

Från orsak till mening – att kunna relatera ritualer till centrala tankegångar inom olika religioner

A-K Frisk

Sammanfattning

*Studien undersöker vad det innebär att kunna relatera rituella handlingar till centrala tankegångar i olika religioner, vilket är ett krav som kursplanen i religionskunskap för år 4-6 har på elevernas kunnande. Resultatet visar att kunnandet kan ses på olika sätt: som att **förklara** handlingar utifrån centrala tankegångar, eller som att se att centrala tankegångar ger handlingar **mening**. En slutsats är att en förmåga att se symbolik i handlingar kan vara en ämnesspecifik förmåga som religionskunskapsämnet kan bidra till att utveckla. I diskussionen problematiseras kursplaneformuleringen "kunskaper om religioner" i anslutning till detta kunnande. Resultatet diskuteras vidare i relation till kunskap och bildning samt 'religious literacy'. Data utgörs av transkriberade elevsamtal, lärarsamtal samt videodokumentation under en Learning study i år 6.*

Nyckelord: religionskunskap, Lgr 11, mellanstadiet, Learning Study, kunnande, kunskap, bildning, religious literacy, litteracitet, förmågor



Anna-Karin Frisk är lärare i sv/so åk 4-9 i Stockholm och forskar-studerande vid HSD (Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnens didaktik) vid Stockholms universitet. Hon tillhör den ämnesdidaktiska forskarskolan (ÄDFo) och har riktat in sitt avhandlingsprojekt på religionskunskapsämnet.

Frisk

Abstract

*This study aims at finding out what it means to be able to relate ritual actions to central ideas in different religions, which is a requirement stated in the Swedish Religious Education curriculum for grade 4 to 6. It. Results show that the 'knowing' can be seen in two ways: as an ability to **explain** ritual actions from central ideas, or to see that the central ideas give **meaning** to ritual actions. A conclusion from the results in this study is that an ability to see symbolism in actions can be a subject-specific ability that religious studies could help develop. A discussion relating to knowledge, formation and religious literacy is held. The results further suggest that the Religious Education curriculum needs to be problematized in relation to the phrase 'knowledge of religions', as well as to how to develop the specified knowing. Data consists of transcribed records from sound recordings and videodocumentation during a Learning Study in grade 6.*

Keywords: religious education, RE, Middle School, Learning Study, knowing, knowledge, formation, religious literacy, abilities

Introduktion

De fem "världsreligionerna" är ett framlyft innehåll i Lgr11 (Skolverket, 2011b). För år 4-6 återfinns detta innehåll under rubriken *Religioner och andra livsåskådningar* i kursplanens beskrivning av det centrala innehållet. Ritualer, levnadsregler och heliga platser samt "centrala tankegångar" bakom dessa ska behandlas i förhållande till världsreligionerna till exempel utifrån berättelser från olika urkunder. Exakt vilka centrala tankegångar det rör sig om är inte föreskrivet och kommentarmaterialet anger inte mer än att urvalet bör vara begränsat till det som är aktuellt för just den religion som behandlas i undervisningen:

"Det är viktigt att betona att de centrala tankegångar som lyfts fram i årskurserna 4-6 handlar om tankegångar i relation till innehållet ritualer, levnadsregler och heliga platser och rum. Det är alltså inte tänkt att man på denna nivå ska behandla omfattande innehåll om centrala tankegångar inom religioner i allmänhet."

(ibid, s. 23)

Eleverna förväntas genom undervisningen ges möjlighet att utveckla en förmåga att "analysera kristendomen, andra religioner och livsåskådningar samt olika tolkningar och bruk inom dessa" (Skolverket 2011a, s. 186.). Kunskapskraven uttrycker sammanfattande detta kunnande som att eleven visar på:

"... samband mellan konkreta religiösa uttryck och centrala tankegångar inom världsreligionerna ..."

(ibid s. 191)

Att genom undervisning hjälpa elever se dessa samband, var utgångspunkten för en

Learning study som läsåret 2013/2014 utfördes av en grupp lärare på mellanstadiet i en förort till Stockholm. I detta utvecklingsarbete ingick jag själv som forskarstuderande lärare. Vi var i lärargruppen överens om att elevers syn på religion och samband mellan tro och handling ofta tenderar att bli platta konstateranden av typen ”de gör så för att det står i Koranen”, detta trots att de elever vi undervisade ofta kommer från hem och miljöer där religionen spelar en viktig roll för elevernas identitet (jfr von Brömssen, 2003), vilket skulle kunna förutsätta bekantskap med, och djupare tankar kring, det religiösa innehållet. Vi ville därför utforska sätt att undervisa om samband som skulle ge eleverna en djupare förståelse än den de gav uttryck för.

Undervisningen koncentrerades kring *ritualer*, närmare bestämt ritualer kring döden, det vill säga begravningsritualer. Dessa kan ses som ett konkret religiöst uttryck för en religions *centrala tankegångar* och en möjlighet finns alltså att göra kopplingar mellan handling och central tankegång. Begravningsritualer är också elevnära, i den bemärkelsen att elever kan ha närvarat vid begravning, eller hört närstående berätta om dem, vilket kan underlätta diskussioner och samtal. Om elevernas förmåga att se samband mellan begravningsritualer och centrala tankegångar inom några religioner ökade, tänkte vi oss att detta skulle vara en väg till djupare förståelse av religion hos eleverna.

Syfte

Syftet med den här artikeln är att belysa innebörden av att kunna relatera ritualer till centrala tankegångar i religioner. Detta görs utifrån data och erfarenheter från en så kallad Learning study samt en diskussion i relation till vad som utgör ämnesspecifik kunskap i religionskunskapsämnet. Med studien hoppas jag kunna ge ett bidrag till en diskussion om kunskapsinnehållet i religionskunskap inom ramen för en svensk kontext.

I följande text presenteras läsaren först för vad som utgör bakgrunden till frågeställningen samt en introduktion av begreppet ’religious literacy’. Efter det följer en kort beskrivning av det svenska forskningsläget för att sedan följas av ett metodavsnitt där studiens avgränsningar och urval beskrivs. Slutligen presenteras och illustreras resultaten för att sedan diskuteras i relation till det som tagits upp i bakgrundsavsnittet. Vad det innebär att kunna relatera begravningsritualer till centrala tankegångar och hur kan detta kunnande i sin tur kan förstås diskuteras sedan vidare utifrån vad kunskap om religioner kan vara.

Olika perspektiv på religionskunnande

I detta avsnitt presenteras två sätt att se på syftet med religionskunskapsundervisning: att ”ge kunskap om”, kontra ”bildning”, som en ingång till frågan om vad religionskunnande är eller kan vara. Religionskunskapsämnets syftesbeskrivning enligt kursplanen förmedlar bilden av religion som ett i huvudsak kulturellt fenomen, med tankegångar och ritualer och samband mellan dessa, vilka det går att skaffa sig kunskap *om*. Formuleringen och betoningen på kunskaper *om* religioner kan tyckas oproblematisera och har i Sverige inte fått så stor uppmärksamhet som internationellt,

Frisk

till exempel i Storbritannien (se till exempel Grimmit, 1987; Teece, 2010).

Kunskap eller bildning?

I diskussioner om undervisning kontrasteras ibland kunskap mot bildning. Skeie (2012) beskriver hur förespråkare för "bildning" ofta talar om mer långsiktiga mål med utbildningen; som ett bidrag till att utveckla en personlig identitet, att omfatta vissa värden etc. vilket kan kontrasteras mot en betoning av "kunskap" som mer talar om tradition och "fakta" om religioner och religionsutövare. Denna diskussion har aktualiserats genom formuleringar i Lgr11 där kunskaper om religioner och livsåskådningar betonas mer än tidigare, vilket alltså kan ses som en rörelse bort från bildningsperspektivet. I kommentarmaterialet till Lgr11 (Skolverket, 2011b) så uttrycks också *religioner och andra livsåskådningar* som "ämnets huvudsakliga studieobjekt" (ibid s.7). Detta motiveras bland annat utifrån att den nationella utvärderingen av undervisningen i religionskunskap fann brister i elevernas kunskaper, särskilt i fråga om kunskaper om religioner de själva saknar egen erfarenhet av (Skolverket, 2004).

Debatten om bildning kontra kunskap menar Skeie (2012) har fått särskilt utrymme inom den religionsdidaktiska forskningen och tenderar att polarisera dessa som två ytterligheter. Frågan om bildning och kunskap menar Skeie (ibid) har differentierats på senare år. Den ökande mångfalden består inte bara i ett ökat antal religionsutövare, utan är också en mångfald av grupperade och subjektiva uttolkningar av omvärlden som finns representerade till följd av sekulariseringen och individualiseringen av vårt samhälle. Bildning är inte bara en fråga om personlig utveckling utan också en social bildning, med målsättningen att skapa en medborgare som kan röra sig i denna komplexa värld. (ibid, 2012).

Genom att tala om vilket *kunnande* undervisningen syftar till, istället för att tala om *kunskaper*, så blir kopplingen mellan kunskaper och bildning tydligare.

Kunskap som litteracitet – 'religious literacy'

Den på senare år framväxande diskussionen om skolämnenas *litteracitet* (literacy) ligger nära ett bildningsperspektiv på kunskap. Med begreppet litteracitet betonas språkets betydelse, men inte bara som förmågan att kunna läsa och skriva, utan också som frågan om olika kunskapskulturer - som specifika sätt att kunna se, vara och handla i världen på (Carlgren, 2015).

Ett sätt att tala om det specifika kunnandet som ämnet religionskunskap syftar till att utveckla är med hjälp av begreppet 'religious literacy'. 'Religious literacy' kan i sin tur tolkas på olika sätt (se von Brömssen 2013¹). Stephen Protheros definition av begreppet, i *Religious Literacy: What every American Needs to know - and doesn't* (2007) refereras återkommande. Det handlar om att känna igen och identifiera symboler, föreställningar, centrala termer och gestalter, berättelser, metaforer med mera. Prothero för fram detta innehållsurval mot bakgrund av den brist på sådana kunskaper som han menar finns hos högskolestudenter, vilka borde ha detta som obliga-

¹ von Brömssen gör här en sammanställning av olika tolkningar av begreppet 'religious literacy'.

torisk läsning. Den literacy som Prothero talar om ligger därmed nära det som ovan beskrivits som "kunskap".

Ett annat sätt att definiera 'religious literacy' är att se det som en förmåga att kunna se – och kunna förhålla sig till – "religion" som ett mångfacetterat kulturellt fenomen. Dianne Moore (2014) beskriver 'religious literacy' som en förmåga att betrakta och granska religion som olika aspekter av situerad "kultur". Hon menar vidare att den "kunnige"[min användning] i detta fall har: 1. förståelse för världsreligionernas historia, centrala texter, ritualer och tro som skapat av sociala, historiska och kulturella kontexter; och 2. förmågan att urskilja aspekter av "religion" i dessa kontexter såväl i nuet som i historien (jfr *ibid*, s. 379f.). Målsättningen för Moore (2007) är en strävan efter förmågor och värderingar som ska göra eleverna till aktiva moraliska agenter ("active moral agents") (*ibid*, s. 24) vilket rimmar med tanken på den sociala eller medborgerlig bildningen (jfr Skeie, 2012) enligt ovan där religionens kulturella *funktion* står i fokus. Medan förmågan hos Prothero mest bli i form av att ha kunskap *om* (fakta²) så blir Moores förmåga snarare ett sätt att vara i och tolka världen.

Betoningen av religioners kulturella funktion skulle kunna göra att man lätt bortser från den betydelse en religiös förståelse av omvärlden kan ha för människors varande och handlande i världen. Det kan också resultera i ett stereotypt sätt att skildra religiösa traditioner och religioner på (Hylén, 2012). Ett annat sätt att tala om 'religious literacy' är i termer av "språk" och "praktik" på ett sätt som inspirerats av det så kallade New Literacy Studies (NLS) – det fält som vidgade literacy-begreppet från att se förmågor som att läsa och skriva som tekniker, till att mer handla om sociala praktiker som vi deltar och kan engageras i för att utveckla vårt deltagande i världen. Brian Street, som är en av de mest namnkunniga inom NLS, beskriver literacy som situerat och *olika* i olika praktiker och att litteracitet därför kan se olika ut hos samma individer när de rör sig mellan olika sfärer av tillvaron (jfr Street 2003). Det handlar om att se litteracitet som ett *meningsskapande* i olika kontexter och därför blir det användbart att tala om olika sorters *litteraciteter* (se vidare om NLS i Street, 2013).

Streets beskrivning tas upp av Andrew Wright (2004) som menar att denna språkliga litteracitet, i betydelsen olika sätt att vara i världen på och de samtal man då kan delta i, utgör ena delen av 'religious literacy'. En annan del består av en 'spiritual literacy' som handlar om att ställa sig frågor om varandet i sig och om olika (teologiska) berättelser eller tolkningar av en transcendent verklighet. Sådana berättelser kan inte ge några slutgiltiga svar på vad som är sant, men är något vi ändå måste försöka förstå och relatera till oss själva. Fenomenet "religion" är nyckeln till Wrights 'religious literacy', den förmåga han beskriver som förmågan att:

"... reflect, communicate and act in an informed, intelligent and sensitive manner towards the phenomenon of religion."

(Wright, 1993, p. 47).

² Prothero ägnar ett helt kapitel till ett sorts uppslagsverk med "fakta" som han menar alla bör känna till om världsreligionerna.

Frisk

'Religious literacy' likställer han med 'wisdom' (jfr Wright 2003); som ett sätt att röra sig i en specifik praktik. Han lutar sig här också mot Hirsts (1974) mer akademiska kunskapssyn där kunskap handlar om att utveckla och vidga ett landskap av specifika begrepp, metoder och redskap inom ett visst fält³. Wright, A. & Wright, E.⁴ (2011) definierar 'religious literacy' som: "the holistic capacity to think, feel, communicate and act wisely with regard to ultimate questions of meaning and truth" (ibid. p. 233)⁵.

Religionsdidaktisk forskning i relation till religionskunskapsämnet

Många studier i det svenska religionsdidaktiska fältet utgår från lärares och elevers uppfattningar/åsikter om olika innehåll; identitetskapande; attityder till religioner, tro, religionsfrågor och religionsundervisning (se till exempel von Brömssen, 2003; Hartman, S. & Torstenson-Ed, 2007; Sjöborg, 2013). Det är ofta intervjustudier med elever och lärare i gymnasieskolan och befinner sig oftast i området för det Osbeck (2006) kallar lärprocessens förarbete/förutsättningar och alltså inte i själva undervisningen. Undantag utgörs av exempelvis Halvarson Brittons (2014) studie av gymnasieelevers tal om islam såväl före, under som efter ett studiebesök i en moské samt Osbeck & Leid (2012) som i klassrummet undersökt talgenrer i relation till lärande. Vidare finns teoretiska analyser och översikter gjorda med utgångspunkt i till exempel policy- och styrdokument och forskningslitteratur som till exempel undersöker undervisningsinnehåll (till exempel Falkewall, 2011⁶) och diskussioner om syftet med undervisningen (till exempel Skeie, 2012). Dessa utgår dock inte från empiriskt material från klassrummet.

När det kommer till studier gjorda där kunskaper på mellanstadiet står i fokus gapar fältet tomt. En studie som gjorts i anslutning till yngre elever redovisas dock i Osbecks artikel (Osbeck, 2014) där data från lärarintervjuer med fokus på lärarnas mål för RE-undervisningen relateras till data i form av elevsvar på uppgifter kopplat till ämnesinnehållet i kursplanen. Hennes slutsatser är att elevernas kunskaper i början av år 6 står relativt långt ifrån de önskade i slutet av år 6. De uppgifter Osbeck menar att eleverna har svårt för är uppgifter där de förväntas använda fakta för att tolka, diskutera och dra slutsatser längre fram. Hon menar i artikeln att detta har att göra med elevernas svårighet att förstå religion som fenomen vilket hon dock inte utvecklar betydelsen av (jfr ibid. p. 92). Osbeck (2014) och Osbeck & Lied (2012) rör sig visserligen i själva undervisningspraktiken, men kunskapsinnehållet i undervisningen och ämnet är inte något som står i fokus utan snarare formerna för undervisningen och mer generella frågor om möjligheter till lärande i relation till teoretiska perspektiv.

3 Hirst talar i termer av sju kunskapsformer - "Forms of knowledge".

4 Tidigare Elina Hella.

5 Hella & Wright (2009) riktar också kritik mot innehållet i den icke-konfessionella undervisningen i Finland. De hävdar att den icke-konfessionella religionsundervisningen inte verkar ha något eget inneboende värde utan enbart syftar till att utveckla kulturell snarare än religiös förståelse.

6 Falkevall gör en genomgång av begreppet livsfrågor och hur tillblivelsen av detta har gått till.

Material och metod

Denna artikel handlar om vad det innebär att kunna se samband mellan ritual och religiös (central) tankegång. Frågan har sitt ursprung i formuleringar i kursplanen i religionskunskap Lgr 11 (Skolverket, 2011a) ur det centrala innehållet och i kunskapskraven för mellanstadiet, vilket beskrevs i inledningen.

Den Learning study, se nedan, som denna artikel bygger på genomfördes under ett läsår i två klasser i årskurs 6. Materialet utgörs av transkriptioner av elevsamtal, lärarsamtal från lektioner och planeringssamtal under hela Learning studyns gång. Även videodokumentation som gjordes under de lektioner som designats i samma Learning study har använts. Materialet har på sätt återanvänts utifrån artikelns syfte vilket gjorts på liknande sätt som på det som i andra studier kallats för *re-analysis* (jfr Björkholm, 2014; Carlgren et. al, 2015).

Att det handlar om ett kunnande motiverar användandet av en tidigare utförd Learning study som material. Learning study (som utförligare finns beskrivet i till exempel Carlgren, 2012; Runesson 2011, Runesson & Gustafsson, 2012; Marton & Pang, 2006) fokuserar det så kallade *lärandeobjektet* - den typ av kunnande i förhållande till ett specifikt innehåll, vilket undervisningen syftar till att utveckla. En Learning study⁷ kan studera olika saker i relation till lärandeobjektet; elevernas förståelse (Wernberg, 2009) av lärandeobjektet, innebörden av lärandeobjektet (Carlgren, 2012) eller relationen mellan undervisning och elevernas erfarenhet av lärandeobjektet (Lo, 2012; Marton, 2014; Runesson & Gustafsson, 2012). Utgångspunkten är att det är lärarna som äger frågeställningen utifrån problem som formats i praktiken (Lo, 2012). Till skillnad från Design Experiment där forskaren kanske "äger" såväl problemet som teorin och använder den som redskap (designar undervisningen) så används i en Learning study en teori om lärande både av lärarna och forskaren i design och analys av undervisningen och elevernas lärande.

En typisk Learning study börjar med en första analys av lärandeobjektet och resulterar i ett så kallat förtest som sedan analyseras och lägger grund för en planering av en forskningslektion. Efter lektionen görs ett eftertest som sedan relateras till den (oftast) videodokumenterade lektionen. Utifrån denna analys designas sedan nästa lektion som prövas på en ny grupp elever vars förståelse av lärandeobjektet också prövas i ett förtest och sedan upprepas detta i ett antal cykler. Eftersom learning study-processen är iterativ så kan innebörden av ett lärandeobjekt komma att förflytta sig och utvecklas när fler och fler aspekter kan avtäckas och specificeras (Björkholm, 2014). Vid analysen och designandet av undervisningen används oftast en explicit lärandeteori, vanligen variationsteorin⁸ (se till exempel Runesson, 2006; Pang, 2003).

7 En LS är en kollaborativ och intervenerande modell för praktikinära forskning som kombinerar den japanska fortbildningstraditionen Lesson Study (Morris & Hiebert 2011), med forskningsinriktningen Design Experiment (Brown 1992; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble 2003).

8 Enligt variationsteorin är frågan om hur vi erfar vår värld en fråga om vilka aspekter vi urskiljer och fokuserar samtidigt av ett fenomen. Eftersom vi gör detta på olika sätt beroende av våra tidigare erfarenheter så upplever vi dem på olika sätt. För att möjliggöra för elever att erfa något på ett specifikt sätt – ett avsett lärande – så måste vissa aspekter göras möjliga att urskiljas samtidigt (Marton, 2014; Pang & Ling, 2012). Det är dessa kritiska aspekter som är nödvändiga (Marton, 2014) att urskilja för att ett lärande ska ske.

Frisk

Föreliggande studie använder inte variationsteorin som analysredskap. Däremot förekommer ibland termer med utgångspunkt i ett variationsteoretiskt perspektiv (Lo, 2012; Marton, 2014; Marton & Tsui, 2004) i beskrivningen av Learning study-processen.

Det inledande förtestet utformades som en diskussionsuppgift i två delar före och efter att eleverna fått se en film som handlade om just begravningar i några av världsreligionerna: "Gud har 99 namn: Död" (Utbildningsradion, 1997). Eleverna arbetade i grupper om 4-6 elever i varje och att deras samtal spelades in med hjälp av en diktafon vid varje grupp. Eleverna fick också veta att det skulle komma att handla om begravningar. Den första cykeln inleddes i klass A med detta förtest där elevernas diskussioner i förhållande till lärandeobjektet studerades. Även cykel 2 inleddes på samma sätt. Enligt den lärare som undervisade klassen så hade eleverna "läst" världsreligionerna och därför antogs att de redan hade vissa kunskaper om centrala tankegångar i religionerna samt hade viss kännedom om någon begravningsritual. Uppgiften eleverna fick före filmen såg ut så här:

1. Välj en religion. Vad vet ni om hur det går till när en människa dör i den religionen?
2. Varför gör man så?

Eleverna fick därefter diskutera och inspelningarna stoppades efter ca 15 minuter, sedan såg klassen på filmen (19 min). Efter filmen återgick eleverna till diskussioner som spelades in (ca 15 min). Diskussionsfrågorna såg nu ut så här:

3. Hur hänger begravningen ihop med livet efter döden?
4. Finns det tankar i religionen om vad som händer efter döden som man skulle kunna se i hur begravningen går till, eller när en människa dör?

Den andra cykeln följde samma mönster som den första i genomförandet; med samma för- och eftertest samt en planerad och genomförd lektion däremellan.

Urval och avgränsningar

Den Learning study som ligger till grund för denna studie omfattade, av tidsskäl, endast två cykler. Att tiden blev knapp berodde på olika faktorer som till exempel svårigheter i att få tid till gemensamma möten, lektioner som gick bort till friluftsdagar och nationella prov i år 6. I de två klasserna A och B gick vardera 19 respektive 24 elever. Majoriteten av eleverna har svenska som sitt andra språk och flera av dem hade bott i Sverige i kortare tid än 2 år. Enligt den lärare som hade huvudansvaret för grupperna så sa en majoritet av eleverna sig vara muslimer. Studien genomfördes tillsammans med två lärare under läsåret 2013-2014. Två lektioner (varav en i två moment) designades och genomfördes och i samband med detta bandades elevsamtal samt lärarnas planeringssamtal med hjälp av diktafoner och röstinspelningsfunktionen på en mobiltelefon. Sammantaget omfattar detta ca 3 timmar lärarsamtal och 15 timmar

elevsamtal.

De data som studien genererade har analyserats i relation till den aktuella frågan – vad innebär det att kunna relatera ritualer till centrala tankegångar. Dessa data utgörs av inspelade elevsamtal under för- och eftertester samt diskussioner under lek-tionsarbete från de två klassrummen. Även lärarnas planerings- och analysamtal bandades och transkriberades.

Eleverna diskuterade i grupper om 4-6 elever i varje. Materialet transkriberades ordagrant och analyserades med fokus på elevernas tal i relation till lärandeobjektet, se nedan, det vill säga det som i denna studie kan ses som olika kunnande i religion, avseende relationen mellan rituella handlingar och centrala tankegångar.

Det är framförallt data från den första cykeln som analyserats för att visa hur innebörden av lärandeobjektet förändras.

Etiska avväganden

Studien som presenteras i denna artikel berör barns tankar om allvarliga ämnen, med koppling till begravningsritualer och död. Detta är dock ett innehåll som föreskrivs av kursplanen och inte något som tillförts av min forskning. Däremot innebär givetvis all forskning där barn deltar att olika typer av etiska överväganden måste göras (Hermerén, 2011) utifrån vilka risker barnen kan utsättas för och vad som kan vara etiskt försvarbart ifråga om hur barnen bemöts i forskningssituationen⁹. En prövning i etikprövningsnämnd ska göras när forskningen behandlar känsliga personuppgifter (eller fysiska ingrepp på deltagarna) (SFS 2003:460). Denna studie innehåller inga känsliga uppgifter, däremot kräver samma lag samtycke från såväl det deltagande barnet som dess vårdnadshavare då barnet är under 15 år. Alla informanter måste förstå syftet med forskningen och hur den kommer att användas för att kunna ge sitt samtycke till deltagande (SFS 2003:460). I ett första steg tillfrågades skolans rektor för godkännande av studien. Då det bedömdes att eleverna skulle kunna avidentifieras och då syftet med studien klargjorts för eleverna så gavs godkännande av rektor.

Då det i de två klasserna fanns några relativt nyanlända elever så blev detta naturligtvis en utmaning. Elevernas undervisande lärare talade med eleverna om vad undersökningen skulle handla om, att deras diskussioner skulle spelas in, hur materialet skulle användas av den besökande forskaren (jag) och att deltagande var frivilligt. Jag besökte också skolan vid två tillfällen för att svara på frågor och berätta om mitt forskningssyfte. Ett informationsbrev där vårdnadshavare informerades om studien (syfte, metod, användning) skickades tillsammans med en medgivarblankett hem. I denna gavs möjlighet att tacka nej till deltagande i studien både vad gällde ljudupptagning och videoinspelning. Eleverna fick utöver detta själva välja om de ville delta i inspelningarna och videofilmningen och kunde alltså avstå även om vårdnadshavarna sagt ja.

Syftet med videoinspelningen var att i efterhand kunna se på hur läraren presen-

⁹ Detta diskuterar Quennerstedt, Harcourt & Sargeant (2014) på ett intressant sätt genom en indelning i två olika sätt att se på forskningsetiken; *etik som riskhantering* och *etik som forskningspraktik*

Frisk

terat inslag i undervisningen och inte att studera eleverna, men detta kan ändå vara känsligt för de som utsätts. Samtliga elever och deras vårdnadshavare samtyckte till att elevernas samtal spelades in, medan några elever inte samtyckte till att delta i videoinspelningen. Under videoinspelningen togs hänsyn till dessa elever genom att se till att de hamnade bakom kameran och på så sätt inte riskerade att komma med på filmen.

Informationen om studien gavs också till de studiehandledare och modersmållärare som eleverna träffade på skolan vilket gav eleverna möjlighet att få informationen på sitt modersmål. De två lärare som förutom jag själv deltog i studien gav också sitt samtycke till att deras utsagor och deras undervisning skulle kunna komma att användas utanför den Learning study som vi skulle genomföra.

Resultat

Resultatet visar att sättet att förstå innebörden av lärandeobjektet – det vill säga att kunna relatera rituella handlingar till centrala tankegångar, förändras under Learning study-processen. I början uppfattades relationen mellan begravningsritual och centrala tankegångar som ett kausalt samband där föreställningen antas *förklara* eller *orsaka* handlingar som hör till ritualen. Under processen förändrades innebörden till att handla om att ritualen – eller vissa handlingar i ritualen – får en symbolisk innebörd i relation till föreställningar som kan vara centrala i en religiös tradition. Förändringen i synen på lärandeobjektet bidrog till den förändrade lektionsdesignen där en fiktiv religion användes. Synen på relationen mellan ritual och föreställning utvecklades under studien. I början sågs relationen som ett slags orsakssamband där religiösa föreställningar orsakar rituella handlingar, men synen på relationen förändras sedan till att ses i form av att rituella handlingar istället får mening från dessa föreställningar- till exempel en berättelse, en plats eller en gestalt som har en central betydelse inom religionen.

I följande framställning av de två cyklernas olika moment spåras denna förändring av hur relationen mellan ritualer och centrala tankegångar uppfattades, som uppträdde under undervisningens gång. De två cyklerna och lektioner inom dessa används för att beskriva detta resultat.

Cykel 1 - föreställningen som orsak till handlingen

I det första planeringsmötet antogs följande vara nödvändigt för eleverna att urskilja: att begravningsriter ser olika ut i olika religioner, att religioner har olika föreställningar om livet efter döden samt att eleverna måste kunna se kopplingen mellan föreställningen (eller den centrala tankegången) och handlingen i en ritual i samband med döden.

Redan i formuleringen av diskussionsfrågorna i förtestet syns att ordet/frågan varför valts ut och denna fråga upprepas också av läraren.

Emre: dom går till kyrkan, dom begraver den, eller dom har såndär kista och sen dom säger några ord dom sjunger i alla fall med en såndär bok och sen dom tar ut dom och lägger den i jorden

Lina: Läger dom inte i nånting i graven då?

Emre: tror du jag är kristen! Jag sa det mesta här

Läraren: varför gör dom så då. Varför gör man just på det där sättet när man är kristen?

Emre: för det är deras tradition...

När läraren uppmanar eleverna att svara på frågan varför så letar Emre en förklaring som blir ett sätt att förstå ritualen på. Hans svar blir i sammanhanget fullt rimlig som förklaring men det saknas en koppling till någon bakomliggande (central) föreställning och fungerar i princip som ett cirkelresonemang.

Lektion 1

För att undvika denna typ av cirkelresonemang antogs vid planeringen av lektion1 att om vi kunde ge exempel på en specifik handling och knyta den till en specifik religiös föreställning i en specifik religion så skulle relationen handling – föreställning kunna synliggöras - fortfarande som ett sätt att se handlingen som något som förklaras av föreställningen. Själva ”förklaringen” var det som sågs som den kritiska aspekten och därför skulle olika förklaringar varieras för att få dem att urskilja detta.

Utifrån detta presenterade läraren tre olika handlingar som skulle kopplas till tre föreställningar. Det gjordes framme vid tavlan genom en matris i två spalter uppdelade i ”Hur gör man?” respektive ”Varför gör man så?”. Läraren Kajsa presenterade tre exempel på handlingar föreställningar som de är knutna till (se figur 1).

Sedan skulle eleverna i grupper försöka hitta någon föreställning som de kunde relatera till (förklara) en handling i samband med begravningen. Som arbetsmaterial hade eleverna fått häften med textutdrag från läroböcker där religionens centrala föreställningar beskrevs samt, hur den döde behandlas och begravningen går till i samma religion. Eleverna arbetade med kristendomen, islam och hinduismen.

Hur gör man?	Varför gör man så? Man tror att...
I en kista på en judisk begravning så får man inte ha metallspikar	metall symboliserar krig och i graven vill man ha fred
I Islam äter man inte griskött	Gud har sagt att man inte ska äta gris
Kristna firar jul 24 december	Jesus föddes då och därför firar man detta den dagen

Figur 1. Utifrån matrisen skulle eleverna knyta specifika handlingar till specifika föreställningar. Läraren demonstrerade matrisen med exempel på tre olika handlingar, till vänster, och exempel på föreställningar som de är kopplade till, till höger.

Frisk

Matrisen fokuserar på att handlingen ska förklaras och frågan *varför* ska besvaras. Det görs ingen åtskillnad mellan de olika "förklaringarna" ovan, samtidigt kan man se att de har lite olika karaktär då de handlar om såväl begravning som matregler och högtider. Det är således många aspekter som varieras samtidigt. När vi försöker hålla "förklaringen" mellan handling och föreställning i fokus så varieras dels ritualerna (begravning, matregler, högtid), dels föreställningarna (symbolik, guds befallning, en central gestalt) på samma gång. Elevernas samtal under lektionen kring vilka föreställningar de kunde koppla till hur begravningsritualen går till och "varför" man gör så, handlade om förklaringar utifrån tillhörighet till en viss tradition, eller en regel som måste följas inom en specifik religion – även om handlingen kunde se lite olika ut även inom traditionen.

Efteråt insåg vi att lektionen handlade om något annat än föreställningar om liv och död och att vi valt ut (slumpvisa) handlingar som vi ville koppla till centrala tankegångar vi tyckte hörde ihop med dessa handlingar. Vi gjorde det i förhoppning om att eleverna skulle kunna generalisera sambandet handling-föreställning och använda det när de själva skulle uttrycka samband mellan begravningen och föreställningen.

Under Learning studyn förändrades uppfattningen av lärandeobjektet. Ett annat sätt att se på relationen mellan handling-föreställning är att se att handlingar får mening utifrån ett religiöst innehåll. Ett exempel på detta dyker upp under lektionen när en av grupperna diskuterar begravning inom Islam. De fokuserar på att kroppen ska tvättas och huvudet ska vara vänt mot Mecka. Varför det är så förklarar de med att det är för att man ber åt det hållet. Varför det är så kan de inte förklara, men elever från andra grupper (Elev 2, Elev 3) ingriper:

Kajsa: varför vänder sig man mot Mecka när man ber? Är det nåt speciellt?

Abdi: för

Elev 2: man riktar sig till Mecka för om man inte kan åka dit så kan man be... man är riktad till Mecka det är som om man är där

Abdi: aaa

Kajsa: och Mecka är det nåt speciellt med det?

Abdi: aaa

Elev 3: ja, jag vet! Den har sådär svart sten som vahetere ramla från himlen eller nåt sånt där

Vad *stenen* är för sten utreds inte vidare, inte heller vilken roll denna skulle kunna spela för en muslim. Elev 2 i avsnittet ovan anar dock att Mecka har en speciell betydelse och att "det är som att vara där" när du ber eller riktar kroppen mot Mecka.

En annan iakttagelse är att eleverna verkar ha lättare att urskilja föreställningen i

handlingen när det gäller en religion som står långt ifrån dem själva och som de inte själva har erfarenhet av. Valentin ger här ett exempel detta:

Emre: och man tror att man återföds ju så då kan man återfödvas... alltså själen kan bli en människa eller ett djur

Valentin: och man kremerar döda kroppar... och man bränner kroppar för att själen ska komma ut lättare... och fortare

I lärarsamtalen enades man ganska snart om att *kroppen* skulle kunna vara en utgångspunkt för att länka ritualen till föreställningen. Vi diskuterade hur föreställningar om vad som kan hända, vad man vill ska hända efter döden också påverkar hur kroppen behandlas under begravningen eller i samband med döden. Det eleverna i första cykeln fokuserat var dels hur kroppen ska behandlas så att den visas vördnad, dels hur man ska be för att den döde ska få ett bra nästa liv. Vi lärare tog fasta på detta i den fortsatta undervisningen.

Cykel 2 - föreställningen ger mening till handlingen

Vad som kommer att hända i nästa liv är något som är särskilt viktigt för eleverna och något de gärna berättar om och de jämför berättelser med varandra. Samtidigt har de svårt att koppla till något mer än att den döde "ska ha det bra" – det saknas en koppling mellan de rituella handlingarna och en berättelse, en gestalt eller något som är centralt inom religionen som ger innebörd åt handlingen och därigenom gör den symbolisk. Istället för att sätta fokus på relationen mellan handling och föreställning som orsak inriktas undervisningen nu till att tala om symboliska handlingar. Viktigt blir då att i undervisningen klargöra hur man kan se behandlingen av kroppen som en symbolisk handling, det vill säga en handling som får sin betydelse genom en föreställning. I undervisningen ville vi därför uppmärksamma att:

- En kropp kan begravas på ett sätt som har relation till någon viktig *plats* inom religionen
- En kropp kan behandlas på något sätt som speglar en *berättelse* inom religionen
- Speciella *handlingar* eller *yttranden* kan göras under ceremonin som relaterar till föreställningar, gestalter eller berättelser.

I förtest 2 i den andra cykeln återkommer problematiken från förtest 1 – att eleverna fokuserar handlingarna som påbjudna ("man gör så") utifrån tradition och att de ger exempel på vad man gör under själva begravningen och hur man behandlar kroppen. De uppehåller sig ofta länge vid funderingar om vad som händer med en människa efter döden; när man möter gud, hur man döms och så vidare. De separerar alltså

Frisk

handlingen i ritualen från föreställningen och ser därmed inte symboliken.

Förttestets frågor ställer också till problem för eleverna:

F2: jag fattar inte... dom här frågorna

P1: hur hänger begravningen ihop med livet

F1: jag fattar inte...

F2: Hur hänger det ihop? Hur kan den häng... begravningen hänga ihop med döden? Jo att människan så här

F1: och så händer det nånting efter döden

P1: kolla livet du lever hänger ihop när du död, eller?

Det är tydligt att frågorna inte träffar rätt. Frågorna fokuserar inte relationen mellan ritual och föreställning (centrala tankegångar) utan snarare föreställningar om liv och död som ett sätt att (kausalt) förklara ritualen på, vilket eleverna dels inte förstod dels uppfattade som en fråga om vad som händer efter döden .

Lektion 2

I den andra lektionen ledde den ändrade uppfattningen om sambandet mellan ritual och handling till att undervisningen designades om. Symboliken i en begravningsritual är nu tänkt att åskådliggöras genom att visa på olika sätt som handlingar kan förstås symboliskt, det vill säga en handling som kan ges betydelse inom en religiös inramning som till exempel att:

- En kropp kan begravas på ett sätt som kan härröras till en viktig plats inom religionen (till exempel att muslimer begravs i riktning mot Mecka).
- En kropp kan behandlas på ett sätt som speglar en central föreställning inom religionen (till exempel att hinduer oftast kremeras på grund av föreställningen om återfödelse).
- Speciella handlingar eller yttranden kan utföras som relaterar till gestalter eller berättelser. (till exempel att prästen säger i fadern, sonens och den helige andens namn som symbol för "berättelsen" om treenigheten).

Undervisningen delas in i fem moment. I det första momentet arbetar eleverna med en berättelse om en påhittad religion (se figur 2). I det andra momentet presenterar eleverna förslag på hur en person tillhörande denna religion (i övningen en utomjörding vid namn Lejnor) skulle kunna begravas med avseende på val av plats, behand-

ling av kroppen samt specifika rituella handlingar. I det tredje momentet för läraren en sammanfattande diskussion om vad en symbolhandling kan vara, alltså hur man kan förstå handlingen som en återspeglning av en berättelse om religionen.

Testamente

Jag, Lejnor, kommer från planeten Vadejon, men jag är ändå samma sorts människa av kött och blod som du. Mitt folk lämnade jorden och skapade ett nytt hem på en ny planet. Vi kunde inte längre bo kvar eftersom att människorna inte satte värde på det som vi värderade högst - skogen. Hon som ledde oss var Imra – hon som fått kunskapen om det innersta och sanningen om livet.

För det står skrivet i sten, i den djupaste skogen i den vackraste dalen. Där står de ord som hon fick ifrån ovan:

När skaparen lämnade skogen så grät träden, växterna visnade och vattnet torkade i sin källa. Men skaparen sade:

"Gråt inte för mig! Jag ska komma åter! När den gamla jordens måne är halv och människorna tar hand om vår skog så ska jag åter gå in under trädskronorna och för alltid stanna kvar. Jag går för att jag måste berätta om det vi vet – att allt liv är heligt och att skogen är det första, det enda viktiga. Du föddes där Imra, för att du ska berätta för de andra om livet och hur det ska levas"

Imra tog med sig det rena vattnet, vattnet som rensar själen och stärker tron. Vi lämnade jorden och visste inte var det nya livet skulle skapas. Vi fann planeten Vadejon som låg dold i skuggan bakom Mars, den liknade jorden och där kunde vi leva.

Vattnet som Imra tagit med sig från jorden tog hon med sig och gick upp på berget Arbor och vi bad till vår skapare där. För att vi aldrig skulle glömma och alltid skulle minnas dagen vi lämnade jorden så byggde vi en plats av stenar där flaskan skulle stå.

En gång såg Imra i en dröm när skaparen vandrade i skogen. Synlig, men ändå osynlig så skimrade skaparen i sina färger lila och grönt. Imra förstod då att hon stod på helig mark och hon tog vattnet i flaskan och hällde ut det på marken. Skaparen talade till henne och sa:

"Du ska resa tillbaka till jorden. Du ska lämna Vadejon för att berätta för människorna om det som jag har sagt"

Imra reste tillbaka till jorden. Nu är jag här på jorden för att söka efter henne. Om jag inte lyckas hitta henne innan jag dör så ber jag att ni visar mig den respekt och vördnad som vi brukar göra vid en begravning på Vadejon. Jag ber att ni

Figur 2. Övningsuppgift i det första momentet. En berättelse om en påhittad religion.

Under det fjärde momentet planerar grupperna hur de ska begrava utomjordingen Lejnor. Fortfarande diskuterar eleverna i någon grupp utifrån det de uppfattar att en begravning ska innehålla och relaterar det inte till den specifika religion de har framför sig:

F1: vi ska duscha kroppen det är så man alltid gör

P2: Den är så där smutsig så där, gäää, man måste tvätta den, tvätta den ren eller hur?

Frisk

F1: neeeej

P2: okej, vad ska vi göra

F1: dom gör så

P2: ska man bara begrava den sen lägga grejs därinne

Ibland uppmärksammar eleverna att träd och skog verkar vara viktigt inom den av lärarna påhittade religionen och tar med detta in i sin planering av vad de ska göra med kroppen:

F3: vi ska gräva den ner och sen sätta gräs över och sen en liten träd så den börjar växa i en årtal liksom... vad tänker ni?

F1: att gräva djup och sen lägga gräs

F3: man ska inte sätta blomman på, istället för blomman är det ett träd som är sådär inne i marken och sen

F2: sen gren! Det var bra ju, annorlunda

F3: en träd som växer ut därifrån

När det kommer till att utforma *handlingar* till ritualen så bortser eleverna återigen från själva berättelsen och tolkar uppgiften på ett annat sätt än det lärarna avsett. Eleverna ser det som en fråga om att utforma handlingar utifrån ett personligt val, eller en "lek" med utgångspunkt i vad de själva tycker passar bra:

F2: okej vad ska jag skriva då på handlingen?

F1: handlingen handlar om vem som ska komma bara familjen, eller hela begravningen

F3: bara dom närmaste

F1: bara dom närmaste eller hur

I det femte momentet är uppgiften att eleverna ska motivera vad som skulle kunna vara viktigt i utformandet av en begravning. En ny person, som tillhör en faktisk världsreligion, har här av lärarna förts in i uppgiften, en person som avlidit på en öde ö och som nu ska begravas i enlighet med sin religion. Förhoppningen är att den undervisning om symbolhandlingar som läraren gett i det tredje ska fungera som redskap för eleverna att hitta aspekter av religionen som kan ha betydelse för utform-

ningen av begravningen.

När gruppen i nedanstående utdrag diskuterar begravningen så fokuseras vikten av att göra "rätt" gentemot traditionen. Man ska be för den döde, "hen ska ha det bra"¹⁰ och samtidigt ska de som begravder den döde ska göra det på "sitt eget religionsätt":

F2: för att det var fem personer och olika grupper och olika hinduism och den femte dog ju så alla andra fyra ska vara där och be kan man säga att den ska ha det bra

F1: på olika, skriv så hära, på olika sätt eftersom dom är

F2: på sitt eget sätt

F1: på sin religions sätt kanske

I exemplet nedan gör en elev en koppling mellan en konkret handling (den att rikta kroppen mot Mecka) och *betydelsen* av att göra på det sättet. Här finns alltså en övergång från att tänka i termer av görande till i termer av symbolisk betydelse, även om betydelsen inte verkar vara klar för eleven:

Läraren: du var inne på att man skulle tvätta kroppen och så dära

P2: lägger kroppen tygstycke på höger sida och sen man ska begrava personen så lägger man ansiktet mot Mecka

Läraren: varför gör man det då?

P2: för att... jag vet inte ... för det är kanske muslimernas heliga plats

Eftertestet visar inga större skillnader mot förtestet när det gäller elevernas förmåga att se den religiösa betydelsen i rituella handlingar. Eleverna talar om ritualen som något som är styrt av regler ("tradition") bestämt av gud eller en helig skrift. Det som eleverna uppehåller sig kring är konkreta saker som har att göra med hur man behandlar kroppen, att den ska göras fin, att lägga blommor på kistan, säga snälla saker och be för den döde.

Diskussion

Syftet med denna studie är att belysa innebörden av att kunna relatera ritualer till centrala tankegångar. Resultatet visade att innebörden kan förstås som att ritualen är en konsekvens av en central tankegång, *eller* att centrala tankegångar ger rituella handlingar mening. Ett exempel på den första innebörden syns i början av studien genom att fokus läggs på frågan *varför* vilket på olika sätt verkade försvåra för eleverna

¹⁰ Elevcitat.

Frisk

att hitta en relation mellan ritual och föreställning Om man tänker att relationen mellan ritual och föreställning skulle vara ett svar på frågan *varför* så skulle det kunna ses som om att det finns ett yttre orsakssamband mellan tro och handling (ritual) som skulle kunna avtäckas - att ritualen är en *konsekvens* av föreställningen och inte att de är inbördes relaterade. Uppfattningen av lärandeobjektet och vad eleverna ska kunna får stor betydelse för hur undervisningen utformas.

Den matris som vi i Cykel 1 hade hoppats skulle vara till hjälp där eleverna skulle kunna dela upp handling och föreställning för att få syn på "förklaringen" verkade inte heller ha hjälpt. Matrisen blev ett uttryck för ett kausalt orsakssamband och ett kanske till och med förrädiskt redskap som snarare gjorde eleverna mer fokuserade på att fylla i rätt svar än att ha hjälp av den. De elever som tog sig an hinduismen verkade dock haft viss ledning av det som Kajsa skrivit på tavlan om att hinduer inte äter kött, då de kunde knyta det till synen på kroppen när de gick in i uppgiften. Det kan möjligtvis bero på närheten i tid alternativt av den anledning som skissades ovan - att det kan vara lättare med en religion mer avlägsen från dem själva. Något som också kan ha förvirrat är användandet av ordet "varför" som kanske också kan uppfattas som en fråga om hur man kan motivera sitt svar. När undervisningen i den första cykeln utgick från faktiska "världsreligioner" kopplat till elevernas förkunskaper om begravningar uppstod också fler svårigheter då eleverna inte verkade känna till tillräckligt mycket om vare sig dessa religioner, eller begravningsritualer för att kunna diskutera i termer av samband. Frågan är då om man kan förstå detta endast i termer av att elevernas om-kunskaper brister?

I Cykel 2 var eleverna tvungna att bekanta sig med en ny religion och därmed hände flera saker - de utsattes för en aktivitet där de tvingades skapa en ritual som skulle få sin betydelse utifrån en berättelse. De fick därmed fundera över vad som skulle kunna vara betydelsebärande i denna. Här fick eleverna på ett annat sätt möta "religion som fenomen" (Osbeck, 2014, Wright, 1993) och handlingarna fick sin innebörd från denna berättelse. När eleverna fick arbeta med den fiktiva religionen verkade de ha lättare att se det symboliska i handlingarna på samma sätt som det verkade vara lättare när de diskuterade en religion som de stod långt ifrån. När det gäller de traditioner de själva står i så är detta svårare och den betydelse eleverna ger (rituella) handlingar handlar mer om de sörjandes behov, eller viljan att visa vördnad mot den döde.

Elevernas religionsförståelse - vad behöver de få syn på?

Det visade sig dock vara svårare för eleverna att göra kopplingar mellan handling och tankegångar när de själva på egna villkor skulle utforma en begravning för en "riktig" religion. Eleverna valde då att utgå från egna, ofta naiva föreställningar om vad som skulle vara trevligt och lämpligt, utan djupare koppling till någon föreställning. Att det inte var "på riktigt" kan också ha spelat in och fått eleverna att uppfatta det som en lek där de var helt fria att utforma ritualen som de själva ville. Det verkar vara viktigt att göra sitt bästa för att den döde ska få det bra i nästa liv, men lika viktigt är att ritualen stämmer överens med tillhörigheten hos de som deltar i begravningen och

att de kan få be utifrån sin egen tradition. Att göra "rätt" kan alltså förstås såväl mot bakgrund mot "hur det ska vara" för att möta individers, traditionens och grupperns behov som att visa vördnad för den döde.

Många elever i denna studie talar också om religion i form av åtskilda religioner genom att identifiera sig själva och andra i termer av vad man "är" (von Brömssen, 2003) och hur man gör - utifrån de erfarenheter de har från sin egen familj, sina kompisar och samhället omkring dem. Kanske är det därför de fastnar i själva "görandet" och förklarar handlingarna utifrån att man "gör så" om man är kristen, man "måste göra så" om man är muslim etc. och inte kopplar det till någon berättelse eller föreställning (central tankegång) inom religionen. Frågan "varför" som ställdes gavs därmed ett svar utifrån deras egen vardag. Betydelsen togs därmed för given och de förklaringar som gavs handlade mer om de sörjandes behov, förhoppningar för den döde, eller sågs som en fråga om att visa vördnad. En för stor betoning av religioner av hur religioner yttrar sig i till exempel rituella handlingar kanske riskerar att missa "religionen i religionen" och bara fastna i praktiken, den levda religionen?

När Osbeck (2014) talar om elevernas bristande kunskaper om "religion som fenomen" i år 6 så talar hon (kanske) däremot om en annan aspekt av religionskunskap än att ha kunskap om religioner - att något mer krävs för att kvalificera kunskaperna i religionskunskapsämnet. Det denna studie har bidragit med är att ge en ledtråd till vad ett sådant kunnande skulle kunna vara: en förmåga att kunna se symbolik i handlingar, eller att se handlingar som innebördsliga. Vi vill att elever ska se att rituella handlingar också betyder något och svarar mot något som bottnar i ett sätt att se på världen utifrån religiösa föreställningar. Religiösa riter och handlingar är inte endast en fråga om grupperns beteenden betraktade utifrån. När Wright (1993, s. 47) talar om 'the phenomenon of religion' och 'religious literacy' som fråga om en såväl språklig som spirituell litteracitet (Wright, 2004) så närmar vi oss ett sätt att se på religion i termer av en sådan *mening* och inte bara som en fråga om att utveckla en kulturell förståelse.

Ett bidrag till en 'religious literacy'

Att tänka att (religions)kunskap syftar till att utveckla "kunskaper om religioner" (Skolverket, 2011a) kan riskera att försvåra undervisningen när det gäller elevers möjlighet att utveckla en symbolisk förståelse. Kursplanens tonvikt på detta kan möjligen riskera att leda till att kunskapsfrågan förskjuts till att enbart bli en fråga om "kunskap" på det polariserade sätt som Skeie (2012) varnar för. Om elever erbjuds en undervisning som ger möjlighet att utveckla en förmåga att se handlingar som symboliska så kanske vi också underlättar deras förståelse för vad som *inte* är handlingar som har sitt ursprung i religiösa föreställningar. En sådan undervisning har potential att utvidga elevernas kulturella förståelse i den betydelse Moore (2014; 2007) lägger i begreppet 'religious literacy' och som Skeie (2012) talar om som en utvidgad såväl personlig som social bildning.

En slutsats av denna studie är också att en förmåga att kunna se *betydelse* i handlingar, att kunna se dem som symboliska, kan vara en ämnesspecifik förmåga i re-

Frisk

ligionskunskap värd att utforska ytterligare. Det som framgick var att det krävs en explicit undervisning för att möjliggöra för eleverna att urskilja betydelse i rituella handlingar. Dessa betydelser är specifika i relation till olika religiösa traditioner och dess föreställningar eller centrala tankegångar.

Att lära sig *om* religion kanske är en nödvändig förutsättning för att bli kunnig i religionskunskap samtidigt som en undervisning som enbart fokuserar kunskap *om religioner* kan få svårt att möjliggöra för elever att kunna se handlingar som symboliska. Att kunna urskilja symbolik skulle kunna vara något som religionskunskapsämnet kan bidra till som en del av 'religious literacy'. Berättelser om religioner kanske därför behöver bli ett mer framlyft undervisningsinnehåll och särskilt de berättelser som ger avtryck i den levda religionen - den praktik som utövande elever kan tänkas komma i kontakt med. På så sätt kanske man kan undvika att hamna i det som Hella & Wright (2009) varnar för - att den sekulära religionsundervisningen riskerar att inte få någon egen identitet utan bara syftar till att utveckla kulturell förståelse i betydelse av att förstå vilka grupper och kulturer som helst, oavsett om religion har med saken att göra eller inte.

Att *bara* undervisa om den levda religionen skulle kanske leda till den literacy som Prothero (2007) efterstävar. Vad denna studie antyder är att även elever som ser sig själva som del av en tradition behöver andra kunskaper *om* sin och andras religioner och att de behöver göras uppmärksamma på hur människors handlande i världen kan ha såväl kulturella (i betydelsen att höra till en grupp/tradition) betydelser som betydelser som grundas i ett för olika religioner specifika sätt att se på världen. Här kan *kunskaper om* bli något som ligger nära det bildningsperspektiv på kunskap som Skeie(2012) talar om som också ligger nära literacy-begreppets syn på kunskap som tillgång till ämnesspecifika språk och praktikdeltagande.

En mer sammansatt 'religious literacy', som den som Wright (1993; 2004) och Wright&Wright (2011) talar om, kanske gör att vi kan börja tala om ett specifikt kunnande som är religionskunskapens bidrag till kunskap och bildning. Detta kunnande handlar både om att kunna delta i ett samtal och ett sätt att vara i världen på *samtidigt* som man kan se religion och dess berättelser, gestalter och sanningsanspråk som något som ger betydelse för olika typer av handlingar och som vi kan spegla oss i och relatera till våra egna motiv till vårt handlande och våra åsikter.

Referenser

- Björkholm, E. (2014). Exploring the capability of evaluating technical solutions: a collaborative study into the primary technology classroom. *International Journal of Technology & Design Education*, vol. 24, nr. 1, ss. 1-18.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, vol.2, nr. 2, ss. 141-178.
- von Brömssen, K. (2013). Religious literacy - är det ett användbart begrepp inom religionsdidaktisk/-pedagogisk forskning? I *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*, K. Hatlebrekke, K., Afset, B. och Kleive, H.V. (red), Kyrkje fag profi nr. 20, s 117

- 144. Trondheim: Akademika forlag.
- von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. (Diss.) Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig online [Hämtad den 17 juni 2015 från <http://hdl.handle.net/2077/10525>].
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carlgren, I., Ahlstrand, P., Björkholm, E. & Nyberg, G. (2015). The meaning of knowing what is to be known. *Education et Didactique*, vol. 9, nr. 1, ss.143-159.
- Carlgren, I. (2012). The Learning Study as an approach for 'clinical' subject matter didactic research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, vol.1 nr. 2, ss. 126-139.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A. Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, vol 32, nr. 1, ss. 9-13.
- Falkevall, B. (2010), *Livsfrågor och religionskunskap: En belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*, (Diss.) Stockholm: Institutionen För Didaktik Och Pedagogiskt Arbete, Stockholms Universitet. Tillgänglig på internet: [Hämtad den 6 apr. 2015 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:280178/FULLTEXT02.pdf>].
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development*. Great Wakering: McCrimmons.
- Halvarson Britton, T. (2014). *Studiebesök i religionskunskapsundervisningen: elevers tal om islam före, under och efter ett moskébesök*. (lic. – avh.) Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig online: [Tillgänglig online: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-34495](http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-34495) [Hämtad den 26 jan. 2016].
- Hartman, S. G. & Torstenson-Ed, T. (2007). *Barns tankar om livet*, 2. [rev.] utg. Stockholm: Natur och kultur.
- Hella, E. & Wright, A. (2009). Learning 'about' and 'from' religion: phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education*, vol. 31, nr 1, ss. 53-64.
- Hermerén, G. (2011). *God forskningsssed*. Vetenskapsrådet. Stockholm: Tillgänglig online [Hämtad den 27 jan. 2016 från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningsssed>].
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: a collection of philosophical papers*. London: Routledge
- Hylén, T. (2012). Essentialism i religionsundervisningen: Ett religionsdidaktiskt problem. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, vol. 2012, nr.2, ss. 106-137. Tillgänglig online [Hämtad den 10 okt. 2015 från <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:603759/FULLTEXT01.pdf>].
- Lo, M. L. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. (Diss.) Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig online: <http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/29645> [Hämtad den 7 juni 2015 från <http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/29645>].
- Marton, F. (2014). *Necessary conditions of learning*. New York. Routledge.

Frisk

- Marton, F. & Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 15, nr. 2, ss. 193–220.
- Marton, F. & Tsui, A. (red.) (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Moore, D. L. (2014). Overcoming Religious Illiteracy: Expanding the Boundaries of Religious Education, *Religious Education*, vol. 109, nr. 4, ss. 379–389. Tillgänglig online: [Hämtad den 11 augusti 2015 från <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00344087.2014.924765>].
- Moore, D. L. (2007). *Overcoming Religious Illiteracy [Elektronisk resurs]: a cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Morris, A. K. & Hiebert, J. (2011). Creating Shared Instructional Products: An Alternative Approach to Improving Teaching. *Educational Researcher*, vol. 1, nr 5.
- 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*, vol. 2014, nr.2, ss. 76-96,
- Osbeck, C. & Lied, S. (2012). Hegemonic speech genres of classrooms and their importance for RE learning. *British Journal of Religious Education*, vol. 34, nr. 2, ss. 155-168.
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelse lärande i skolan*. (Diss.) Karlstad: Karlstads universitet
- Pang, M. F. (2003). Two Faces of Variation: On Continuity in the Phenomenographic Movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, nr. 2, ss.145-56.
- Pang, M. F. & Ling, M. (2012). Learning Study: Helping Teachers to Use Theory, Develop Professionally, and Produce New Knowledge to Be Shared. *Instructional Science: An International Journal of The Learning Sciences*, vol. 40, nr. 3, ss. 589-606.
- Prothero, S. (2007). *Religious literacy: what every American needs to know - and doesn't*. New York: HarperCollins
- Quennerstedt, A, Harcourt, D. & Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn - Etik som riskhantering och etik som forskningspraktik, *Nordic Studies In Education*, vol. 34, nr. 2, ss. 77-93.
- Runesson, U. (2006). What is it Possible to Learn? On Variation as a Necessary Condition for Learning, *Scandinavian Journal Of Educational Research*, vol. 50, nr.4, ss. 397-410.
- Runesson, U. (2011). Lärares kunskapsarbete – exemplet learning study, *Forskning om undervisning och lärande*, nr. 5, ss. 7-17.
- Runesson, U. & Gustafsson, G. (2012). Sharing and Developing Knowledge Products from Learning Study, *International Journal For Lesson And Learning Studies*, vol. 1, nr. 3, ss. 245-260.
- SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Sjöborg, A. (2013). Religious education and intercultural understanding: examining the role of religiosity for upper secondary students' attitudes towards RE, *British Journal of Religious Education*, vol. 35, nr. 1, ss.36-54.
- Skeie, G. (2012), Education between formation and knowledge - a discussion based on recent English and Nordic research in religious education, *Utbildning & Lärande*, vol. 6, nr.2, ss. 80-95,
- Street, B. (2013). Literacy in Theory and Practice: Challenges and Debates Over 50 Years. *Theory Into Practice*, vol. 52 (sup1), ss. 52-62.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, vol. 5, nr. 2, ss. 77-91.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: huvudrapport - naturorienterade ämnen, samhällsorienterade ämnen och problemlösning i årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.
- Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal Of Religious Education*, vol. 32, nr.2, ss. 93-103.
- Utbildningsradion (1997). Gud har 99 namn: död [video]. Tillgänglig online [Hämtad den 29 mars 2016, från <http://sli.se/apps/sli/prodinfo.php?db=4&article=U97700-05>].
- Wernberg, A. (2009). *Lärandets objekt: vad elever förväntas lära sig, vad som görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. (Diss.) Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Wright, A. (2004). *Religion, education, and post-modernity*. London: Routledge Falmer.
- Wright, A. (2003). The Contours of Critical Religious Education: Knowledge, Wisdom, Truth, *British Journal of Religious Education*, vol. 25, nr. 4, ss. 279-291.
- Wright, A. (1993) *Religious Education in the Secondary School: Prospects for Religious Literacy* London: David Fulton.
- Wright, E. & Wright, A. (2011). Thinking skills. I Barnes, P. (red.) (2011) *Debates in Religious Education*. 2. ed. Abingdon, Oxon: Routledge.