



# Examensarbete

Examensarbete II för grundlärare åk 4–6  
(UV8029), 15HP

“Det handlar om demokratiuppdraget  
och allas lika värde”

En intervjustudie om hur religionskunskapslärare  
uppfattar sitt ämne i relation till skolans  
demokratiuppdrag

Halmstad 220602

Amalia Parmlöv & Chitra Abel



## Abstrakt

I en kvalitetsgranskning som utfördes av Skolinspektionen 2012 framkom att skolans demokratiuppdrag inte genomsyrar undervisningen. I föreliggande studie har undervisningen i religionskunskapsämnet undersökts, där studiens syfte har varit att undersöka hur religionskunskapslärare uppfattar sitt ämne i relation till skolans demokratiuppdrag. Den frågeställning som studien ämnat få svar på är *hur uppfattar religionskunskapslärare sitt ämne i relation till skolans demokratiuppdrag?*

Sammanlagt medverkade sex religionskunskapslärare i årskurs 4–6 i en kvalitativ intervjustudie, där deras svar utgjorde empiri för studien. Empirin kodades och tematiserades utifrån en tematisk analys och resultatet analyserades ur det pragmatiska perspektivet med John Deweys syn på lärande. Resultatet från studien visade att religionskunskapslärarna har en tydlig uppfattning om ämnets relation till demokratiuppdraget, där de för utförliga resonemang kring hur det tar sig till uttryck både i undervisningens utformning och genomförande. Kopplar man det till Skolinspektionens granskning, där det framkom att uppdraget inte blev framträdande i undervisningen, kan man dra slutsatsen att religionskunskapsämnet med sitt ämnesinnehåll och utformning har förutsättningar för att fostra demokratiska medborgare av eleverna.

De didaktiska implikationerna av studien understryker vikten av att lärare är medvetna om hur deras ämne kan ställas i relation till demokratiuppdraget. Vidare hade det varit möjligt att professionen hade gynnats av mer utarbetade och ämnesdidaktiska metoder för hur man arbetar utifrån en medveten värdegrund.

Nyckelord: religionskunskap, religionskunskapslärare, grundskola, demokratiuppdrag

## Förord

Arbetet med den här studien har skett gemensamt där vi tillsammans kom fram till hur den föreliggande studie skulle utformas. Det huvudsakliga textskrivandet har delats upp mellan oss, där Amalia roade sig med inledning, bakgrund, tidigare forskning och metod, medan Chitra pysslade med resultat, analys och diskussion. Det har emellertid varit en genomgående kommunikation för att säkerställa att vi var eniga om att uppsatsen höll måttet för struktur och den röda tråden.

Vi vill tacka Heike Peter, vår handledare, som så fint stöttat oss längs vägen och förstått vår intention med arbetet, även när vi ibland själva har tvivlat.

Vi vill även tacka de lärare som ville medverka i vår studie, utan dem hade det här inte varit möjligt. Det har också varit oerhört intressant och lärorikt att ta del av deras kloka tankar och resonemang.

Vi vill dessutom tacka Axel Perfekt och Leo Tage-Hansen för att vi fått ha dem som bollplank och för deras betydelsefulla stöttning längs vägen. Dessutom vill vi även tacka våra opponenter för värdefull feedback.

Slutligen vill vi tacka varandra för ett fint samarbete, där vi tillsammans fått göra ett examensarbete om det vi brinner för mest.

# Innehållsförteckning

1 Inledning	6
1.1 Problemområde	7
2 Bakgrund	8
2.1 Skolans demokratiuppdrag ur ett historiskt perspektiv	8
2.2 Skolans demokratiuppdrag	9
3 Teori	11
3.1 Pragmatism	11
3.1.1 Undervisning som är av värde här och nu	11
3.1.2 Kontinuitet mellan vardag och skola	11
4 Tidigare forskning	13
4.1 Sammanfattning av tidigare forskning	16
5 Metod	17
5.1 Deltagare	17
5.2 Datainsamling	18
5.3 Databearbetning	19
5.4 Etiska aspekter	21
6 Resultat	22
6.1 Undervisning som är av värde här och nu	22
6.1.1 Kunskapskraven förmedlar värden	22
6.1.2 Religionskunskapsämnet med syfte att skapa förståelse	23
6.2 Kontinuitet mellan vardag och skola	25
6.2.1 Kontextbunden undervisning	25
6.2.2 Undervisning baserad på elevernas nyfikenhet av sin omvärld	27
6.3 Sammanfattning av resultat	28
7 Analys och diskussion	29
7.1 Undervisning som är av värde här och nu	29
7.1.1 Kunskapskraven förmedlar världen	29
7.1.2 Religionskunskapsämnet med syfte att skapa förståelse	30
7.2 Kontinuitet mellan vardag och skola	31
7.2.1 Kontextbunden undervisning	31
7.2.2 Undervisning baserad på elevernas nyfikenhet av sin omvärld	32
7.3 Slutsats av analys och diskussion	33
8 Metoddiskussion	34
9 Konklusion	36
10 Referenser	1
10.1 Källmaterial	1

10.2 Litteratur	1
10.3 Internetkällor	3
11 Bilagor	4
11.1 Intervjuguide	4
11.2 Informationsbrev till deltagarna	6
11.3 Samtyckesblankett	7

# 1 Inledning

I *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2019)<sup>1</sup> står följande:

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (Skolverket, 2019, s. 5)

Tolkat utifrån ovan citat har skolan ett viktigt samhällsuppdrag som grundar sig i att förmedla demokratiska värderingar. Skolan ska förbereda eleverna på att bli en del av samhället (Skolverket, 2019, s. 7). Detta demokratiuppdrag anser Skolinspektionen (2012, s. 8) ställer höga krav på lärares medborgerliga kompetens, gestaltande av demokratiska ideal och ett självkritiskt förhållningssätt som bidrar till att synliggöra normer och strukturer i samhället (Skolinspektion, 2012, s. 8).

Enligt Skolverket (2022) ska undervisningen genomsyras av demokratiuppdraget men i en kvalitetsgranskning som utfördes av Skolinspektionen (2012) framkom en brist på att integrera demokratiuppdraget med undervisningspraktiken. Kvalitetsgranskningen undersökte 17 skolor för att kontrollera ifall undervisningen gav eleverna de förutsättningar som behövdes för att förvärva den kompetens som de, enligt styrdokumentet, behöver för att kunna leva och verka i ett demokratiskt samhälle (Skolinspektionen, 2012, s. 6). Något som blev framträdande i granskningen var att 13 av de 17 skolor som granskades saknade en helhetssyn och gemensamt förhållningssätt till skolans demokratiuppdrag, där lärarnas demokratiuppdrag tycktes skilja sig i tolkningar, och genomförande.

Skolinspektionen (2012, ss. 76–77) skriver att det är i framför allt de samhällsorienterade ämnena, med sitt undervisningsinnehåll, som direkt speglar skolans demokratiuppdrag och därmed har religionskunskapsämnet ett värdeförmedlande uppdrag. Det går i linje med det Odenstad (2014, s. 98) belyser att ett av religionskunskapsämnets syften är att eleverna ska få förståelse för sin omvärld, där målet är att eleverna blir samhällsmedborgare. Dessutom anser Skolverket (2019, s. 215) att religionskunskapsämnet även

---

<sup>1</sup> Härefter förkortad med Lgr 11

har som syfte att bidra till en social sammanhållning där eleverna, genom undervisning, får förståelse för sitt och andras sätt att tänka. Slutligen framträder en förväntan på att “eleverna utvecklar beredskap att handla ansvarsfullt i förhållande till sig själva och sin omgivning” (Skolverket, 2019, 215). Det går därmed att uppfatta religionskunskapsämnets relation till skolans demokratiuppdrag.

### 1.1 Problemområde

Ställt mot Skolinspektionens (2012) granskning där det framkom att lärarna saknade ett gemensamt förhållningssätt till demokratiuppdraget går det att urskilja behovet av en medvetenhet kring demokratiuppdraget och kunskap om hur undervisningen kan genomsyras av det.

Få studier har gjorts om relationen mellan undervisning och skolans demokratiuppdrag och det finns således en kunskapslucka som föreliggande studie ämnar fylla. Syftet med föreliggande studie är således att undersöka hur religionskunskapslärare uppfattar sitt ämne i relation till skolans demokratiuppdrag.

Konkretiserat vill vi svara på vår frågeställning:

*Hur uppfattar religionskunskapslärare i årskurs 4–6 sitt ämne i relation till skolans demokratiuppdrag?*

## 2 Bakgrund

I detta kapitel presenteras det ett historiskt perspektiv av hur demokratiuppdraget formade den svenska skolans värdegrund som finns idag. Det kommer även redogöras för skolans demokratiuppdrag och vilka värden som uppdraget avser att förmedla.

### 2.1 Skolans demokratiuppdrag ur ett historiskt perspektiv

1946 tillsattes en parlamentarisk utredningsgrupp som fick i uppdrag att ge förslag till utvecklingen av en obligatorisk skola och här fastslogs att skolans främsta uppdrag är att fostra demokratiska människor (1946 års skolkommision, 1948:27, s. 1). I utredningen konstaterades att tidigare var skolans uppgift att utbilda tjänare åt kyrkan, för att senare utvidga uppdraget att även innefatta att skolan skulle fostra och undervisa blivande ämbetsmän. I denna tid menade 1946 års skolkommision (1948:27, s. 1) att skolan präglades av organisatoriska begränsningar och stelhet och att utbildningsväsendet därmed inte följde den demokratisering som pågått i landet under en längre period.

Englund och Englund (2012, s. 8) beskriver i sin analys om hur värdegrundsbegreppet tog form i skolans verksamhet. De inleder sin beskrivning i läroplanen från 1962, där de beskriver att skolan betonades som en mötesplats för gemenskapande och värdegrundsskapande samtal och i läroplanen från 1980 blev demokrati ett övergripande mål för skolan (Englund & Englund, 2012, s. 9). Englund och Englund (2012, s. 9) påstår att fostran till demokrati ansågs innebära rätten till att vara oense och att i det har rätt till olika värderingar, åsikter och ståndpunkter, detta kom följaktligen att bli *skolans demokratiska värdegrund*. Värdegrundsbegreppet blev introducerat först i läroplanen från 1994, däremot saknades det en tydlig precisering av begreppet och blev heller inte framlyft i utbildningspolitiken. Detta har troligen varit en faktor till att olika positioner om begreppet har intagits och det har således givits olika innebörder och sammanhang (Englund & Englund, 2012, s. 10).

Olivestam och Thorsén (2020) redogör för olika grundvärden som varit framträdande i skolans värdegrund. Under tidsperioden 1919–1962 präglades skolan, enligt Olivestam och Thorsén (2020, s. 18) av den kristna värdegrunden och de värden som låg till grund för skolan var *trygghet* och *samhällsbevarande*. Olivestam och Thorsén (2020, s. 19) skriver att samhället uppfattades som oföränderligt och traditionsbevarande men det här var något som började ifrågasättas av skolan. Detta ifrågasättande kom att bli en debatt om vilka värden som skulle genomsyra skolan, där värden som *samhällspeglande* och *frihet* blev grundvärden för skolan. Denna debatt bidrog till att en humanistisk värdegrund tog sin form och plats i skolan



(Olivestam & Thorsén, 2020, s. 19). Däremot rådde det en osäkerhet som grundade sig i lärares svårigheter med att tillämpa och tydliggöra den rådande värdegrunden och *fostransansvar* introducerades i 1980 års läroplan (Olivestam & Thorsén, 2020, ss. 20–21). Trots det innebar det inte någon tydlig förändring i skolan, utan det var först med 1990-talets skol- och förskolereformer som det blev framträdande. I skolans formande användes erfarenheter från den kristna värdegrunden och den humanistiska, där en balans mellan dessa blev målsättningen.

De grundvärden som nu blev framträdande i den kristna och humanistiska värdegrunden var *meningsskapande* och *samhällsutvecklande* (Olivestam & Thorsén, 2020, s. 21). Under denna tid, 1994–2011, gjorde Skolverket granskningar för att se huruvida de lokala skolorna uppnådde sina fastställda mål. Granskningarna visade på att värdegrunden diskuterades mycket men implementerades desto mindre (Olivestam & Thorsén, 2020, s. 22). Slutligen beskriver Olivestam och Thorsén (2020, ss. 22–23) hur det har sett ut i skolan efter 2011. En tydlig värdegrund framkom inte, i stället har skolans uppdrag vilat på antingen en kunskapsskola eller en värdegrundad skola. Trots försöken att uppnå en idealisk skola har de förväntade resultaten uteblivit och de granskningar Skolinspektionen genomfört visar fortfarande på bristerna med att integrera demokratiuppdraget i undervisningen (Olivestam och Thorsén, 2020, ss. 22–23).

## 2.2 Skolans demokratiuppdrag

För att ge en tydligare förståelse av skolans demokratiuppdrag kommer följande del utgå från Skolverkets (2013) stödmaterial *Förskolan och skolans värdegrund - förhållningssätt, verktyg och metoder*.

Utifrån samhällets strukturer skapas de grundläggande normer och värden som gestaltas i skolans demokratiuppdrag. I uppdraget ligger en förväntan på att skolan dels ska främja demokratiska värderingar, dels motverka värderingar som står i motsättning till demokrati, till exempel ojämlikhet, kränkningar, rasism och fördomar (Skolverket, 2013, s. 10). Skolan, precis som samhället i stort, är inte en miljö som står utan åsiktsskiljaktigheter och det i sig är inte ett problem utan ska bemötas, användas och läras av (Skolverket, 2013, s. 10). Vidare anser Skolverket (2013, s. 20) att utifrån demokratiuppdraget bör olikhet ses som en fördel då de påstår att den har ett värde när givande lärmiljöer skapas. Utvecklandet av den demokratiska kompetensen ska inte enbart fokusera på individnivå, utan denna kompetens skapas i den sociala gemenskapen (Skolverket, 2013, s. 8).

I skolan ska arbetet med värdegrunden utveckla ett perspektiv som grundar sig på de bärande demokratiska värderingarna i samhället där arbetet behöver vara medvetet utifrån långsiktiga strategier. Det räcker således inte att ha separata delar som demokratidagar, dessa ska endast ses som ett tillägg till det övergripande arbetet (Skolverket, 2013, s. 8). I demokratiuppdraget är en målsättning att forma eleverna till demokratiska medborgare där de integreras med samhällets befintliga värderingar samtidigt som eleverna förväntas vara deltagande i formandet av det samhälle som formas varje dag av medborgarna i det (Skolverket, 2013, s. 10, 48). Skolverket (2013, ss. 48–49) poängterar att det behöver bedrivas en undervisning där eleverna kan uppleva de grundläggande värderingarna i vardagliga lärprocesser eftersom det inte är en garanti att någon individ automatiskt blir en demokratisk medborgare. Därmed behöver eleverna både själv och tillsammans med andra ges möjlighet att kritiskt granska och reflektera kring värderingar och ideologiska positioner. Därtill kommer aspekten att de flesta ämnen innefattar delar där demokratisk kunskap finns och det är lärarens ansvar att synliggöra det för eleverna (Skolverket, 2013, s. 49). Det kan möjliggöras genom diskussioner kring etiska frågor och moraliska situationer som är nära kopplade till elevernas vardag. Slutligen skriver Skolverket (2013, ss. 20, 49) att mänskliga rättigheter och demokrati är nära sammankopplade och i lärandet om dessa är fakta och förståelse centrala delar som ska finnas med parallellt i undervisningen.

## 3 Teori

### 3.1 Pragmatism

Föreliggande studies teoretiska perspektiv grundar sig i pragmatismen. Pragmatismen är, enligt Säljö (2015, s. 70), ett brett vetenskapligt perspektiv som intresserar sig för såväl generella frågor om samhällsutveckling och skolans funktion som specifika psykologiska och pedagogiska frågor om till exempel lärande och undervisning. Den här studiens resultat analyseras utifrån pragmatismen som lärandeteori där Deweys tankar är centralt.

#### 3.1.1 Undervisning som är av värde här och nu

John Dewey är en av de företrädare som pragmatismens uppkomst förknippas med (Säljö, 2015, s. 70). Enligt Säljö (2015, s. 72) ansåg Dewey att skolan inte skulle ses som en förberedelse inför vuxenlivet, där undervisningen skulle ge resultat i en senare framtid. Däremot menade Dewey att undervisningen skulle organiseras på så sätt att den var relevant för barnen i den kontext de befann sig i och de kunskaper de tillägnat sig skulle vara av värde här och nu. Genom att eleverna får erfara dessa kunskaper i sin vardag bidrar det i sin tur till elevernas växande som individer och medborgare. Undervisningen skulle således knyta an till människors liv, vardag och intressen (Säljö, 2015, s. 72). Liknande påtalar Holmqvist (2021, ss. 105, 110) att pragmatismens fokus ligger i att skapa meningsfullt lärande för barnen och att det är genom handling som eleverna uppnår kunskapsutveckling, där även moraliska och demokratiska frågor är centrala.

#### 3.1.2 Kontinuitet mellan vardag och skola

Säljö (2015, s. 73) belyser Deweys tankar om *kontinuitet* och att det innebär att det behöver finnas en kontinuitet mellan barns vardag och deras liv i skolan. Undervisningen ska således organiseras utifrån det barn möter i sin vardag och ta utgångspunkt i barnens nyfikenhet. Holmqvists (2021, s. 113) tolkning av undervisningens genomförande ur ett pragmatiskt perspektiv belyser ett undersökande arbetssätt. I detta arbetssätt är det lärarens uppgift att ställa de frågor som utmanar eleverna i att utforska det som de ännu inte sett, att därmed stötta eleverna i det mellanrum som finns i något som de vet och inte vet (Holmqvist, 2021, ss. 113–114). I Phillips och Soltis (2014, s. 89) tolkning av Deweys idéer framhävs vikten av att skolan således ska ses som en gemenskap och läraren som en deltagande part i elevernas lärande, det ska därmed inte räcka för läraren att bara berätta om hur någonting fungerar, eftersom det riskerar att eleverna inte skulle anse det relevant för dem.

Vidare skriver Holmqvist (2021, s. 111) att skolan, enligt Dewey, ska ses som en institution där inte enbart kunskapsöverföring ska ske utan även ge plats åt moraliska, demokratiska och etiska värden, den demokratiska fostran ska därmed äga rum. För lärare som har ett pragmatiskt förhållningssätt är det således viktigt att ha elevernas vardag i beaktning och det innebär att de behöver ha kunskap om elevernas förståelse för det man ämnar undervisa om (Holmqvist, 2021, s.113). Även Säljö (2015, ss. 73–74) framhäver Deweys syn på den demokratiska betydelsen i pragmatismen, där Dewey ansåg att skolan ska vara en demokratisk organisation och att det inte enbart räcker att lära ut om demokrati, utan att hela skolans struktur ska genomsyras av det. I detta ska eleverna undersöka olika demokratiska former där de själva får resonera kring kunskapens relevans genom diskussioner och analyser.

## 4 Tidigare forskning

I detta kapitel redogörs för forskning baserad på kvalitativa intervjustudier med religionskunskapslärare för att få en förståelse för hur religionskunskapslärare i Sverige uppfattar sitt ämne. Även om vår studie ämnar intervjua religionskunskapslärare för årskurs 4–6 har vi valt att inkludera samtliga religionskunskapslärare på grundskolan och gymnasieskolan. Med Skolinspektionens granskning från 2012 i beaktning presenteras följaktligen forskning som bedrivits kring religionskunskapsämnet i Sverige. Forskningsläget ämnar ge en överblick på om explicita kopplingar mellan skolans demokratiuppdrag och religionskunskapsämnet har gjorts.

I en studie som Osbeck (2014) utförde intervjuades totalt fyra religionskunskapslärare som undervisade i tre klasser i årskurs sex. Det empiriska materialet utgjordes även av enkätsvar från 54 elever. En del av studiens syfte var undersöka lärarnas mål med undervisningen, för att få en bild av vilka förutsättningar det finns för att undervisa i religionskunskap (Osbeck, 2014, s. 76). Studien utgick från diskursteorier om (åter)konstruktion av kunskap samt det sociokulturella perspektivet på lärande (Osbeck, 2014, s. 77). Det framkom att det övergripande målet för de tillfrågade lärarna var vikten av att eleverna skulle uppnå glädje, trygghet och nyfikenhet i ämnet samt utveckla självförtroende (Osbeck, 2014, s. 83). Religionskunskapslärarna upplevde att det låg i deras uppdrag att visa eleverna att det fanns flera olika perspektiv och synsätt på hur man kunde tänka och att synliggöra likheter och skillnader. Det var essentiellt att eleverna lärde sig att skifta perspektiv (Osbeck, 2014, s. 85). Lärarna upplevde att det kunde uppstå vissa svårigheter i att motivera eleverna till ämnet och i att utmana eleverna till det abstrakta tänkandet. Något som blev framträdande var att lärarna upplevde att eleverna hade lättare att ta sig an den delen i ämnet som berör faktakunskaper än att kunna jämföra eller se samband (Osbeck, 2014, s. 87).

I en studie utförd av Liljestränd (2015) undersöktes religionskunskapslärares förståelse för religioners skillnader och likheter. Studien genomfördes med kvalitativa intervjuer med sju religionskunskapslärare som undervisade på gymnasiet och syftet med intervjuerna var att ta reda på hur dessa lärare presenterade religion för sina elever (Liljestränd, 2015, s. 240). En lärare belyste den etiska dimension i de fem världsreligionerna, där kärnan, enligt läraren, ligger i hur man behandlar andra och får något bra tillbaka. Vidare menade lärarna att kunskap om religioner innebär att förstå bakomliggande faktorer och denna syn på det mänskliga livet förenar världsreligionerna. (Liljestränd, 2015, s. 244). Andra lärare i studien upplevde att de behövde koppla kunskap om religion till något eleverna kunde relatera till för att

begripliggöra det för dem. Dessutom framhävde vikten av att poängtera religionernas likheter för eleverna, i syfte att skapa en känsla gemenskap och förståelse för att människors likheter (Liljestrand, 2015, s. 246). Slutligen såg lärarna religion som ett kulturellt och geografiskt fenomen och fokus låg i att låta eleverna förstå att något som kan vara naturligt för en kan vara onaturligt för en annan. Denna förståelse skulle således få eleverna att tänka ur ett större perspektiv (Liljestrand, 2015, s. 250).

Anderström (2018, s. 47) utförde en kvalitativ studie där fokusgruppsintervjuer med 13 lärare som undervisade i de samhällsorienterade ämnena i årskurs 4–6 utgjorde grunden för det empiriska materialet. Syftet med studien var att belysa lärares resonemang om etikundervisning med särskilt fokus på religionskunskap (Anderström, 2018, s. 26). I studien användes teorin om sociala representationer, för att förstå hur kunskap konstrueras i den sociala gruppen (Anderström, 2018, s. 46). Det som blev framträdande i resultatet var att lärarna upplevde att etikundervisningen hade en naturlig plats i religionskunskapsämnet. Lärarna i studien menade att etiska föreställningar utvecklas genom religionskunskapsundervisningen eftersom en del av ämnets innehåll utgörs av hur människor bör handla och agera (Anderström, 2018, s. 99). I resultatet framkom hur lärarna använde Lgr 11 för att skapa samsyn i hur det bland annat skulle förhålla sig till skolans övergripande uppdrag. Däremot framhävde lärarna kritik till en del av Lgr 11s skrivningar, där lärarna upplevde en viss tveksamhet till dess innebörden (Anderström, 2018, ss. 112–113). De ansåg även att utrymmet för lärarnas frihet i vad undervisningen ska innehålla hade minskat i förhållande till tidigare läroplaner. Varpå lärarna menade bidrog till mindre tid för diskussion i undervisningen, och särskilt om etiska frågor (Anderström, 2018, s. 114).

Lilja, Franck, Osbeck och Sporre (2018) utförde en studie där sju svenska religionskunskapslärare som undervisade i årskurs 7–9 intervjuades. Utöver att intervjua religionskunskapslärare gjorde forskarna en jämförande analys av policydokument i en svensk och isländsk kontext. Syftet med studien var att belysa föreställningar om etisk kompetens som identifierats i intervjuerna och i analyserna (Lilja et al., 2018, ss. 508–509). Lärarna i studien riktade kritik mot kursplanen för religionskunskap, där de ansåg att religionskunskapsämnet kunde tolkas som enbart ett teoretiskt ämne. De ansåg att kursplanen grundade sig i de teoretiska och analytiska förmågorna och därmed inte låg i linje med, enligt lärarna, elevernas förväntningar eller att det fanns utrymme för etiska frågor och dilemman (Lilja et al., 2018, s. 509, 514). Det som även blev framträdande av resultatet i Lilja et al. (2018, s. 514) studie var lärarnas intention med undervisningen, att den skulle bidra till elevernas uppfattning kring hur man ska leva gott, utifrån ett etiskt och ansvarsfullt sätt.

I en annan studie utförd av Lilja och Osbeck (2019, s. 512) undersöktes vilka etiska kompetenser lärarna i studien tyckte att eleverna behövde få med sig från etikundervisning. I studien har 14 gruppintervjuer gjorts med totalt 46 lärare som undervisade i de samhällsorienterande ämnena i årskurs sex och nio. Teorier om etik användes för att analysera resultatet i studien (Lilja & Osbeck, 2019, s. 515). Det som framkom i resultat var att lärarna ansåg att eleverna ska förstå skillnaden mellan ont och gott, samt kunna skifta perspektiv och det skulle således öka den empatiska förmågan. Utöver det framhöll lärarna vikten av att eleverna kan argumentera och reflektera på ett nyanserat sätt för sina tankar och åsikter och slutligen kunna stå fast vid sin övertygelse (Lilja & Osbeck, 2019, ss. 519–521).

En annan kvalitativ studie hade som syfte att undersöka religionskunskapslärares särskilda ansvar för värdepedagogiken (Lindström & Samuelsson, 2022). Totalt intervjuades sju religionskunskapslärare som undervisade i årskurs 1–7 (Lindström & Samuelsson, 2022, s. 23, 27). Teorier om värdepedagogik användes för att analysera empirin. (Lindström och Samuelsson, 2022, s. 24). I studien blev det framträdande att de tillfrågade lärarna önskade bidra till förmedlandet av de värderingar som uttrycktes i Lgr 11 och att det var en del i att fostra eleverna till demokratiska medborgare. De menade genom att förstå sig själv som en del av ett samhälle kan förståelse för andra människor skapas och att det i sin tur leder till att kunna möta varandra med empati eller sympati. Lärarna poängterade vikten av att vara en god förebild för eleverna, förmedla värden och stötta eleverna i att förstå sig själva i en social, kulturell och historisk kontext (Lindström & Samuelsson, 2022, s. 32). Det var även viktigt för vissa av lärarna att stötta eleverna i det kritiska tänkandet, att skapa en teoretisk förståelse för etiska teorier och modeller. Slutligen menade några lärare i studien att om eleverna ska få en djupare förståelse för grundläggande värderingar innebär det att eleverna behöver utveckla det kritiska tänkandet för att således kunna utmana befästa normer och värderingar (Lindström & Samuelsson, 2022, s. 32).

#### 4.1 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis gör religionskunskapslärarna utifrån forskningslägets resultat implicita kopplingar till skolans demokratiuppdrag. Det görs när de bland annat resonerar kring vilka etiska kompetenser eleverna ska få med sig från skolan, resonerar kring vikten av att fostra eleverna till kritiskt tänkande individer och när de önskar att eleverna utvecklar förmåga till inlevelse. Det framkommer således att lärarna har som mål att fostra eleverna till demokratiska samhällsmedborgare. Däremot framgår det inte explicit huruvida lärarna kopplar sitt ämne i förhållande till skolans demokratiuppdrag.

Ställt mot tidigare forskningsläge ämnar föreliggande studie undersöka religionskunskapslärares uppfattningar till sitt ämne i relation till demokratiuppdraget



## 5 Metod

I denna del kommer vi att redogöra för studiens metod utifrån deltagare, datainsamling, databearbetning samt etiska aspekter. Vårt empiriska material har analyserats utifrån det pragmatiska perspektivet.

För att öka studiens validitet är det viktigt att vi tydliggjort genomförandet, detta går i enlighet med vad Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2015, s. 40) påstår. Därför kommer vårt metodkapitel bestå av *vad* vi har gjort, *hur* vi har gått till väga samt motiveringar till *varför*.

### 5.1 Deltagare

När lärarna tillfrågades för intervju gjordes detta genom ett strategiskt urval, vilket innebär att det urval som gjorts inte skett slumpmässigt, i stället styrs urvalet utifrån tillgänglighet (Jacobsson & Skansholm, s. 102). Vi hade från början bestämt att vi skulle ha minst sex respondenter eftersom Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2015, s. 42) anser för att man ska upptäcka mönster i de olika respondenternas uppfattningar räcker det inte enbart att ha en eller två respondenter, utan minst sex.

Respondenter valdes efter ett homogent urval, där alla respondenter skulle vara behöriga religionskunskapslärare för årskurs 4–6 eftersom den aktuella studien har som syfte att undersöka religionskunskapslärares uppfattningar om sitt ämne i relation till demokratiuppdraget. Vi inledde sökningen efter respondenter genom redan etablerade kontakter som dels själva var intresserade av att delta i studien och som dels sammanförde oss med de andra respondenterna. Vi skickade även ut förfrågningar till lärare via olika rektorer, men detta gav oss inget resultat. Totalt intervjuades sex religionskunskapslärare fördelat på fyra skolor i samma kommun, där två av de sex lärarna, enligt de själva, arbetar på en mångkulturell skola. För att respektera respondenternas anonymitet har vi använt fiktiva namn.

Tabell 1.

Översikt av respondenterna

<b>Namn</b>	<b>Erfarenhet (år)</b>	<b>Behörighet</b>	<b>Undervisar i årskurs (just nu)</b>
Sara	22	SO, svenska och bild	4
Mattias	19	SO, svenska och bild	5
Kristina	21	SO, svenska, matematik, idrott och bild	5
Anna	15	SO och svenska	5
Björn	28	SO, svenska, engelska och matematik	6
Johanna	2	SO, svenska, engelska och matematik	5 och 4

## 5.2 Datainsamling

Semistrukturerade intervjuer genomfördes under april och maj månad 2022, där intervjuerna utgick från tolv förutbestämda frågor (se bilaga 1) som var designade utifrån studiens frågeställning. Dessa kompletterades med följdfrågor för att få fördjupad förståelse för respondenternas svar. Respondenterna fick välja plats för var intervjun skulle äga rum och fem av intervjuerna genomfördes på deras arbetsplats och den sjätte skedde på Högskolan i Halmstad. Anledningen till att respondenterna själva fick välja plats för intervjun var i syfte att bidra till att respondenterna skulle känna sig bekväma. Jacobsson och Skansholm (2019, s. 90) anser att inför intervjun behöver valet av plats för intervju tas i beaktning. Samtliga intervjuer genomfördes av de två forskarna, detta för att stötta varandra i intervjun, genom att en var drivande i att ställa de förutbestämda frågorna medan den andra stämde in med följdfrågor när det passade. En annan anledning till att båda forskarna närvarande under samtliga intervjuer var för att öka chansen att båda uppfattade innehållet i intervjun på liknande sätt. Intervjuerna spelades in för att dels enbart kunna fokusera på att lyssna på respondenten, dels för att inte låta viktig information gå förlorat i transkriberingen, vilket i sin tur ökar studiens reliabilitet. Även Jacobsson och Skansholm (2019, s. 90) pekar på fördelarna med att spela in för att man lättare kan fokusera på vad respondenten berättar för att man kan gå igenom svaren flera gånger i efterhand.

### 5.3 Databearbetning

Av den orsaken att följande studie är en kvalitativ studie med intervjuer ansågs *tematisk analys* som analysverktyg för databearbetning lämpa sig bäst. Enligt Braun & Clarke (2006, s. 5) borde en tematisk analys ses som en grundläggande analysmetod vid kvalitativ forskning. I en tematisk analys identifieras och analyseras mönster, tillika kallat teman, i sin empiri (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Det är upp till forskaren eller forskarna att avgöra vad i empirin som utgör ett tema och hur frekvent det behöver förekomma (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Nedan presenteras hur analysen av empiri i denna studie har gått till utifrån Braun och Clarkes (2006, ss. 86–93) guide.

Inledningsvis transkriberades ljudinspelningarna där materialet fördelades mellan forskarna. När transkriberingarna lästes igenom, vilket enligt Braun och Clarke (2006, s. 87) ska göras flera gånger för att skapa förtrogenhet med materialet. Processen med att identifiera initiala koder påbörjades med att utforska potentiella koder i transkriberingen. Här blev det centralt att leta efter det latenta innehållet i empirin eftersom föreliggande studie ämnar få svar på lärarnas uppfattningar. Braun och Clarke (2006, s. 18) beskriver hur man kan se efter det latenta innehållet i empirin vilket innebär att man inte enbart ser till vad respondenterna säger i intervjuerna utan även bakomliggande faktorer. För att öka studiens reliabilitet genomfördes den initiala kodningen av vardera forskaren. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 22) skriver att en studies *interreliabilitet* ökar när kodningen först sker enskilt för att sedan se om det stämmer överens med andras kodning. I vårt fall gick att se en konformitet mellan kodningen som gjorts individuellt. Därmed kunde arbetet med att skapa teman utifrån koderna inledas. För att visualisera materialet skapades en gemensam tankekarta för att få en tydligare bild av koderna. Utifrån tankekartan alstrades teman, vilket gjordes genom att analysera kodernas relation till varandra för att sedan kunna fastställa teman. För att hålla en röd tråd i riktning med studiens syfte, frågeställning och teori söktes teman som var kopplade till dessa. Braun och Clarke (2006, s. 19) förklarar att även temans relation ska undersökas. I detta förfarande blev det tydligt att några teman inte var relevanta eftersom det saknades empiri för att urskilja ett mönster. Slutligen jämfördes samtliga teman med all data för att säkerställa att vi inte missat central empiri ställt mot studiens forskningsfråga. När analyserandet av det empiriska materialet var klart hade fyra teman utkristalliserats. Nedan kommer några exempel på hur.

Tabell 2.

Exempel på databearbetning

Citat från intervju	Kod	Tema
"...tycker jag är det här med att man kan föra resonemang om livsfrågor i olika sammanhang ahh och att det kan betyda, hur det kan betyda för olika människor."	Kunskapskrav	<b>Kunskapskrav som förmedlar värden</b>
"...handlar om demokratiuppdraget och allas lika värde"	Värdeförmedlande	
"...att inte se religionen först utan människan och sen få någon större förståelse med religionen i bakgrunden"	Förståelse för religions betydelse	<b>Religionskunskapsämnet med syfte att skapa förståelse</b>
"Vad är det som är likt och liksom att grunden verkligen är densamma egentligen. Ohhh det har dem ju, det blir liksom en aha-upplevelse."	Likheter religioner emellan	
"Vi pratade ju en del om när den här personen skulle bränna koranen och hur man kan hur man kan se på det och det var ju många som var upprörda givetvis."	Elevnära undervisning	<b>Kontextbunden undervisning</b>
"För det är så stor del i att förstå hur andra människor tänker eftersom det är så många... så många som är religiösa kontra hur det ser ut här"	Sverige kontra andra länder	
"Börja med eleverna: vad kan ni? Vad vet ni? Vad vill ni veta? Men framför allt vad är det för något"	Elevperspektiv	<b>Undervisning baserad på elevernas nyfikenhet av sin omvärld</b>
"barnen på den skolan jag är på det är inte så mycket religiöst där, så de blir ganska, de tycker att det är ganska spännande och de blir väldigt frågvisa"	Elevers nyfikenhet	

Slutligen jämfördes samtliga teman med all empiri innan de namngavs med syfte att skapa tydlighet. De underrubriker som används i resultatet är utefter den sista namngivningen av teman.

## 5.4 Etiska aspekter

Christoffersen och Johannessen (2014, s. 46) framhåller fyra forskningsetiska krav som varje forskare behöver ta i beaktning och dessa är: *informations-, konfidentialitet-, nyttjande-, och samtyckeskravet*.

För att uppfylla informationskravet har respondenterna blivit delgivna vad syftet med studien är, samt vilken frågeställning vi ämnade få svar på (se bilaga 2). I enlighet med konfidentialitetskravet fick respondenterna veta att de var helt anonyma i undersökningen och att deras personuppgifter och svarsmaterial inte skulle förvaras på samma ställe. Respondenterna informerades även om att det insamlade material vi fått inte skulle användas till något annat än för forskning, detta i linje nyttjandekravet. För att uppnå samtyckeskravet informerades dem om att det var helt frivilligt att delta och att de när som helst under studiens gång fick avbryta sin medverkan om de så önskade. Respondenterna fick i en samtyckesblankett (se bilaga 3) ge sitt medgivande till dels sin medverkan i intervjun och dels att intervjun spelades in.

## 6 Resultat

I följande kapitel kommer resultatet från den aktuella studien att presenteras och en fördjupad analys och diskussion kommer i nästa kapitel. För att strukturera upp redovisningen av resultatet kommer de fyra teman som blivit framträdande att delas upp under två huvudrubriker. Dessa rubriker har namngivits utifrån det teoretiska ramverk som tidigare presenteras.

### 6.1 Undervisning som är av värde här och nu

#### 6.1.1 Kunskapskraven förmedlar värden

Under intervjun blir lärarna ombudda att ställa kunskapskraven för religionskunskapsämnet i relation till skolans demokratiuppdrag och det som blir framträdande i deras svar är att de uppfattar att samtliga kunskapskrav är i syfte att förmedla värden. Sara säger att religionskunskapsämnet kunskapskrav "handlar om demokratiuppdraget och allas lika värde" (Sara). Man kan emellertid inte, enligt Sara, enbart fokusera på kunskapskraven utan att man också behöver se syftet med ämnet. Sara beskriver att man behöver se det på ett djupare plan där ämnets innehåll relateras till vad som händer i samhället och hur man förhåller sig till sig själv och andra. Hon anser att det är ett för stort fokus på kunskapskraven och att dem kan betraktas som en bit på vägen men att man behöver ha ett längre perspektiv än det.

För vi måste väl ändå se skolan ur ett längre perspektiv än de två åren jag får ha dem, vad har de med sig och vad de klarar när de går ut härifrån på eftermiddagarna och i mitt lilla klassrum. Det är den viktigaste biten och när man ser dem lyckas, när de är goda samhällsmedborgare och lever goda liv. (Sara)

När Mattias, Björn och Johanna får frågan ser de först och främst att elevens förmåga att resonera kring moraliska frågor i sin vardag och vad det innebär att agera på ett gott sätt går att koppla till skolans värdeuppdrag. Här berättar Mattias hur han konkretiserar detta kunskapskrav genom att låta eleverna diskutera dilemmafrågor och vad som händer i samhället. Vidare påstår han att detta kunskapskrav ger möjlighet till diskussion om vad som händer i världen och människors olika förutsättningar. Dessutom ser Björn att de kunskapskrav som hänger ihop med faktakunskaper är nödvändiga eftersom det leder till att eleverna får ett bredare perspektiv. Slutligen landar lärarna i att alla kunskapskrav mer eller mindre går att härleda till värdegrundsuppdraget.

Jag tror det är jätteviktigt att det finns med och jag tror någonstans att får du den här kunskap, den här faktakunskapen så blir det också lättare att se att saker och ting inte är antingen eller, det är inte svart eller vitt, det finns en gråskala här i mellan. [...] jag upplever ju, ju mindre kunskap du har ju mindre faktakunskap du har, desto mer svart eller vitt tenderar det att bli, när folk diskuterar och resonerar. (Björn)

Även Kristina ser samband mellan kunskapskraven i religionskunskapsämnet och skolans demokratiuppdrag, där hon diskuterar hur elevens förmåga att resonera om livsfrågor och hur olika religioner påverkar människors liv har en direkt koppling till den värdegrund som eleverna ska få med sig av sin utbildning. Hon framhåller framför allt elevens förmåga att resonera kring vad det innebär att göra gott är av stor betydelse för skolans värdegrund. Kristina berättar att hon ofta brukar samtala med eleverna om att vara sitt bästa jag och att man kan välja att göra gott, det är alltid ett val.

#### 6.1.2 Religionskunskapsämnet med syfte att skapa förståelse

Björn förklarar att han brukar gestalta religionernas skillnader och likheter genom ett diagram och att det bidrar till att elevgrupper med olika religiösa tillhörigheter får förståelse för varandra. Både Johanna och Kristina brukar låta eleverna undersöka religionernas respektive värdegrund och genom detta kan eleverna dra slutsatsen om att det finns flera likheter mellan religionerna men att det kan skilja sig åt i hur det tar sig till uttryck. Kristina upplever att en del elever kan få en aha-upplevelse när de förstår att dessa religioner vilar på samma grund medan andra elever kan ha svårare att ta till sig det, eftersom de har tankar om att den religion de själva tillhör är den bästa och häri ligger en utmaning i att få eleverna att kunna skifta perspektiv. Kristina uppfattar att det finns de elever med en religiös tillhörighet som har svårt att acceptera att andra kan tycka på ett annat sätt än de själva eller tillhöra en annan religion samtidigt som andra elever med religiös tillhörighet kan ställa sig öppna och nyfikna och vill veta mer om andra religioner än deras egna. Även Mattias låter eleverna bli uppmärksamma på de likheter som finns mellan religionerna. När han startar området om de abrahamitiska religionerna brukar han ha ingången att visa på likheterna mellan dessa, till exempel genom att påtala att den gyllene regeln finns i många religioner eller förklara att alla de abrahamitiska religionerna delar samma ursprung.

Anna beskriver vad hon vill förmedla med kunskaper om religion, där hon vill att eleverna ska få acceptans för människors olikheter. Hon anser att eleverna ska förstå att en anledning till att människor kan vara olika är på grund av att man kan ha blivit formad av olika traditioner som har sitt ursprung i religion. Dessutom vill hon att eleverna ska få förståelse för att religiösa uttryck kan se olika ut beroende på religion där att allt inte är svart eller vitt. Därtill vill hon belysa för eleverna att en religiös människa är först och främst en människa som vill göra rätt och tar stöd i en religion.

[...] och att också att, det är inte svart eller vitt. En religiös människa är ju människa främst. Att det inte handlar om att det finns ju dem som är bokstavstroende så kan prata lite så att man tolkar heliga skrifterna fullt ut och vill leva exakt som det står men dem allra, allra flesta är ju först och främst människa som vill göra rätt och som stödjer sig på en religion. Så att det är väl det, att inte se religionen först utan människan och sen få någon större förståelse med religionen i bakgrunden. (Anna)

Vidare förklara Anna hur hon brukar inleda arbetsområdet om de abrahamitiska religionerna där hon ber eleverna berätta vad dem vet om religion. Anna upplever att eleverna framför allt delar med sig av sina faktakunskaper och önskar att leda in dem på diskussioner om vilka värden religionerna avser förmedla. Här brukar hon dela in eleverna i grupper där de får möjlighet att diskutera tillsammans om till exempel tio Guds budord, där de får fundera kring vad det kan innebära och utifrån gruppdiskussionerna kan de sedan diskutera det i helklass.

Även Sara belyser elevernas fokus på faktakunskap. Hon upplever att eleverna ofta frågar om varför de ska lära sig något, i synnerhet med fokus på faktakunskaper eftersom de, enligt henne, inte är medvetna om allt det andra som de lär sig. Sara förklarar att, för henne, ligger inte uppdraget i att få eleverna att klara provet utan att bidra med lärande som får dem att klara livet och att det är först när eleverna är vuxna som de förstår vad de har fått lära sig i skolan.



## 6.2 Kontinuitet mellan vardag och skola

### 6.2.1 Kontextbunden undervisning

Mattias anser att eleverna genom att de får kunskaper om religioner kan bidra till förståelse och social sammanhållning. Han tycker det är viktigt att eleverna förstår att även om de inte upplever Sverige som ett religiöst land finns kristendomen där ändå, till exempel i levnadsregler. Därtill vill han göra eleverna uppmärksamma på att det finns andra religioner som har andra levnadsregler. Han vill dessutom inte undervisa på ett sätt där kristendomen verkar vara den "rätta" religionen, utan att alla religionerna är lika mycket värda och att det finns för- och nackdelar med alla religioner. Vidare berättar han om hur de arbetar med dilemmafrågor i undervisningens

Där har vi ju definitivt dilemmafrågor och vi har mycket bara och föra upp till diskussioner när vi tittar på vad som händer ute i världen och folk som har det svårt kontra folk som har det mycket bättre. Och det alltså i alla fall ja som den gruppen jag har nu det sköter sig nästan själv för dem är så intresserade av denna diskussion och barn de är ofta dem vill att alla ska ha det bra så de kan ju bli väldigt vad ska man säga alltså ledsna eller nästan lite arga över att det är orättvist så det är ju inte särskilt svårt att diskutera sådant här med dem. (Mattias)

Kristina tycker att det är viktigt att genom sin undervisning låta eleverna analysera religioner och hur dessa påverkar varandra och olika situationer i samhället.

Vi pratade ju en del om när den här personen skulle bränna koranen och hur man kan se på det och det var ju många som var upprörda givetvis. Och hur lagen då motsätter sig själv ibland så här då. Med både åsiktsfrihet och religionsfrihet med den biten (Kristina)

Dessutom säger Kristina att undervisa om religion ofta leder in på olika livsfrågor, till exempel kärlek, äktenskap och döden. Diskussioner om döden kunde leda in till frågor om vad som händer med en människa efter döden och att olika religioner kan ha olika svar på det. Dessutom är det, enligt henne, viktigt att ge utrymme för elevernas erfarenheter i dessa frågor.

[...] och låta de berätta också om de har upplevt det. De har ju ofta upplevt ganska saker särskilt de som har flytt hit. Man har ju ofta släktingar som har dött och så där. De är ju ofta ganska öppna att berätta om det. Och gör det ganska, alltså de är ju inte så rädda för att göra det heller. Det är liksom naturligt att göra i deras liv. Det är väl mest andra som kan tänka. Tycker ändå det är viktigt att de får berätta om det. (Kristina)

Det Johanna vill förmedla i religionskunskapsundervisningen är att eleverna ska förstå alla människors rätt att vara den man är och tro på vad man vill. Därtill vill hon motverka elevernas fördomar om olika religioner och belysa att det inte är något konstigt vara religiös. Hon berättar att eleverna inte upplever att religiositet finns i deras vardag, till exempel kopplar de inte julfirande med Jesu födelse. Vidare vill Johanna förmedla till eleverna att i många andra länder är det vanligt att vara religiös och att Sverige är annorlunda i jämförelse. För henne är det grundläggande att eleverna får kunskap om religion och dess innebörd eftersom det är en stor del för att förstå hur människor tänker då religion är en viktig del för människor i världen.

Förståelse för andra människor tänker jag är det viktigaste i alla fall i Sverige, för vi är så sekulariserade och religion är ändå en så stor del i resten av världen... sen kanske inte religionernas historia är så viktigt men det är en del att förstå hur det hänger ihop, så just det varför är man troende? Och vad är det man tror på? Det tycker jag är viktigt för det tycker jag nog ändå är en av det viktigaste grejerna vi lär ut i skolan... För det är så stor del i att förstå hur andra människor tänker eftersom det är så många... så många som är religiösa kontra hur det ser ut här. (Johanna)

### 6.2.2 Undervisning baserad på elevernas nyfikenhet av sin omvärld

När Sara introducerar religion för eleverna brukar hon utgå från elevernas tankar och funderingar: ”Börja med eleverna: vad kan ni? Vad vet ni? Vad vill ni veta? Men framför allt vad är det för något” (Sara). Vidare berättar hon att hon upplever eleverna på mellanstadiet som nyfikna och att de ännu är öppna för att ta in andras åsikter och perspektiv. Vidare uppskattar Sara att religionskunskapsämnet gör det möjligt att ha diskussioner som är “på riktigt”, där det enbart inte handlar om att förmedla ett innehåll.

Jag föredrar att lägga tonvikten på varför finns det religioner överhuvudtaget? Vad är det för frågor de behöver svara på, de stora frågorna är ju jättespännande, så när man väl ska igång och jobba är det ju att barnen själva får svara, vad tycker jag, vad tänker jag? Diskutera och prata om varför ser dem det på det sättet och varför tänker dem så och försöker koppla mycket till sig själv. Lägga tonvikten på det egentligen istället för denna faktabasen, som de också behöver få med sig, för det är klart viktigt att veta, om man till exempel hör moské på tv, att de gör rätt koppling till så. Men, komma förbi det ganska snabbt också, komma till det viktiga, ah religion överlag och varför det finns. (Sara)

Sara poängterar vikten av att ge eleverna utrymme att kunna fundera och diskutera fritt utan förväntningar på att ge ett förutbestämt svar. Här anser Sara att religionskunskapsämnets innehåll möjliggör för detta och att man som lärare behöver visa eleverna att man är nyfiken och intresserad av de har att säga.

Även Kristina uppskattar diskussionerna som kan uppstå, speciellt på en mångkulturell skola, med elever som tillhör olika religioner.

Men jag uppskattar då liksom att man kan ha diskussioner med eleverna när de har, när de tillhör olika religioner. En del är ju jättekunniga i sin egen hemmareligion eller vad jag ska kalla det och en del har det ju bara som en, det tror att de kan mycket, så upptäcker dem att det visste jag inte eller sådär. Just diskussionerna mest är nog det jag uppskattar. (Kristina)

Johanna upplever i diskussioner om religion är eleverna engagerade genom att ställa både nyfikna och kritiska frågor för att förstå innebörden av religion. Trots att Johanna uppskattar dessa diskussioner ser hon också utmaningen i att kunna ge eleverna svar på alla sina frågor då hon upplever att hon saknar den ämneskompetens som behövs och dessutom att undervisningstiden inte räcker till.

### 6.3 Sammanfattning av resultat

I studiens resultat blir lärarnas uppfattning om religionskunskapsämnets kursplan framträdande, där lärarna resonerat kring huruvida det genom kunskapskraven går att förmedla värden till eleverna. Detta gör lärarna genom att till exempel diskutera dilemmafrågor, livsfrågor samt skillnader och likheter mellan religionerna. Det framkommer även att lärarna vill, genom sin undervisning, skapa acceptans för människors olikheter och därmed en förståelse för att beroende på religiös tillhörighet kan olika levnadsregler ha format en som människa. Lärarna utgår från elevernas erfarenheter och föreställningsvärld i diskussioner och samtal och det framgår att lärarna upplever eleverna som nyfikna i ämnet. Även faktakunskaper i ämnet berörs av lärarna. Några av lärarna poängterar vikten av att lära sig faktakunskaper som en väg till att kunna diskutera nyanserat och att inte se allt som svart eller vitt. Det framkommer även att lärarna har en uppfattning om att eleverna framför allt kopplar faktakunskaper till lärandet och att tidigare nämnda tillvägagångssätt för att förmedla värden inte ses som en del av undervisningen på samma sätt av eleverna.

## 7 Analys och diskussion

I följande kapitel kommer det empiriska materialet analyseras utifrån det pragmatiska perspektivet som lärandeteori och samtidigt diskuteras utifrån det tidigare forskningsläget.

### 7.1 Undervisning som är av värde här och nu

#### 7.1.1 Kunskapskraven förmedlar världen

I resultatet framkom att de värden som lärarna ville förmedla genom kunskaper om religioner var förståelse, acceptans och allas lika värde. Här kan det tolkas som att lärarna med förmedlandet av kunskaper vill förmedla demokratiska värden och det går i linje med det som Holmqvist (2021, s. 111) skriver är Deweys tankar om att skolan inte enbart ska ge kunskapsöverföring utan även ge plats för demokratiska värden. Ett centralt resultat från lärarnas intervjuer är att de framställer en uppfattning om att religionsundervisningen har en påtaglig koppling till skolans demokratiuppdrag. Det visar sig bland annat tydligt i hur flera lärare gör en explicit koppling mellan ämnets kunskapskrav och skolans demokratiuppdrag. Till exempel anser Johanna att det är grundläggande att eleverna får kunskap om religion och dess innebörd eftersom det är en stor del för att förstå hur människor tänker då religion är en viktig del för människor i världen. Även Mattias säger att kunskaper om religioner är viktiga för att få förståelse och främja social sammanhållning. Det är en uppfattning om religionskunskapsundervisningen som går att finna i tidigare forskning om ämnet, där de intervjuade lärarna i Anderströms (2018, s. 112–113) studie pekar på den naturliga koppling de ser mellan religionskunskapsämnet och skolans demokratiuppdrag. Även lärarna i Liljestrands (2015, s. 248) studie diskuterar religionskunskapsämnet som centralt för att göra eleverna till samhällsmedborgare. Det går i samma linje som i Lindström och Samuelssons (2022, s. 28) resultat, som visar att religionskunskapslärare ser just förmedlingen av värden och fostra eleverna som någonting centralt för deras ämnesuppdrag.

Tolkat utifrån Deweys pragmatism, som den skrivs fram av Säljö (2015, s.72), framträder däremot resultatet från vår studie och tidigare forskning att lärarnas syn på religionskunskapsundervisningen ses som ett framtidsförberedande ämne, där syftet i första hand ligger i att eleverna i framtiden ska inta rollen som fullvärdiga samhällsmedborgare. Deweys syn på pragmatism (Säljö, 2015, s. 72) framhåller betydelsen av att betrakta elevernas tid i skolan inte främst som förberedande inför det riktiga liv som kommer först i en obestämd framtid utan som en period med ett värde i sig själv. Att betrakta och utforma undervisningen efter dess framtida

effekter kan därför tolkas som någonting som förbiser tillfällena att undervisa på ett sätt som är mer förankrat i elevernas liv och vardag.

När de intervjuade lärarna ger uttryck för en uppfattning om vikten av att eleverna ska bära med sig värderingar som de utvecklar genom undervisningen ut i livet som fullvärdiga samhällsmedborgare förlägger de också undervisningens fokus på en kommande framtid och inte på elevernas nuvarande vardag. Det är även någonting lärarna i studien av Lilja et al. (2018, s. 514) gjorde, som diskuterade hur ett centralt syfte för religionskunskapsämnet är just att förbereda eleverna för det kommande samhällslivet. Det är emellertid intressant att ta del av Saras resonemang om religionskunskapsämnets uppdrag där hon beskriver att man behöver ha ett större perspektiv på undervisningen och se det längre än bara de år som hon undervisar barnen. Dessutom argumenterar hon för att undervisningen behöver sättas i relation till vad som händer i samhället och hur man sätter det i relation till sig själv och till andra. Vi kan emellertid tolka att Saras undervisning präglas av ett förberedande syfte men att det också ska vara av värde för eleverna just nu. Däremot går det att ställa sig kritisk till huruvida eleverna själva upplever kunskapens värde för dem här och nu utifrån Saras upplevelse om att eleverna inte är medvetna om allt de lär sig i undervisningen, utan enbart ser att de lär sig faktakunskaper. Liknande uppfattning delar lärarna i Osbecks (2014, s. 87) studie där de upplever att eleverna lättare tar till sig faktakunskaperna och andra delar i ämnet ses som abstrakt för dem. Ställer man Saras resonemang mot Deweys tankar om att den kunskap eleverna inhämtar ska vara av värde för den kontext de befinner sig i (Säljö, 2015, s. 72) kan det uppfattas paradoxalt att bedriva en undervisning som både ska vara knuten till den kontext eleverna befinner sig i samtidigt som läraren även har ett framtidsperspektiv i beaktning.

### 7.1.2 Religionskunskapsämnet med syfte att skapa förståelse

Det går även att se exempel utifrån resultatet från fler lärare där de indikerar på att den undervisning som bedrivs kopplas samman med elevernas liv just nu. Till exempel när Kristina resonerar kring kunskapskravet berörande vad det innebär att göra gott och kopplar det till elevernas vardag genom att berätta för eleverna att de alltid har ett val, att de kan välja att göra rätt. Ett annat exempel på demokratisk fostran går att se när flera av lärarna resonerar kring vikten av att belysa att den svenska kulturen präglas av traditioner, värderingar och levnadsregler som härstammar från kristendomen i syfte att motverka elevernas stereotypa fördomar om religion och människor som är troende. Lärarna vill även att eleverna ska förstå att många religioner kan ha samma ursprung och värdegrund men att det kan ta sig till uttryck på olika sätt. Här kan man se hur lärarna använder kunskaper om religion som verktyg för att samtala om vad det är att vara människa samt kunskap som bidrar till förståelse för allas lika värde. Att visa på skillnader och likheter mellan religionerna i undervisningen är det flera lärare som resonerar om.

Lärarna poängterar vikten av att eleverna skulle se likheter mellan religionerna i syfte att främja förståelse hos eleverna för varandra och andra. Att lärarna vill att eleverna ska få förståelse för andra kan ställas mot Lilja och Osbecks (2019, s. 521) resultat som visar hur lärarna ville att eleverna skulle utveckla den etiska kompetensen *förståelse* där eleverna skulle lära sig skifta perspektiv och visa empati.

## 7.2 Kontinuitet mellan vardag och skola

### 7.2.1 Kontextbunden undervisning

Utifrån Deweys idé om att de kunskaper som eleverna tillägnar sig ska vara av värde för dem här och nu (Säljö, 2015, s. 72) är det möjligt att tolka lärarnas intervjuvar som förankrade i en uppfattning om religionskunskapsämnets värde för elevernas liv och vardag, där den undervisning de får om olika religioner och deras praktiker syftar till att skapa möjligheter för dem att förstå det samhälle de lever och verkar i just nu. Det är även någonting som går att se i tidigare forskning, där de intervjuade lärarna i Liljestrands (2015, s. 246) studie argumenterar för vikten av att göra de olika religionerna mer vardagsnära för eleverna, för att göra det möjligt för dem att skapa förståelse för både sin samtid och sin framtid. Det är en uppfattning som är närvarande i Annas intervjuvar, där hon ger uttryck för sin uppfattning om att undervisningen om olika religioner syftar till att skapa en acceptans hos eleverna för andras tro i deras vardag, där fokus ligger på att visa på likheterna mellan de olika religionerna och på den delade mänskligheten som ligger i grunden för det. Det är en uppfattning om religionskunskapsämnets syfte som, tolkat efter pragmatismen, betonar värdet för eleverna i deras vardag och inte i en föreställd framtid som kommer efter deras tid i skolan.

I Säljös (2015, s. 72) beskrivning av Deweys idé om att undervisningen ska vara organiserad på ett sätt som är relevant för barnen utifrån den kontext de befinner sig i kan likheter med lärarnas intervjuvar identifieras. Ett exempel på det är Kristinas resonemang om vikten av att undervisningen om religion bland annat behöver handla om religionens påverkan för samhället, vidare berättar hon hur hon samtalade med eleverna om den aktuella händelsen med personen som skulle bränna koranen, där eleverna hade varit väldigt upprörda, och att samtalet hade mynnat ut i att samtala om religions- och åsiktsfrihet. Det man även kan se i det här exemplet är hur Kristina väljer ett samtalsämne som berör eleverna. Det här kan man betrakta utifrån resultatet i Liljestrands (2015, s. 245) studie där lärarna upplevde att de behövde koppla kunskap om religion till något eleverna kunde relatera till. Att bedriva en undervisning där kunskap kopplas till elevernas vardag och liv stämmer överens med Deweys syn på undervisning (Säljö, 2015, s. 72).

### 7.2.2 Undervisning baserad på elevernas nyfikenhet av sin omvärld

I Holmqvists (2021, s. 113) beskrivning av pragmatism blir det undersökande arbetssättet framträdande och ställt mot den här studiens resultat går det att dra slutsatsen att flera av lärarna använder diskussioner som didaktisk metod för att ge utrymme för elevernas undersökande frågor. När Sara beskriver att hennes undervisning präglas av dessa diskussioner där de gemensamt utforskar de stora frågorna agerar hon på det sätt som Dewey menade att lärare behövde göra i det undersökande arbetssättet, nämligen utmana eleverna genom att ställa frågor som får dem att upptäcka det de ännu inte sett (Holmqvist, 2021, ss. 113–114). Saras uppgift blir i det här fallet att vara den stöttande länken mellan vad eleverna vet och inte vet och det bekräftar hon genom att påtala hur religionskunskapsämnets innehåll ger möjlighet att reflektera över frågor där det inte finns några givna svar. Liknande resonemang görs i Osbecks (2014, s. 85) där lärarna i resultatet poängterar att deras uppdrag är att synliggöra fler perspektiv för eleverna. Även här går det att se hur lärarna utgör det mellanrum av vad eleverna redan vet och inte vet. Det blir emellertid intressant att ställa den här studiens resultat med resultatet från Lilja et al. (2018, s. 514) studie där lärarna upplever att Lgr 11 inte ger plats för elevernas nyfikenhet. Denna kritik är inget som lärarna i föreliggande studie uppmärksammar, utan snarare ser ämnets möjligheter för att just kunna ha denna typ av diskussioner och att det är något som de högt uppskattar med ämnet. Ett annat exempel på när lärarna undervisar genom ett undersökande arbetssätt är när till exempel Mattias och Johanna vill belysa för sina elever att även om de tror att Sverige inte präglas av religiositet förekommer de kristna traditionerna ändå. Här kan man se hur lärarna vill synliggöra något som eleverna ännu inte upptäckt.

Lärarna i vår studie tycks använda diskussion som didaktisk metod för att möta upp elevernas nyfikenhet, ämnets syfte och demokratiuppdraget. Sedermera är det också viktigt att lyfta lärarnas intention om att undervisningen ska vara elevcentrerad där elevernas perspektiv och nyfikenhet ska tillvaratas och anpassas utifrån deras vardag och föreställningar. Ställt mot tidigare forskning om hur religionskunskapslärare resonerar kring sin undervisning är det intressant hur det går att se liknande uppfattningar, där lärarna i Osbecks (2014, s. 86) intervjustudie diskuterar vikten av att hålla undervisningen vardagsnära och elevnära för att det ökar elevernas engagemang. Det är inte orimligt att betrakta det utifrån det pragmatiska perspektivet där undervisningen ska ordnas utifrån elevernas behov och nyfikenhet. Här belyser det pragmatiska perspektivet vikten av att undervisningen ska vara meningsfull för eleverna (Holmqvist, 2021, ss. 105, 110). Däremot lyfter Johanna en viktig aspekt genom att uppmärksamma svårigheten i att ibland möta eleverna i deras nyfikenhet eftersom tiden inte räcker till.



Liknande resonemang går att finna i Anderströms (2018, ss. 112–113) resultat där lärarna påtalade att i samband med Lgr 11 hade utrymmet för lärarnas frihet att organisera undervisningen minskat och att det resulterat i att tiden för elevcentrerade diskussioner hade minskat. Det går således göra tolkningen att Johanna och lärarna i Anderströms (2018) studie ställs inför en avvägning mellan att möta upp elevernas nyfikenhet och styrdokumentens direktiv. Det blir således intressant att fundera kring risken med att inte tillvarata elevernas nyfikenhet i undervisningen och frågan är om en undervisning som inte gör det över huvud taget kan vara av värde för eleverna ändå.

### 7.3 Slutsats av analys och diskussion

Det slutsatser som går att dra från analys och diskussion är att religionskunskapslärarna i föreliggande studie gör explicita kopplingar mellan sitt ämne och skolans demokratiuppdrag. Detta tar sig till uttryck i deras resonemang om kunskapskravens relevans för skolans demokratiuppdrag och när de beskriver sin undervisningspraktik. Det går även att urskilja ett pragmatiskt förhållningssätt där lärarna i studien argumenterar för att undervisningen ska vara förankrat i elevernas vardag, det vill säga att den kunskap som ska förmedlas ska ha ett värde för eleverna just nu och inte enbart i syfte att fostra samhällsmedborgare för framtiden. Lärarna ger uttryck för en uppfattning om värdet av undervisningen i religionskunskapsämnet både i ett lång- och kortsiktigt perspektiv, där de framhåller de demokratiska värderingars relevans för eleverna i deras vardag och för deras kommande liv som medlemmar i ett demokratiskt samhälle.

## 8 Metoddiskussion

Enligt Jacobsson och Skansholm (2019, s. 88) är det fördelaktigt att göra en eller flera pilotintervjuer, för att granska intervjuguidens hållbarhet i relation till studiens syfte och för att öva på rollen som intervjuare. Trots att vi fick empiriskt material som kunde ställas mot studiens forskningsfråga kan vi se att det kunnat vara gynnsamt för studiens *reliabilitet* om vi gjort pilotintervjuer eftersom vi betraktar oss som oerfarna intervjuare. Under intervjuerna tenderade respondenterna ibland att berätta om saker som inte var relevant för vårt syfte och här kunde vi ha varit bättre på att styra samtalet. Det är möjligt att resultatet hade kunnat bli annorlunda om en mer erfaren person hade intervjuat.

Trots att vi anser att studiens forskningsfråga har blivit besvarad, är det ändå intressant att ställa det mot föreliggande studiens problemområde som framhäver bristen på demokratiuppdraget i undervisningen. Vi valde att intervju religionkunskapslärare eftersom vi ansåg att de är bäst lämpade att beskriva undervisningspraktiken i religionkunskapsämnet. Det vi emellertid kan ställa oss kritiska till är att, enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 53), ger inte intervjuer en fullständig bild av det man vill undersöka. Det hade således kunnat varit passande att komplettera lärarnas intervju svar med observationer i deras undervisning för att vidare undersöka hur religionkunskapsundervisningens relation till demokratiuppdraget, det hade kunnat höja studiens *validitet* utifrån problemområdet.

Vi har båda närvarat vid samtliga sex intervjuer vilket å ena sidan har varit tidskrävande men å andra sidan har vi kunnat få en egenupplevd första uppfattning av vårt empiriska material vilket har varit gynnsamt för tolkning och diskussion om respondenternas svar. Det finns en risk att om vi intervjuat var för sig hade vi kunnat färgas av varandras tolkningar utifrån intervjun vilket i sin tur kunnat påverka studiens reliabilitet. Det som däremot behöver tas i beaktning är risken att respondenterna kanske upplevde det som obekvämt att det var två som intervjuade. Om respondenterna känt sig obekväma kan det påverka hur deras svarar, vilket i sin tur kan ha påverkat studiens reliabilitet. Det ska emellertid understrykas ingen av respondenterna uttryckte osäkerhet kring frågan.

Det är av betydelse att nämna att intervjuerna resulterade i mycket empiri som inte blev användbart i förhållande till studiens syfte och frågeställning. Rennstam och Wästerfors (2015, s. 228) beskriver processen med att reducera det insamlade materialet som nödvändig. De framhåller att det mesta av det insamlade materialet aldrig kommer att användas, inte i den färdiga texten. Det behöver råda en balans mellan att å ena sidan inte inkludera allt, på grund av att det inte får plats, och å andra sidan inte välja ut material godtyckligt. Det ska således finnas en god representation av materialet (Rennstam och Wästerfors, 2015, s. 228). Att analysera och sälla ut relevant empiri utifrån tematisk analys har både varit utmanande och spännande. Braun och Clarke (2006, s. 80) anser att metoden är mer flexibel som analytiskt verktyg än andra eftersom den inte ställer krav på att vara epistemologiskt bunden vilket för vår del inneburit en frihet i att tematisera vår data. Däremot skriver Holloway och Todders (2003, s. 346) att flexibiliteten utgör en risk att analysen blir inkonsekvent och osammanhängande. Det har varit en utmaning för oss att utröna koder och teman och det kan bero på att vi enbart använt tematisk analys en gång tidigare. Vi har således varit noga med att kontrollera studiens validitet genom att bland annat kontinuerligt återkoppla till den aktuella studiens forskningsfråga för att urskilja relevant empiri.

## 9 Konklusion

Föreliggande studie har undersökt hur religionskunskapslärare uppfattar sitt ämne i relation till skolans övergripande demokratiuppdrag. Resultatet från studien visar att religionskunskapslärarna har en tydlig uppfattning om ämnets relation till demokratiuppdraget där de för utförliga resonemang kring hur det tar sig till uttryck både i undervisningens utformning och genomförande. Lärarna i studien gör i sina resonemang explicita kopplingar mellan religionskunskapsämnet kunskapskrav och skolans demokratiuppdrag, och visar på en samsyn i sin praktik och i sina resonemang. När detta ställs mot Skolinspektionens (2012) granskning, där det framkom att demokratiuppdraget inte var framträdande i undervisningen, blir det möjligt att dra slutsatsen att undervisningen i religionskunskapsämnet har goda förutsättningar till att vara en central del av hur skolan fostrar eleverna till demokratiska medborgare. Däremot är det av stor betydelse att lärarna både ser och på ett medvetet sätt utformar och genomför sin undervisning med detta för ögonen.

Det vår studie bidrar med är en ökad förståelse för hur demokratiuppdraget kan ta sig till uttryck i religionskunskapsundervisningen. Det är emellertid av stor vikt att inte befästa föreställningen om att det enbart skulle vara religionskunskapsämnet som på ett naturligt sätt kan inkorporera skolans demokratiuppdrag. Undervisning i andra skolämnena behöver också undersökas för att få svar på varför uppdraget inte genomsyrar hela undervisningen. Det kan således inte enbart vara religionskunskapslärares ansvar att fostra eleverna till demokratiska medborgare, utan det behöver också undersökas om, hur och i vilken utsträckning andra ämneslärare uppfattar sitt ämne i relation till demokratiuppdraget.

Studiens styrkor är att den har genererat ett rikt empiriskt material, som på ett strukturerat sätt har analyserats och ställts mot tidigare forskning och professionens praktiska verksamhet för att undersöka lärarnas uppfattningar om religionskunskapsämnet relation till skolans övergripande demokrati- och demokratiuppdrag.

Utifrån de didaktiska implikationerna av studien understryks vikten av att lärare är medvetna om hur deras ämne kan ställas i relation till demokratiuppdraget. Vidare hade lärarprofessionen gynnats av mer utarbetade och ämnesdidaktiska metoder för hur man arbetar utifrån demokratiuppdraget. Det i sin tur skulle kunna bidra till att uppdraget integreras i större utsträckning i undervisningspraktiken.

## 10 Referenser

### 10.1 Källmaterial

Intervju ett, Sara. Genomförd 22-04-20.

Intervju två, Mattias. Genomförd 22-04-20.

Intervju tre, Kristina. Genomförd 22-04-26.

Intervju fyra, Anna. Genomförd 22-04-28.

Intervju fem, Björn. Genomförd 22-05-03.

Intervju sex, Johanna. Genomförd 22-05-10.

### 10.2 Litteratur

1946 års skolkommision. (1948). *1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.

Anderström, H. (2018). *Lärares samtal om etik: Sociala representationer av etikikunderivningen på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorinterade ämnen*. [Licentiatuppsats, Karlstad universitet].

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur.

Englund, A., & Englund, T. (2012). *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: 'vad är värdegrundsstärkande'?* (Rapporter i pedagogik 17). Örebro universitet.  
<https://www.oru.se/contentassets/a9223a988167438cb1d78e959ba2aca/hur-realisera-vardegrunden.pdf>

Eriksson-Zetterqvist, U., Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I. G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2. uppl. s. 34–54). Liber.

Holloway, I., & Todres, L. (2003). The Status of Method: Flexibility, Consistency and Coherence. *Qualitative Research: QR*, 3(3), 345–357.  
<https://doi.org/10.1177/1468794103033004>

Holmqvist, M. (2021). Lärande i handling – ett pragmatiskt perspektiv. I. M. Holmqvist (Red.), *Teorier för undervisning och lärande* (s. 105–116). Gleerups.

- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande - för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Lilja, A., Frank, O., Osbeck, C., & Sporre, K. (2018). Ethical Competence - A comparison between the Swedish and the Icelandic Curricula and Some Teachers' Views. *Education 3-13*, 46(5), 506-516.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1284249>
- Lilja, A., & Osbeck, C. (2019). Understanding, Acting, Verbalizing and Persevering - Swedish Teachers' Perspectives on Important Ethical Competences for Students. *Journal of Moral Education*, 49(4), 512-528.  
<http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2019.1678462>
- Liljestrand. (2015). Religions constructed as similar or different by teachers of religious education from a citizenship education perspective. *British Journal of Religious Education*, 37(3), 240–255.  
<https://doi.org/10.1080/01416200.2014.944094>
- Lindström, N., & Samuelsson, L. (2022). On how RE Teachers Address the Sometimes Conflicting Tasks of Conveying Fundamental Values and Facilitating Critical Thinking. *Att förmedla grundläggande värderingar och verktyg att kritiskt granska ideal, normer och värderingar*, 9(1), 23-35.  
<https://doi.org/10.30958/AJE.9-1-2>
- Odenstad, C. (2014). *Ämnesdidaktik för SO-ämnena. För grundskolan*. Gleerups.
- Olivestam, C. E., & Thorsén, H. (2020). *Värdegrund i förskola och skola: om värdegrund, yrkesidentitet och praktik* (4. uppl.). Remus.
- Osbeck, C. (2014). Conditions for Teaching and Learning in Religious Education (RE) - Perspectives of Teachers and Pupils at the Beginning of the 6th Grade in Sweden. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014(2), 76-96.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2014). *Perspektiv på lärande* (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I. G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2. uppl. s. 220–236). Liber.
- Skolinspektionen. (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund* (Kvalitetsgranskning Rapport 2012:9).

<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2012/skolorna-s-arbete-med-demokrati-och-vardegrund/>

Skolverket. (2013). *Förskolans och skolans värdegrund - förhållningssätt, verktyg och metoder*. Skolverket.

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019* (6 uppl.). Skolverket.

Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups.

### 10.3 Internetkällor

Skolverket. (8 februari 2022). *Arbeta med förskolans och skolans värdegrund*.  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/arbete-med-forskolans-och-skolans-vardegrund>

# 11 Bilagor

## 11.1 Intervjuguide

### Bakgrundsfrågor:

1. Vilken utbildning har du och hur många år har du arbetat som lärare?  
(*Är du behörig i religionskunskapsämnet?*)
1. Vilken årskurs arbetar du i just nu?
2. Vad uppskattar du med att undervisa i religionskunskap?
3. Vilka utmaningar upplever du i undervisningen av religionskunskapsämnet?
4. Vilka värden är viktiga för dig att förmedla till eleverna?

### Fördjupande frågor:

1. Om du tänker på läroplanens två första kapitel, vilka värden att förmedla till eleverna tolkar du som framträdande?
2. Om man ser till läroplanens två första kapitel har skolan och lärare ett demokratiuppdrag, som innebär att skolan ska verka för att förmedla grundläggande värderingar, som demokrati, allas lika värde, motverka diskriminering och förtryck och verka för jämställdhet och jämlikhet osv.... (Skolverket 2019, kap 1 & 2)
  - a) På vilka sätt främjas arbetet med demokratiuppdraget på din skola? Kan du ge några exempel?
  - b) Vilka utmaningar ser du finns i arbetet med demokratiuppdraget?
  - c) Beskriv hur du arbetar för att förmedla de värden som läroplanen avser?
3. Om du tänker på kursplanen för religionskunskapsämnet.
  - a) Vilka kunskapskrav upplever du hänga ihop med det demokratiuppdrag som vi pratade om i förra frågan?
  - b) Och hur konkretiseras dessa kunskapskrav i din undervisning?
4. Om man ser till vissa delar av syftestexten för religionskunskapsämnet kan man tolka det som att det finns fler förväntningar på värden som ska förmedlas till eleverna än vad kunskapskraven framhäver. Som du inte behöver förhålla dig till kunskapskraven. Vad anser du att eleverna ska få med sig från religionskunskapsämnet? Och varför?
5. Om vi ser till det centrala innehållet för åk 4–6 för religionskunskap.
  - a) Upplever du att det centrala innehållet motsvarar dina förväntningar på ämnet? Varför/varför inte?
  - b) Upplever du att det centrala innehållet motsvarar elevernas förväntningar på ämnet? Om svar ja, hur märker du det? Om svar nej, hur märker du det?



- c) Kan du beskriva hur du brukar introducera religionskunskapsämnet för eleverna?

**Avslutande frågor**

1. Är det något du tycker saknas och vi borde ha frågat om?
2. Är det okej om vi hör av oss till dig om vi har ytterligare frågor eller funderingar?

Tack för att du ville svara på våra frågor! ☺

## 11.2 Informationsbrev till deltagarna

Hej!

Vi heter Amalia Parmlöv och Chitra Abel och vi är två grundlärostudenterna på Högskolan i Halmstad. Vi läser vår sista termin och för närvarande skriver vi vårt examensarbete där vi kommer genomföra en studie om religionskunskapslärares tankar kring värdeuppdraget.

Syftet är att undersöka hur lärare resonerar kring sin egen undervisning i religionskunskap och få en förståelse för hur lärare, i synnerhet religionskunskapslärare arbetar och förhåller sig till det värdeuppdrag som Lgr11 avser.

Om du vill vara med innebär det en intervju som genomförs av oss två, antingen att vi kommer och besöker dig på skolan eller digitalt. Du avgör själv vilken plats som känns bäst för dig. Det tar ca 45 minuter att genomföra. Intervjun kommer att spelas in för att säkerställa att vi inte missar något i dina svar och det kommer enbart lyssnas på av oss.

Vetenskapsrådet (2017) har fyra forskningsetiska krav, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* och dessa har vi givetvis förhållit oss till. För det första kommer du bli delgiven vad syftet med vår studie är. För det andra är det helt frivilligt för dig att vara med på intervju och du kan när som helst under studiens gång avbryta din medverkan utan att behöva motivera varför. För det tredje kommer du vara helt anonym, vi kommer enbart använda oss av fiktiva namn när vi skriver fram vårt resultat. Dessutom kommer dina personuppgifter placeras på ett säkert ställe och enbart behandlas av oss. Slutligen kommer dina svar enbart att användas för forskningssyfte. Som sagt kommer vi att spela in intervjun och det är självklart tillåtet att be om att inte bli inspelad.

Har du några frågetecken som behöver rätas ut innan intervjun, är du självklart välkommen att kontakta oss.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Amalia Parmlöv och Chitra Abel

Kontaktuppgifter:

### 1.3 Samtyckesblankett

**Skriftligt, informerat samtycke till medverkan i intervjustudien med syfte att få en förståelse hur religionskunskapslärare arbetar och förhåller sig till det demokratiuppdrag som Lgr11 avser.**

Jag har informerats om studiens syfte, om hur informationen samlas in, bearbetas och handhas. Jag har även informerats om att mitt deltagande är frivilligt och att jag, när jag vill, kan avbryta min medverkan i studien utan att ange orsak. Jag är också medveten om att samtalet kommer att spelas in, enbart i syfte att säkerställa att något jag säger inte missas.

Jag samtycker härmed till att medverka i denna intervjustudie om religionskunskapslärares resonemang kring skolans demokratiuppdrag och sin religionskunskapsundervisning!

Ort/Datum

Namnunderskrift

Namnförtydligande