. Försök att reda ut skillnaderna.
- Jämför buddhismens fem moralregler med de tio budorden i Bibeln (Femte Moseboken 5: 6 – 22). Vilka likheter hittar du? Vad kan det bero på att olika religioner har nästan samma moralregler? Diskutera tänkbara förklaringar.
- Finns det något som tilltalar dig i buddhismen? Vad i så fall? Och varför?¹¹⁷

Eleverna ska förklara, jämföra, diskutera och förhålla sig. Uppgifter kring rena faktakunskaper finns, men är sällsynta.

¹¹⁴ Alm, 2002, *Religionskunskap*, s. 4ff.

¹¹⁵ Ibid., s. 23ff.

¹¹⁶ Ibid., s. 35ff.

¹¹⁷ Ibid., s. 45.

Etik och moralkapitlet skiljer sig i presentation aningen från kapitlena om världsreligionerna. Här bjuds läsaren in till reflektion kontinuerligt i texten, till exempel: ”I dagens värld möter vi en mängd moraliska problem som inte fanns då. Kan religionerna ge moralisk vägledning i frågor som uppstått ur modern vetenskaplig forskning? Eller är deras regler överspelade?”.¹¹⁸ Kapitlet är i allmänhet disponerat med konkreta exempel ur vardagen som därefter problematiseras utifrån abstrakta etiska förhållningssätt som till exempel sinnelagsetik, regeletik och konsekvensetik. Varje kapitel följs av diskussionsuppgifter för eleverna att arbeta med. Dessa är ofta av personligt reflekterande karaktär, snarare än kritiskt reflekterande.¹¹⁹

4.6 Gymnasielärare F

Gymnasielärare F undervisar i psykologi och religionskunskap på en gymnasieskola med bred inriktning mot naturvetenskapliga, tekniska, praktiska och livsmedelsinriktade program. På skolan studerar ca 1000 elever.

4.6.1 Intervju

Gymnasielärare F brukar inleda religionskunskap A med att inventera elevernas förkunskaper. Förkunskaperna brukar vara dåliga. Gymnasielärare F tillade dock att nivån på förkunskaperna skiljer sig åt mellan eleverna. Generellt menar dock gymnasielärare F att den lägsta kunskapsnivån hos eleverna har sjunkit mycket de senaste åren. De allmänbildande kunskaperna saknas. Detta resulterar i att gymnasielärare F planerar undervisningen utifrån mycket låg förförståelse. Gymnasielärare F utgår alltså ifrån att eleverna nästan inte kan någonting alls inför religionskunskap A. Ett exempel som gymnasielärare F nämnde är att elevernas kunskaper om medeltiden som begrepp saknas. Om eleverna inte vet vad medeltiden är, kan eleverna heller inte resonera kring medeltidens påverkan. Ett annat exempel som gymnasielärare F nämnde är att majoriteten av eleverna inte vet när Jesus föddes. Gymnasielärare F berättade att elever som får frågan om hur många år som det var sedan Jesus föddes, kan svara: för 500 år sedan. Gymnasielärare F gav ett tredje exempel som belyser elevernas bristande allmänbildande grundkunskaper. Som svar på frågan om judarnas förföljelse under medeltiden och vad som hände, berättade gymnasielärare F att elever har svarat: På 1700-talet förintade Hitler judarna. Som konsekvens av elevernas dåliga allmänbildande grundkunskaper börjar gymnasielärare F om från grunden med

¹¹⁸ Ibid., s. 137ff.

¹¹⁹ Ibid., s. 131ff.

religionsundervisningen på gymnasiet. Ytterligare en konsekvens är att tiden till reflekterande och analyserande förståelse går förlorad.¹²⁰

I religionskunskap A brukar gymnasielärare F börja med att introducera religionskunskapen genom att presentera och diskutera olika begrepp som till exempel existentialism och humanism. Målet med introduktionen är att eleverna ska få en uppfattning om livsåskådning och religionsbegreppet. Stor del av religionskunskap A tillägnas världsreligionerna. På gymnasieskolan som religionslärare F arbetar på har man bestämt sju grundläggande underteman till varje världsreligion som eleverna ska tillägna sig. Dessa underteman är tillkomsthistoria, gudsbild, människosyn, verklighetsuppfattning, inriktningar, heliga skrifter och etiken. Utöver dessa grundläggande underteman hinner gymnasielärare F oftast med ytterligare ett tema ur religionsperspektiv, som till exempel döden, kärleken, genteknik eller abort. Gymnasielärare F berättade att mycket tid tyvärr får läggas kring judendomen historia. Anledningen är att eleverna ska tillägna sig det historiska sambandet mellan de Abrahemitiska religionerna, nämligen judendomen, kristendomen och islam. Gymnasielärare F poängterade dock att de allmänbildande kunskaperna kring denna historia borde eleverna redan ha tillägnat sig i grundskolan, så att lärarna på gymnasiet kan arbeta vidare med analys och reflektion. Gymnasielärare F arbetar dessutom mycket med värdegrundsfrågor utifrån olika religioners perspektiv.¹²¹

Gymnasielärare F styr gärna undervisningen mycket, även om det tillades att det ibland kan bli för mycket styrande. Risken med längre självständiga arbeten är dock att eleverna inte tar sitt ansvar, vilket vidare resulterar i att kvalitén på arbetena oftast blir för låg. Gymnasielärare F upplever att eleverna inte utvecklas av självständiga arbeten. Istället föredrar gymnasielärare F strukturerade lektioner, med inledande dialogiska föreläsningar och efterföljande grupp- och helklassdiskussioner. Gymnasielärare F skriver ner det viktigaste på tavlan som ligger till grund för examinationer. Gymnasielärare F presenterar alltid varje lektions kunskapsmål för eleverna, så att eleverna vet vad de ska kunna efter lektionens slut.¹²²

Gymnasielärare F använder sig sällan av läroboken, utan ser läroboken som ett komplement. Läroboken används dock inför examinationer tillsammans med lektionsanteckningar och annat material som de har arbetat med.¹²³

¹²⁰ Gymnasielärare F, 2009, Intervjusamtal.

¹²¹ Ibid.

¹²² Ibid.

¹²³ Ibid.

Inom religionskunskap A examineras eleverna utifrån två större skriftliga prov och utifrån flera muntliga. De båda examinationsformerna värderas lika högt. Gymnasielärare F använder sig inte av inlämningsuppgifter eller grupparbeten som skulle kunna ligga till grund för bedömning. Inlämningsuppgifter och grupparbeten tar för mycket tid enligt gymnasielärare F, och oftast tar eleverna heller inte sitt ansvar. Två religioner brukar examineras samtidigt. På så sätt kan eleverna analysera och jämföra religionerna med varandra.¹²⁴

Målen som gymnasielärare F vill att eleverna ska ha uppnått i religionskunskap A är religionens betydelse för människan, etnocentrismens betydelse och religionens betydelse i samhället. Dessa mål är dock inte lätta att uppnå eftersom elevernas förkunskaper inför religionskunskap A är för låga, vilket resulterar i att tiden oftast inte räcker till. Gymnasielärare F menar dock att de allmänbildande kunskaperna också har sin plats hos kursmålen, speciellt eftersom elevernas förförståelse för religioner inför religionskunskap A är låg.¹²⁵

4.6.2 Examination

Gymnasielärare F's examination, som vi har tagit del av, består av tre delar. Religionen som ska examineras är Islam. I den första delen ska eleverna redogöra för faktakunskaper. I den andra delen ska eleverna jämföra och reflektera. I den tredje och sista delen ska eleverna dessutom dra slutsatser och visa sin kritiska förmåga. Exempel på frågeställningar citeras nedan:

- Vem var Jesus enligt muslimerna?
- Vad är Shia och Sunni för något?
- Hur ser de tre Abrahamtiska religionerna på begreppet synd och ondska?
- Ni har nu läst de tre Abrahamtiska religionerna. Vad ser du som förenar respektive skiljer dessa religioner?¹²⁶

Frågeställningarna är som gymnasielärare E påstår uppdelade efter kunskapstyper. De båda första frågorna som har citerats ovan karaktäriseras av att eleverna ska redogöra för fakta. Den tredje frågan är en jämförande fråga, men jämförelsen är inte utskrivet explicit. Den fjärde frågan däremot är av analytisk karaktär. Eleverna ska jämföra likheter och skillnader mellan de tre abrahamtiska religionerna.

¹²⁴ Ibid.

¹²⁵ Ibid.

¹²⁶ Gymnasielärare F, *Islam*.

4.6.3 Lärobok

Gymnasielärare F använder huvudsakligen läroboken *Religion och sånt* av Börje Ring. Läroboken är indelad i tolv kapitel vilka kan sammanställas i tre delar, nämligen etik och moral, världsreligioner och övriga religiösa livsåskådningar. Världsreligionerna upptar större delen av innehållet.

Världsreligioner och övriga religiösa livsåskådningar presenteras på ett lättläst sätt och innehållet är snarare allmänbildande och generaliserande än komplext. Texten är beskrivande, men bjuder emellanåt in läsaren till egna reflektioner: ”Kroppen dör men själen föds in i en ny kropp och ett nytt liv med nya förutsättningar. Kanske har du själv någon gång upplevt känslan av att det som händer inte är nytt: - Det här har jag varit med om förut!”¹²⁷

Innehållet om världsreligionerna är av allmänbildande karaktär. Någon komplex religionsbild presenteras inte. I kapitlet om islam presenteras först gudsbilden och trosbekännelsen, vilket följs av en kortfattad presentation av koranen, haditherna, heliga byggnader och de fem pelarna. Även muslimsk samlevnad med ritualer och könsroller presenteras. Kapitlet avslutas med en kort presentation av olika inriktningar inom islam. Islam presenteras väldigt förenklat och generaliserat. Till varje kapitel följer ett antal uppgifter som eleverna kan arbeta med.¹²⁸

Nedan presenteras ett representativt urval:

- Om helvetet finns: vet du någon eller några som du tycker borde hamna där? Motivera.
- Vilken påverkan har religionen på ett samhälle? Jämför två muslimska länder med varandra. Välj till exempel Marocko och Indonesien eller Turkiet och Saudi-Arabien. Försök reda ut hur det ser ut med lagar, jämlikhet, social rättvisa, frihet och mänskliga rättigheter.
- Läs först i Koranen. Vad står det egentligen om slöjan där? Bara i sura 24: 31 och sura 33: 53 omnämns hijab, slöjan.¹²⁹

Frågeställningarna är huvudsakligen av analyserande och reflekterande karaktär. Den första frågan kan upplevas som provocerande, men kan mycket väl fungera som underlag för en diskussion kring förlåtelse. Den andra och tredje uppgiften är av analyserande karaktär. Här krävs dessutom faktainhämtning utanför läroboken.

Kapitlet om etik och moral består huvudsakligen av moraliska problem som eleverna kan arbeta med. I kapitlet redogörs till exempel för två ungdomars vardag. Under vardagen stöter ungdomarna på etiska problem. Dessa problem formuleras till frågeställningar som eleverna kan arbeta med. Frågeställningarna är huvudsakligen av reflekterande karaktär. Eleverna ska

¹²⁷ Ring, 2000, *Religion och sånt*, s. 107.

¹²⁸ *Ibid.*, s. 84ff.

¹²⁹ *Ibid.*, s. 103ff.

ta ställning och även motivera varför. Olika typer av etiska förhållningssätt som till exempel pliktetik, konsekvensetik och sinnelagsetik redogörs för kortfattat.¹³⁰

¹³⁰ Ibid., s. 9ff.

5 Analys

Under rubrikerna 2.1, ”Kunskap och progression i *Lpo 94* och *Lpf 94*”, 2.2, ”Kunskap och progression i *SOU 1992: 94*”, och 2.3, ”Kunskap och progression i kursplaner”, problematiserades kunskapsbegreppet och kunskapsprogressionsbegreppet. Vår tolkning av styrdokumentens syn på kunskapsprogression sammanfattades som en progression från huvudsaklig tillägnelse av allmänbildande faktakunskaper om religionsämnet i grundskolans senare år till kritiskt reflekterande förståelse av religionsämnet i religionskunskap A på gymnasieskolan. Dessutom tolkade vi styrdokumentens syn på kunskapsprogression som en utveckling mot att eleverna ska tillägna sig ett vetenskapligt förhållningssätt gentemot religionsfenomenet. Det är utifrån den förförståelsen av kunskapsprogressionsbegreppet som vi ställer oss frågorna som under detta kapitel besvaras, nämligen:

- På vilka sätt och vad arbetar lärare med i religionskunskapen i grundskolans senare år?
- På vilka sätt och vad arbetar lärare med i religionskunskap A på gymnasieskolan?
- Finns det skillnader i religionskunskapsundervisningen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A i gymnasieskolan, och i så fall kan dessa anses vara en progression?

De första två frågeställningarna kan anses redan vara besvarade under avsnitt 4, ”Resultatredovisning”. En sammanställning av på vilket sätt och vad de intervjuade lärarna arbetar med kommer dock att göras under följande rubriker i samband med att likheter och skillnader analyseras.

Under rubrik 5.1, ”Intervjujämförelse”, sammanställs och jämförs grundskollärarens intervjuer med gymnasielärares. Därefter svarar vi på frågeställningen huruvida någon kunskapsprogression sker mellan religionsundervisningen i grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasiet. Rubrikerna 5.2, ”Examinationsjämförelse”, och 5.3, ”Läroboksjämförelse”, följer samma disposition. Under rubrik 5.4, ”Progression eller repetition”, sammanställer och jämför vi sedan de tre datakällorna för att slutligen få en helhetsbild på frågan huruvida någon kunskapsprogression sker i religionskunskapsundervisningen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasieskolan. Avslutningsvis under rubrik 5.5, ”Avslutande diskussion”, problematiseras resultaten från föregående rubriker.

5.1 Intervjujämförelse

De tre grundskollärarna arbetar mycket med världsreligionerna i grundskolans senare år. Grundskollärare A och B's undervisning kännetecknas huvudsakligen av att eleverna ska tillägna sig allmänbildande faktakunskaper. Grundskollärare A's undervisning innefattar även allmänbildande förståelse av centrala begrepp. Även grundskollärare C's undervisning innefattar tillägnelse av faktakunskaper, även om denna inte är central. Istället ges stort utrymme åt förståelse för likheter mellan religioner och reflektioner. Gemensamt för de tre grundskollärarna är att de arbetar med, och har som mål, att eleverna ska tillägna sig allmänbildande faktakunskaper om religioner. Grundskollärarna är dock inte överens om betydelsen av faktakunskaperna. Grundskollärare A och B prioriterar tillägnelse av faktakunskaper högt. Anledningen till detta är enligt grundskollärare A och B att allmänbildande faktakunskaper krävs inför reflektion. Grundskollärare C värderar dock faktakunskaperna som mindre betydelsefulla. Alla tre grundskollärare har även som mål att eleverna ska ges utrymme att reflektera. De uttrycker sig dock olika om hur reflektionen kommer till uttryck. Grundskollärare A har som mål att eleverna ska tillägna sig förståelse för andra människor och religioner och att kunna uttrycka sig och ta ställning, grundskollärare B har som mål att eleverna ska ha getts möjlighet att reflektera kring världsreligionerna, och grundskollärare C har som mål att eleverna ska kunna tänka själva och bli självmedvetna.

Tillvägagångssättet i undervisningen mellan de tre grundskollärarna skiljer sig åt. Därmed är det svårt att analysera och visa på några gemensamma nämnare. Grundskollärare A's undervisningen utgår ofta ifrån elevernas vilja, vilket ofta resulterar i olika temaarbeten. Vår förståelse av vad temaarbeten vanligtvis innebär för elever är tillägnelse av faktakunskaper. Grundskollärare B nämner inte något speciellt arbetssätt, men belyser problematiken med att elever arbetar med temaarbeten. Det finns, menar grundskollärare B en risk att eleverna förlorar kunskaper om de religioner som inte ingår i temaarbetet. Grundskollärare A och B använder sig mycket av läroboken i undervisningen. Grundskollärare B använder dessutom läroboken som kunskapsreferens. Grundskollärare C's undervisning består huvudsakligen av mindre arbeten och diskussioner. Läroboken används, men inte i samma utsträckning som hos grundskollärare A och B. Grundskollärare C prioriterar diskussion och reflektion på undervisningen.

Alla tre grundskollärare examinerar eleverna kontinuerligt, och alla tre grundskollärare gör en uppdelning i faktatillägnelse och förståelse. De examinationer som vi har tagit del av analyseras under rubrik 5.2, "Examinationsjämförelse".

Generellt verkar det som att tillägnelse allmänbildande faktakunskaper och allmänbildande förståelse kännetecknar religionsundervisningen i grundskolans senare år. Som ovan redogjorts för varierar graden av reflektion beroende på grundskollärare.

Alla tre gymnasielärare menar att elevernas förkunskaper om religion är dåliga eller mycket dåliga. Gymnasielärare E och F tillägger dock att förkunskaperna skiljer sig från elev till elev, men att förkunskaperna trots allt är så dåliga att de börjar om från början med religionsundervisningen. Varken gymnasielärare E eller F bygger alltså vidare från en allmänbildande grundstomme. Konsekvensen av de dåliga förkunskaperna resulterar i att alla tre gymnasielärare ägnar mycket tid åt allmänbildande faktatillägnelse. Det verkar alltså som om mycket tid under religionskunskap A ägnas åt repetition av religionsämnet från grundskolans senare år. Gymnasielärare E och F arbetar till exempel mycket med att eleverna ska tillägna sig förståelse för världsreligionernas kärnor. Hur tillägnelse av religionernas kärnor skiljer sig från grundskolläraernas undervisning om allmänbildande faktatillägnelse kan inte kommenteras utifrån intervjuerna, utan förtydligas under rubrik 5.2, ”Examinationsjämförelse”.

Att mycket tid måste ägnas åt tillägnelse av allmänbildande faktakunskaper innebär att gymnasielärarnas målsättningar blir svåra att uppnå. Gymnasielärare D har som mål, förutom målet att eleverna ska tillägna sig allmänbildande faktakunskaper att eleverna ska reflektera över religionstillhörighet. Gymnasielärare E och F har båda som mål att eleverna ska utveckla ett kritiskt förhållningssätt. För båda gymnasielärarna innebär det att eleverna ska bli medvetna om etnocentrismen, alltså sin egen livsåskådningens betydelse för förståelse av andra religioner.

Undervisningen i religionskunskap A innefattar för alla tre gymnasielärare studier av världsreligionerna, etik och moral och ytterligare ett tema. Detta tema skiljer sig mellan de tre gymnasielärarna. Alla tre gymnasielärare menar att förståelse, analys och reflektion är viktigare än faktatillägnelse. Detta visar sig tydligt i deras undervisning vilken baserar sig på dialogiska föreläsningar med efterföljande diskussioner. Gymnasielärare D och F menar att de trots allt kämpar mot elevernas dåliga förkunskaper. De skulle gärna vilja ägna mer tid åt analys och reflektion och mindre tid åt faktatillägnelse. Det verkar alltså som om diskussion och analys inte lever upp till gymnasielärare D och F's förväntningar. Kanske är lektionsupplägget anledningen till att de tre gymnasielärarna inte bygger undervisningen på läroböcker i samma utsträckning som på grundskolan. Läroböckerna används för gymnasielärarna som faktastöd och som hjälp för eleverna inför examinationer.

Enligt gymnasielärarna verkar det huvudsakligen som om examinationerna i religionskunskap A ska bedöma förståelse, reflektion och analys. Gymnasielärare D brukar dock även ha en faktadel. Examinationer analyseras närmare under rubrik 5.2, ”Examinationsjämförelser”.

Sker det någon kunskapsprogression i religionskunskapen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A i gymnasieskolan utifrån vad de intervjuade lärarna har berättat? Svaret är svårt att absolut fastställa, men det verkar som om mycket tid ägnas åt repetition av allmänbildande faktakunskaper i religionskunskap A på gymnasieskolan som egentligen borde ägnas åt analys och kritisk reflektion. Därför verkar det som om någon omfattande kunskapsprogression inte äger rum mellan grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasieskolan. Däremot kan en kunskapsprogression trots allt ske eftersom tillvägagångssättet i undervisningen skiljer sig åt mellan grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasieskolan. Dialogiska föreläsningar med efterföljande diskussioner har kanske större möjlighet att utveckla elevers analytiska förmåga och kritiskt reflekterande förhållningssätt. Det slutgiltiga svaret på frågan huruvida någon kunskapsprogression sker i religionskunskapen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A i gymnasieskolan utifrån intervjuerna blir därför tvetydigt.

5.2 Examinationsjämförelse

Examinationerna som vi har tagit del av är endast en liten del av det material som de intervjuade lärarna använder som bedömningsunderlag. Examinationerna är därför inte absolut representativa för vad som examineras. Grundskollärarna påpekar att examination sker kontinuerligt, vilket även innefattar elevernas aktivitet på lektionerna. De examinationerna som vi har tagit del av är dock representativa för typiska examinationstillfällen, som till exempel prov, hemtentor och muntliga redovisningar. Som redogjorts för under rubrik 3.5, ”Avgränsningar och urval”, har vi tagit del av ett flertal examinationer från varje lärare, men enbart valt ut en representativ från respektive lärare för analys.

Gemensamt för alla tre grundskollärarnas examinationer är att de kontrollerar allmänbildande faktakunskaper och allmänbildande förståelse. Några jämförelser ska eleverna inte göra. De ska generellt heller inte reflektera eller förhålla sig kritiskt. Förståelse innefattar enbart förklaringar av centrala begrepp som till exempel reformation och reinkarnation. Den

kunskapstyp som eleverna examineras i är alltså tillägnelse av allmänbildande faktakunskaper och allmänbildande förståelse.

Gymnasielärarnas examinationer är betydligt mer avancerade. Kontroll av tillägnelse av faktakunskaper ges generellt ett mindre utrymme. Istället ges större utrymme åt att examinera elevernas analytiska och kritiskt reflekterande förmåga. I gymnasielärare E och F's examination ska eleverna jämföra religioner. Gymnasielärare E går ett steg längre och kräver dessutom även att eleverna ska kunna förhålla sig kritiskt och argumentera för sina ståndpunkter. Eleverna ska reflektera kring vilken religion som tilltalar dem mest och därefter argumentera för sin ståndpunkt. Samma gäller för gymnasielärare D. Förutom att eleverna ska förklara centrala begrepp som till exempel monoteism, sakrament och syndafall, ska de även redogöra för och förklara olika centrala religiösa gestalters betydelser för olika religioner. Dessutom ska eleverna även visa att de kan förhålla sig kritiskt och problematisera Paulus betydelse för nutida kristna.

Sker det någon kunskapsprogression i religionskunskapen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A i gymnasieskolan utifrån vilken kunskapstyp som eleverna examineras på? Svaret är definitivt jakande. I grundskolans senare år examineras huvudsakligen allmänbildande faktakunskaper och allmänbildande förståelse, och i religionskunskap A på gymnasieskolan examineras huvudsakligen elevernas analytiska och kritiskt reflektiva förmåga. Dessutom verkar förståelse- och faktaredogörelsen kräva mer ingående studier. Progressionen rör sig enligt examinationerna som vi har tagit del av från tillägnelse av allmänbildande fakta- och förståelsekunskaper i grundskolans senare år till komplexare, alltså mer ingående fakta och förståelse redogörelse på religionskunskap A på gymnasieskolan. Dessutom rör sig progressionen mot ett analytiskt och kritiskt reflekterande förhållningssätt under religionskunskap A.

5.3 Läroboksjämförelse

Dispositionen i de båda läroböckerna i religionskunskap från grundskolans senare år påminner mycket om varandra. Båda böckerna innehåller faktakapitel och diskussionskapitel. Faktakapitlen omfattar redogörelser för världsreligionerna och diskussionskapitlen omfattar blandade teman. De båda läroböckerna påminner även mycket om varandra i avseende hur texten kommunicerar med läsaren. I faktakapitlen om världsreligioner bjuds läsaren inte explicit in till reflektion, utan texten är antingen beskrivande eller berättande. I

diskussionskapitlen uppmanar texten ofta läsaren till att själv reflektera. Uppmaningarna blir som tydligast när brödtexten explicit ställer reflekterande frågor.

Världsreligionerna presenteras ur ett allmänbildande perspektiv. Huvudsakligen fokuserar läroböckerna på att presentera religionernas kärnor utifrån olika teman, som till exempel historia, grundare, och trosuppfattningar. *Religion och liv* av Leif Berg har lite större fokus på vardagsreligion och *Religion* av Håkan Arlebrand m.fl. har ett lite större djup i presentationen av religioners helhetsbild. *Religion* innehåller alltså mer ingående faktakunskaper. Läroböckerna skiljer sig däremot i typen av uppgifter som eleverna kan arbeta med till världsreligionerna. Uppgifterna i *Religion och liv* är huvudsakligen av ”leta svar i texten”-karaktär. Eleverna ska alltså arbeta med och redogöra för allmänbildande faktakunskaper. Uppgifterna i *Religion* är huvudsakligen av personligt reflekterande karaktär.

Dispositionen i läroböckerna för religionskunskap A på gymnasieskolan är snarlik varandra. Redogörelse för världsreligionerna upptar generellt den större delen av varje bok. Etik och moral ges ett ganska stor utrymme, förutom i *Religion – att tro och veta* av Börje Ring. Andra livsåskådningar ges i allmänhet ett litet utrymme.

Två av gymnasieböckerna, nämligen *Religionskunskap* av Lars-Göran Alm och *Religion och sånt* av Börje Ring presenterar världsreligionerna på ett mycket förenklat sätt, och som därför påminner om grundskolans läroböcker. En allmänbildande kärna av varje religion presenteras. Någon problematisering av eller någon komplex bild presenteras inte. Bilden av de olika religionerna förblir alltså enkla, generaliserande och allmänbildande. Läroboken *Religion – att tro och veta* av Börje Ring skiljer sig dock från de andra läroböckerna för religionskunskap A. *Religion – att tro och veta* presenterar i förhållande till de båda andra komplexa bilder av de olika världsreligionerna. Kärnorna som presenteras om de olika religionerna innefattar en omfattande historik. Däremot innefattar *Religion – att tro och veta* inga uppgifter för eleverna att arbeta med, till skillnad från de båda andra läroböckerna i religionskunskap A. Både *Religionskunskap* av Lars-Göran Alm och *Religion och sånt* av Börje Ring innefattar uppgifter för eleverna att arbeta med. Gemensamt för uppgifterna i de båda läroböckerna är att redogörelse för faktakunskaper ges väldigt lite utrymme. Istället är uppgifterna huvudsakligen av reflekterande och analyserande karaktär.

Gemensamt för texterna i de tre gymnasieböckerna är att de i allmänhet inte uppmanar läsaren till reflektion. Snarare karaktäriseras alla tre böckerna av faktapresentationer. Läroboken *Religion och sånt* skiljer sig aningen från de två andra genom att på ett fåtal ställen i texten uppmana läsaren till reflektion.

Sker det någon kunskapsprogression i religionskunskapen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A i gymnasieskolan utifrån innehållet som presenteras i läroböckerna? Eftersom enbart en lärobok i religionskunskap A skiljer sig faktamässigt vad gäller komplexitet i presentationerna av religioner från läroböckerna i religionskunskap på grundskolans senare år verkar det inte som om någon kunskapsprogression sker vad gäller faktakomplexitet. Generellt tillkommer alltså inget nytt stoff i läroböckerna för religionskunskap A jämfört med läroböckerna i religionskunskap för grundskolans senare år.

Uppgifterna som eleverna kan arbeta med utifrån läroböckerna skiljer sig dock i allmänhet åt mellan grundskolans senare år och religionskunskap A i gymnasiet. Två av de intervjuade grundskollärarna använder *Religion och liv* av Leif Berg. Uppgifterna i denna lärobok fokuserar på allmänbildande faktatillägnelse, snarare än analys och reflektion. *Religion* av Håkan Arlebrand m.fl. skiljer sig dock från den andra läroboken för grundskolans senare år. Uppgifterna i *Religion* närmar sig karaktären på uppgifterna i läroböckerna för religionskunskap A på gymnasieskolan, vilka nästan uteslutande är reflekterande och analyserande. De reflekterande uppgifterna i *Religion* skiljer sig dock stort i fråga om komplexitet från uppgifterna i läroböckerna för religionskunskap A. Exempelvis kräver uppgifterna i läroböckerna för religionskunskap A att eleverna kan förhålla sig, förklara, jämföra och diskutera religioner. Läroböckerna för religionskunskap A kräver alltså ofta kritisk reflektion. Uppgifterna i *Religion* kräver oftast endast att eleven kan förhålla sig personligt och tycka till. Den kritiska reflektionen uteblir därför. På frågan om kunskapsprogression kan fastställas utifrån uppgifterna i läroböckerna svarar vi jakande. Progressionen rör sig från tillägnelse av allmänbildande faktakunskaper och personliga reflektioner mot ett kritiskt reflekterande förhållningssätt.

Det slutgiltiga svaret på om någon kunskapsprogression kan fastställas mellan läroböckerna från grundskolans senare år och läroböckerna för religionskunskap A på gymnasieskolan blir dock ambivalent. Innehållsmässigt skiljer sig böckerna inte eller mycket lite åt. Troligtvis är det därför som ingen av de tre gymnasielärare baserar sin undervisning på läroböckerna. Gymnasielärarna använder endast läroböckerna som faktastöd eller komplement i sin undervisning. Innehållsmässigt sker alltså inte någon kunskapsprogression. Uppgifterna som eleverna kan arbeta med skiljer sig dock kraftigt, vilket resulterar i att kunskapsprogression definitivt kan fastställas. Svaret på frågeställningen beror slutligen på hur- och i vilken utsträckning som gymnasielärarna använder sig av läroböckerna.

5.4 Progression eller repetition

Utifrån de tre datakällorna som har sammanställts ovan är det inte enkelt att ge ett entydigt och absolut svar på frågeställningen, nämligen om det finns skillnader i religionskunskapsundervisningen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A i gymnasieskolan, och om de eventuella skillnaderna kan anses vara en progression. Utifrån intervjuerna verkar någon omfattande kunskapsprogression inte ske innehållsmässigt. Likheterna överväger skillnaderna. Dessutom påminner läroböckerna i religionskunskap innehållsmässigt mycket om varandra mellan grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasieskolan. Därför kan någon kunskapsprogression heller inte fastställas utifrån innehållet i läroböckerna. Även här överväger likheterna skillnaderna. Repetition verkar alltså få mycket stort utrymme i religionskunskap A på gymnasieskolan i förhållande till progression.

Ändå menar vi att kunskapsprogression kan fastställas i religionskunskapen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasieskolan. Vi baserar detta svar på skillnader mellan de båda stadierna i vad som examineras och typen av uppgifter som eleverna kan arbeta med i läroböckerna. Den datakälla som starkast påvisar kunskapsprogressionen är examinationerna. Vi menar att examinationsdatakällan måste värderas högre än de båda andra datakällorna. Examinationerna bör rimligtvis vara baserade på vad eleverna har arbetat med under religionskunskapen. Examinationerna bör rimligtvis också vara utformade med avseende på att eleverna ska kunna klara av att lösa uppgifterna. Examinationerna borde alltså rimligtvis representera undervisningen och de kunskapsmål som eleverna faktiskt uppnår. Målen som eleverna uppnår i religionskunskap på grundskolans senare år och på religionskunskap A på gymnasieskolan skiljer sig åt enligt examinationerna.

Utifrån examinationsdatakällan menar vi därför att en kunskapsprogression kan anses ske från tillägnelse av allmänbildande faktakunskaper i grundskolans senare år till tillägnelse av komplexa faktakunskaper i religionskunskap A på gymnasieskolan. Dessutom menar vi att examinationsdatakällan vittnar om att kunskapsprogressionen rör sig mot ett analytiskt och kritiskt reflekterande förhållningssätt under religionskunskap A.

5.5 Avslutande diskussion

Under föregående rubrik fastställde vi att en kunskapsprogression sker i religionsundervisningen mellan religionskunskapen i grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasieskolan. Examinationerna, menade vi, vittnar om skillnader i kunskapsstyper som eleverna tillägnar sig på de båda stadierna. Men faktum kvarstår dock att

mycket tid i religionskunskap A verkar ägnas åt repetition av religionskunskapen i grundskolans senare år. De tre gymnasielärarna påtalade elevernas dåliga förkunskaper. De dåliga förkunskaperna resulterar i att de tre gymnasielärarna i stor utsträckning måste börja om med religionsundervisningen. Alla tre gymnasielärare utgår ifrån och grundar sin undervisning på att eleverna inte har några förkunskaper med sig från grundskolan. Gymnasielärarna börjar alltså om från början i religionskunskap A. Frågan som naturligt följer lyder då om kunskapsprogressionen egentligen endast sker i religionskunskap A på gymnasieskolan. Svaret på den frågan, anser vi skulle kräva en djupare undersökning om elevernas förkunskaper inför kursen religionskunskap A. Något absolut svar kan därför inte fastställas. Vad som däremot till viss del kan fastställas utifrån vår undersökning är att mycket av elevernas kunskaper verkar gå förlorade mellan religionskunskapen i grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasieskolan. Frågan som naturligt följer lyder såklart ”varför”. Den frågan kan vi dock inte besvara utifrån vår undersökning. Däremot kan vi spekulera. Glömska kan vara en faktor, men behöver nödvändigtvis inte vara avgörande.

En annan faktor kan vara att samarbetet mellan grundskolans senare år och gymnasieskolan inte är tillräckligt. I artikeln ”Middle School Programs That Work” av McElroy presenteras förslag på hur kunskapsklyftan mellan skolstadier kan övervinnas genom ökat samarbete. Frågan är om inte problematiken med kunskapsklyftan som McElroy presenterar en lösning på liknar problematiken som gymnasielärarna ger uttryck för i vår undersökning. Problemet med elevernas dåliga förkunskaper kan grunda sig i att klyftan mellan grundskolans senare år och gymnasieskolan i allmänhet är för stor. Om klyftan är för stor blir konsekvenserna rimligtvis att varken lärare, elever eller annan skolpersonal egentligen vet vad och hur man arbetar på de båda skolstadierna. Målen i styrdokumentet kan argumenteras för att vara vägvisare för vad eleverna ska uppnå, och kan därför även argumenteras för att vara vägvisare för hur kunskapsprogressionen ska ske. Vi anser dock att styrdokumentet inte är tillräckligt specifika och tydliga. Problematikeringen om kunskapsprogressionsbegreppet under rubrikerna 2.1, ”Kunskap och progression i *Lpo 94* och *Lpf 94*”, 2.2, ”Kunskap och kunskapsprogression i *SOU 1992: 94*”, och 2.3, ”Kunskap och progression i kursplaner”, får exemplifiera vår ståndpunkt. Vi anser därför att samarbetet mellan grundskolan och gymnasieskolan är av stor betydelse för kunskapsprogressionen mellan grundskolan och gymnasieskolan. Att läsa styrdokument är inte tillräckligt. Elever, lärare och skolpersonal måste få precis insyn i varandras verksamheter. Vi tror, och vår förhoppning är att samarbete kan leda till en ökad känsla av meningsfullhet, speciellt för eleverna. Den kunskap som eleverna tillägnat sig på grundskolan tror vi blir ytterligare

meningsfull för eleverna om de får insyn i hur kunskaperna kommer att användas och utvecklas senare. Kanske kan detta leda till att faktorer som ligger till grund för elevernas dåliga förkunskaper, som kanske glömska, kan minimeras. Följden blir att mindre tid måste tillägnas åt repetition av allmänbildande faktakunskaper i religionskunskap A på gymnasieskolan, och att mer tid kan ägnas åt analys och kritisk reflektion. Kunskapsprogressionen effektiviseras därmed också. Kanske skulle religionsämnet genom ökat samarbete och ökad insyn kunna utvecklas till någonting mer än vad det är idag.

6 Sammanfattning

Undersökningens syfte var att få svar på frågan huruvida någon kunskapsprogression sker mellan grundskolans senare år och gymnasieskolan inom ämnet religionskunskap. Utifrån styrdokument försökte vi fastställa definitioner av kunskapsbegreppet och speciellt kunskapsprogressionsbegreppet. Kunskapsprogressionsbegreppet tolkade vi utifrån styrdokumentens syn på progression från huvudsaklig tillägnelse av allmänbildande faktakunskaper om religionsämnet i grundskolans senare år till kritiskt reflekterande förståelse av religionsämnet i religionskunskap A på gymnasieskolan. Dessutom tolkade vi styrdokumentens syn på kunskapsprogression som en utveckling mot att eleverna ska tillägna sig ett vetenskapligt förhållningssätt gentemot religionsfenomenet. För att få svar på frågeställningen samlade vi material utifrån tre olika datakällor från tre religionslärare från grundskolans senare år och tre religionslärare från gymnasieskolan. Datakällorna presenterades och sammanställdes därefter i en triangulering där likheter och skillnader analyserades. Utifrån trianguleringen drog vi slutsatsen att kunskapsprogression sker i religionskunskapsundervisningen mellan grundskolans senare år och religionskunskap A på gymnasieskolan. Avslutningsvis diskuterade och problematiserade vi slutsatsen i förhållande till gymnasielärarnas uppfattning om elevernas dåliga förkunskaper. Ett förslag på hur kunskapsprogressionen kan effektiviseras gavs. Förslaget innebar ett ökat samarbete mellan grundskolan och gymnasieskolan.

Litteraturförteckning

Arlebrand, Håkan. & Olofsson, Hans. & Uppström, Rolf. (2007). *Religion – Grundbok Del 2*. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Audi, Robert. (2007). *Epistemology – a contemporary introduction to the theory of knowledge*. New York: Routledge.

Bell, Judith. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Berg, Leif. (2003). *Religion och liv 9 – elevbok*. Stockholm: Natur och Kultur.

Björklund, Maria. & Paulsson, Ulf. (2008). *Seminarieboken – att skriva, presentera och opponera*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, Martyn. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Grenholm, Carl-Henric. (2006). *Att förstå religion – Metoder för teologisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Gustavsson, Bernt. (2002). *Forskning i fokus, nr. 5, Vad är kunskap? – En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Kalmar: Skolverket.

Hellspong, Lennart. & Ledin, Per. (1997). *Vägar genom texten – handbok i brukstexter*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar. & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, Runa. & Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Ring, Börje. (2000). *Religion och sånt – Religionskunskap kurs A*. Stockholm: Liber AB.

Ring, Börje. (2006). *Religion – Att tro och veta*. Stockholm: Liber AB.

Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Läroplanskommittén. (1992). *SOU 1992: 94 – Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2009). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2009). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 - Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildning för utvecklingsstörda*. Stockholm: Skolverket.

Artiklar

McElroy, Camille. (2000). "Middle School Programs That Work". *Phi Delta Kappan*. december. 2000.

Elektroniska källor

Blom, Nina & Lundstedt, Christin. (2007). *Övergången från grundskola till gymnasium – en intervjustudie med elever och lärare om elevers kunskaper i religion*. Gävle högskola: Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi. Hämtat från <http://hig.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:119915>. 20 november 2009.

Skolverket. (2009). *Kursplan för religionskunskap*. Hämtat från <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3886/titleId/RE1010%20-%20Religionskunskap>. 16 november 2009.

Skolverket. (2009). *Kursplan för RE1201 – Religionskunskap A*. Hämtat från <http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/kursplan/id/3204/titleId/RE1201%20-%20Religionskunskap%20A>. 16 november 2009.

Muntliga källor

Grundskollärare A. Intervjusamtal. 18 november 2009.

Grundskollärare B. Intervjusamtal. 18 november 2009.

Grundskollärare C. Intervjusamtal. 24 november 2009.

Gymnasielärare D. Intervjusamtal. 17 november 2009.

Gymnasielärare E. Intervjusamtal. 19 november 2009.

Gymnasielärare F. Intervjusamtal. 23 november 2009.

Examinationer

Grundskollärare A. *Judendomen och islam.*

Grundskollärare B. *Hinduismen och buddhismen.*

Grundskollärare C. *Kristendomshistoria.*

Gymnasielärare D. *Kristendomen.*

Gymnasielärare E. *Buddhismen.*

Gymnasielärare F. *Islam.*

Bilaga 1

Övergripande frågor till intervjuade lärare på grundskolan

Vad brukar ni arbeta med i religionskunskapen?

Hur brukar ni arbeta i religionsundervisningen?

Utgår du från några läroböcker? Ligger läroböckerna till grund för undervisningen?

Hur examinerar du religionskunskapen? Vilken typ av frågor ställer du?

Vad har du som mål att eleverna ska kunna när de slutar 9an?

Bilaga 2

Övergripande frågor till intervjuade lärare på gymnasieskolan

Hur upplever du elevernas förkunskaper från grundskolan?

Vad brukar ni arbeta med i religionsundervisningen?

Hur brukar ni arbeta i religionsundervisningen?

Vad har du som mål att eleverna ha med sig när de slutar religionskunskap A? Vad ska eleverna kunna?

Utgår du från några läroböcker?

Hur examinerar du religionskunskapen? Vilken typ av frågor ställer du?