



Samhälle, kultur och identitet

**Examensarbete i fördjupningsämnet  
(samhällsorientering och lärande)**

15 högskolepoäng, avancerad nivå

**Relationellt lärarskap och samtalsklimat i  
religionsundervisningen - en kvalitativ  
intervjustudie om trygghet och elevengagemang**

*Relational Teaching and Classroom Dialogue in Religious Education - A  
Qualitative Interview Study of Safety and Student Engagement*

Erik Strand

Morgan Åkesson

Examen och poäng (Grundlärarexamen, 240 hp)

Examinator: Fredrik Alvé

Datum för slutseminarium (2026-03-20)

Handledare: Cecilia Trenter

## Förord

Vi vill börja med att tacka vår handledare Cecilia Trenter som kommit med värdefull feedback löpande under arbetets gång och hela tiden uppmuntrat oss i vårt arbete. Vi vill även tacka alla deltagande lärare som tog tid från arbete och vardag för att vara med i den här studien.

Arbetet har skrivits gemensamt av Erik Strand och Morgan Åkesson där var och en har haft ett större ansvar för vissa delar. Erik ansvarade bland annat för att beskriva det teoretiska perspektivet relationellt lärande, beskriva arbetsgången och i analysen fokuserade han på temat som rör pedagogiskt ledarskap. Morgan ansvarade bland annat för att skriva om safe space och brave space samt analysen kopplade till dessa begrepp, samt skriva validitet och reliabilitet och forskningsetiska överväganden. Syfte, frågeställningar och diskussion har utarbetats gemensamt.

## Abstract

This study examines didactic challenges in Religious Education in Swedish primary school and explores how relational teaching can contribute to a classroom climate in which pupils feel safe to participate in discussions about religion and ethical issues. The study is based on six semi-structured qualitative interviews with teachers working in different school contexts in southwestern Scania. The material was analysed through qualitative content analysis using relational teaching, safe space, and brave space as analytical frameworks.

The findings show that the teachers rarely experienced discomfort when addressing controversial issues. Instead, the main challenge concerned pupils' limited interest in the subject and difficulties relating its content to their own lives. The results also indicate that a safe classroom climate is created less through formal rules and more through trusting teacher-pupil relationships. Teachers described humour, variation in teaching, respect, and pedagogical tact as central factors for fostering engagement and meaningful dialogue. The study concludes that successful Religious Education requires a balance between safety and challenge, where relational competence enables both inclusion and critical discussion.

## Keywords

Brave space, classroom dialogue, relational teaching, Religious Education, safe space, student engagement

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
2. Syfte och frågeställningar.....	6
2.1 Syfte.....	6
2.2 Frågeställningar.....	6
3. Tidigare forskning.....	7
3.1 Klassammansättning.....	7
3.2 Vilka hinder ser läraren?.....	7
3.3 Hur tar läraren sig an dessa problem?.....	8
4. Teoretiska perspektiv.....	10
4.1 Relationellt lärarskap.....	10
4.2 Safe space/brave space.....	11
4.2.1 Safe Space.....	11
4.2.2 Brave space.....	12
5. Metod och material.....	13
5.1 Arbetsgång.....	13
5.2 Validitet och reliabilitet.....	17
5.3 Forskningsetik.....	18
6. Resultat och analys.....	19
6.1 Utmaningar med att undervisa i religion.....	19
6.2 Vad som är ett tryggt klassrum och hur det uppnås.....	23
6.3 Nyckelfaktorer för att lyckas som religionslärare.....	26
7. Slutsats och diskussion.....	29

# 1. Inledning

I vårt självständiga arbete på grundnivå (SAG) valde vi att undersöka hur lärare och elever ser på kontroversiella ämnen i ämnet religion och hur detta kan påverka religionsundervisningen (Strand & Åkesson, 2025). Det vi kom fram till var att lärare arbetar på väldigt olika sätt beroende på deras egen inställning till religion, tillgång till läromedel och didaktisk erfarenhet (Jahnke, 2021, Broberg, 2020, Flensner, 2020, Thanissaro, 2012). Vi kom även fram till att lärare kan känna sig obekväma med att diskutera kontroversiella frågor i klassrummet och att detta ofta kunde kopplas till ett tryggt klassrumsklimat (Jahnke, 2021, von der Lippe, 2021, Flensner, 2020). Utifrån dessa förutsättningar valde vi att i detta arbete fördjupa oss och undersöka hur lärare på olika skolor tacklar kontroversiella frågor när de dyker upp i klassrummet, och hur man skapar trygga klassrum där sådana frågor kan diskuteras öppet. Vi valde därför att empiriskt undersöka hur lärare upplever dessa situationer genom att genomföra intervjuer med sex olika lärare på skolor runt om i Skåne.

Under arbetets gång kom dock fokus att skifta. När det väl var dags att analysera vårt resultat hade de ursprungliga frågeställningarna ersatts med frågor som fokuserade mer på pedagogiskt ledarskap och hur detta i sin tur främjar öppna diskussioner i klassrummet. Den religionsdidaktiska kärnan fanns dock kvar, då religion är ett ämne där eleverna uppmanas att ta in olika perspektiv och diskutera komplexa frågor utifrån flera synvinklar. Religionsämnet i den svenska skolan lägger stor vikt vid att eleverna ska få reflektera och samtala kring etiska frågor med grund i religion, moral och etik (Skolverket, 2022). Eleverna ska bland annat öva på att framföra etiska argument. Skolverket lyfter att detta utvecklas bäst genom att låta eleverna diskutera sina tankar med varandra (Skolverket, 2022, s.28). Relevansen för det här arbetet ligger i att bidra med kunskap om hur relationellt lärarskap skapar klassrum där elever vågar delta i samtal om religion och kontroversiella frågor på ett meningsfullt sätt. Denna studie utgår från lärarens perspektiv och syftar därför till att ge lärare insyn i vilka verktyg de kan använda sig av i religionsundervisningen, såsom humor, varierande undervisning och och förmåga att anpassa sig efter sina elever.

## 2. Syfte och frågeställningar

### 2.1 Syfte

Syftet med vårt examensarbete är att undersöka vilka didaktiska utmaningar som kan uppstå i religionsundervisningen i grundskolan samt hur lärares relationella lärarskap kan bidra till att skapa ett klassrumsklimat där elever vågar delta i samtal om religion och etiska frågor. Studien fokuserar särskilt på hur lärare arbetar för att skapa förutsättningar för så kallade safe spaces och brave spaces i klassrummet.

Begreppen safe space och brave space används i studien som analytiska verktyg för att få en förståelse kring hur läraren balanserar behovet av ett tryggt klassrumsklimat mot behovet att kunna diskutera frågor om religion. Frågorna kan vara komplexa och ibland känsliga och röra ämnen som religiös tillhörighet, värderingar och identitet. Att uppnå detta är en didaktisk utmaning då läraren behöver skapa en trygg miljö för eleverna och samtidigt uppmuntra eleverna till att våga uttrycka olika perspektiv och erfarenheter.

Genomförandet av intervjuer med lärare har gett oss en möjlighet att analysera deras erfarenheter samt deras strategier för att lyckas i klassrummet. Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur relationellt lärarskap kan stödja ett öppet, inkluderande och reflekterande samtalsklimat i religionsundervisningen.

### 2.2 Frågeställningar

Vilka faktorer menar lärarna påverkar elevers engagemang inom religionsundervisningen?

Hur använder lärare relationellt lärarskap för att skapa intresse hos eleverna?

Hur beskriver lärare sin roll i att skapa trygga klassrum i religionsundervisningen så att meningsfulla diskussioner kan genomföras?

## 3. Tidigare forskning

### 3.1 Klassammansättning

För att förstå utmaningar som kan uppstå i religionsundervisning är det viktigt att förstå hur den elevgrupp man undervisar är sammansatt. Elevernas religiösa bakgrund har stor betydelse för hur de ser på religionsämnet och det är viktigt att läraren har kunskap om sina elevers kulturella bakgrund för att lyckas på bästa sätt (von der Lippe, 2021, s.407-408). Kuusisto (2016) kommer i en undersökning fram till att barn som kommer från sekulariserade hem får med sig värderingar hemifrån som kan skilja sig kraftigt från det de möter i religionsundervisningen. Då sekularisering ses som normen i många västerländska samhällen blir religion något som anses opassande eller annorlunda. Dessa elever har därför överlag en mer negativ inställning till religionsämnet som helhet (Kuusisto m.fl , 2016, s. 77-78).

Elever med mer aktiv religiös bakgrund har å sin sida en positivare syn på religionsämnet, men forskning är oense om hur detta kan te sig i klassrummet. Flensner (2020) menar att religiösa elever kan kopplas samman med något föråldrat och konstigt utifrån en svensk kontext, och har därför svårt att uttrycka sig i klassrummet (Flensner , 2020, s. 396). Å andra sidan kan det vara så att elever med annan kulturell och religiös bakgrund har ett kunskapsmässigt försprång då de redan har en förförståelse om centrala tankegångar inom olika religioner. Därmed har de troende eleverna även lättare att bidra till diskussioner i klassrummet (Sjöborg, 2013, s. 49-50).

### 3.2 Vilka hinder ser läraren?

I religionsämnet kan det ständigt uppstå situationer där läraren måste vara beredd att på pedagogiskt sätt gå igenom kontroversiella frågor med sina elever. Dessa frågor kan uppstå utan att läraren har planerat för det, ofta eftersom eleverna fastnar vid något och har lust och vilja att diskutera det. Detta innebär att religionsläraren ständigt måste vara redo att bemöta påstående eller frågor från sina elever, vilket innebär ett krav på stor ämnesdidaktisk

kompetens för att kunna hantera situationen på bästa sätt. De olika perspektiv, bakgrunder och meningsskiljaktigheter som finns hos eleverna är något läraren ständigt måste ta i beaktning (von der Lippe, 2021, s. 407-408).

Flensner (2020) menar att lärare ofta kan känna sig obekväma att diskutera kontroversiella ämnen med sina elever, inte minst då det är svårt att förutspå hur ämnet kommer tas emot av eleverna. Flensner lyfter fram Israel-Palestinakonflikten som ett exempel, detta ämne kan tas emot och diskuteras på oändligt många sätt beroende på hur elevgrupper är sammansatta. Känner läraren en osäkerhet finns det även risk att diskussioner urartar och vissa elever känner en utsatthet (Flensner, 2020, s. 400).

Christopher & Revell (2024) undersökte i en brittisk studie lärares attityd och inställning när det gällde att lära ut islam med fokus på livsåskådning. Ämnet innebar att flera kontroversiella aspekter skulle tas upp, och majoriteten av lärarna i studien medgav att de kände sig obekväma med att undervisa i ämnet. Rädslan var att troende muslimer i deras klasser skulle känna sig utsatta eller bli upprörda (Christopher & Revell, 2024, s.149).

Stymne (2020) lyfter utmaningar med att undervisa i religion och didaktiska tillvägagångssätt för att möta dessa. Bland annat menar hon att elever i stor utsträckning inte tycker att religionsundervisningen är särskilt intressant, men att de gillar att diskutera livsfrågor. Att därför arbeta med att diskutera livsfrågor i klassrummet kan öka elevernas intresse och förståelse för ämnet. Författaren lyfter även att i dagens digitala samhälle kan läraren använda sig av elevers intresse för exempelvis tv- och datorspel i undervisningen för att låta dem sätta sig in i olika perspektiv och värderingar. Sammantaget menar Stymne att religionslärare måste vara uppmärksam på hur eleverna bäst tar till sig undervisningen och våga anpassa sig därefter (Stymne, 2020, s. 256-257, 263, 266).

### 3.3 Hur tar läraren sig an dessa problem?

Broberg (2020) har undersökt vilka läromedel lärare väljer att använda sig av i sin religionsundervisning. Studien kommer bland annat fram till att lärare i grundskolan använder sig av textböcker i större utsträckning än gymnasielärare, medan lärare på

gymnasienivå använder sig mer av heliga texter och artefakter i sin undervisning. Studien konstaterar även att yngre, nyexaminerade lärare använder digitala verktyg i större utsträckning än sina äldre kollegor (Broberg, 2020, s. 49-52).

Studier visar att för att eleverna ska uppnå bästa ämneskunskaper i religion behöver de även diskutera ämnet i klass och med varandra. Elever kan prestera bra på prov genom att enbart memorera ren faktakunskap utan att få någon större förståelse. Thanissaro (2012) menar att om eleverna får koppla sina erfarenheter hemifrån till religionsundervisningen, och tillåtas dela med sig av sina erfarenheter till hela klassen kan flera elever få djupare förståelse för ämnet (Thanissaro, 2012, s. 196, 209). Vriikki (2019) framhäver också vikten av att kunna diskutera religion i klassrummet och lyfter fram flera nyckelfaktorer för hur läraren ska lyckas med att skapa diskussion. Bland annat kan läraren delta aktivt i diskussioner med sina elever i smågrupper, samt ge tydliga instruktioner inför diskussionsmomentet. Framförallt behöver läraren kunna inta flera olika perspektiv och visa för eleverna att det finns flera olika synsätt på samma fråga eller problem (Vriikki, 2019, s. 481-482).

Carina Holmqvist Lidh (2013) talar om att läraren ibland bör anlägga ett inifrånperspektiv för att få sina elever engagerade i undervisningen. Med detta menas att läraren visar ett personligt intresse för ämnet, men även för elevernas personliga religiösa uppfattningar. I studien framkommer det att elever uppskattar lärare som är engagerade, personliga men även neutrala i sin undervisning, och som låter eleverna undersöka religion med olika metoder. Exempelvis kan de genomföra studiebesök eller undersöka heliga texter. Att låta eleverna tala om sina egna erfarenheter hjälper även att skapa ett band och ett sammanhang till ämnet religion. Denna didaktiska metod präglas av att läraren sätter individen i centrum och bygger kunskap om religionen utifrån individen och dennes upplevelser och uppfattningar (Holmqvist Lidh, 2013, 101-106).

## 4. Teoretiska perspektiv

För att kunna skapa trygga klassrum där man kan diskutera svåra och kontroversiella frågor är ett par nyckelfaktorer centrala. Det behöver finnas ett gott relationellt lärarskap men även kunskap om vad som är trygga klassrum och där utgår vi ifrån begreppen safe space och brave space.

### 4.1 Relationellt lärarskap

Relationer har visat sig vara centralt för att förstå hur en god SO-lärare agerar, och därigenom relationellt lärarskap. Ljungblad (2018) går in i detalj på det relationella lärarskapet och hur det kan te sig i klassrummet, och lyfter att eleverna själva menar att relationen och möjligheten att möta sin lärare är essentiell (Ljungblad, 2018, s. 20-21). Även Aspelin (2018) lyfter relationer och relationskompetens från läraren som centralt för att lyckas i sin yrkesroll. Han beskriver relationer som oförutsägbara och oväntade och att i relationen lärare-elev måste läraren ständigt vara redo att möta nya utmaningar i klassrummet (Aspelin, 2018, s. 17).

För att förstå hur relationer byggs upp är det även viktigt att prata om pedagogisk takt och lärarens taktfullhet. Takt kan beskrivas närmast som en känsla som uppstår när läraren tar in och anpassar situationer efter sina elever. Detta sker utan någon större eftertanke och är snarare en ryggradsmässig reflex från läraren som grundar sig i kunskap och tidigare erfarenheter. I klassrummet karakteriseras det av att läraren ständigt anpassar sitt tonläge, sina gester och hållning beroende på eleven hen har framför sig (Ljungblad, s. 43-44, 77-84). Just takt är en viktig komponent för att skapa respektfulla och tillitsfulla relationer med sina elever, men läraren behöver även visa respekt och tilltro till sina elever för att bygga relationer. Tilltron kan beskrivas som att läraren tydliggör för sina elever att hen tror att alla i klassen kan lyckas och att alla kan få visa sin potential. Denna tillit visar sig när eleverna vågar prata öppet i klassrummet även om de är osäkra på om det de säger är rätt eller ej. Att läraren möter eleverna med respekt innebär att de lyssnar och tar in elevernas tankar och

uttryck utan att vara dömande. I och med detta får eleven en chans att utvecklas som sin egen unika individ (Ljungblad, 2018, s. 47-48).

## 4.2 Safe space/brave space

### 4.2.1 Safe Space

Begreppet safe space har sitt ursprung i 1970-talets feministiska och hbtq-politiska rörelser, där det betecknade fysiska och sociala rum avsedda för att erbjuda skydd mot diskriminering samt trakasserier. Dessa rum fungerade som kollektiva arenor för erfarenhetsutbyte och identitetsskapande, där deltagare kunde uttrycka tankar och erfarenheter utan rädsla för att bli negativt bemötta eller utsatta för konsekvenser. I denna historiska kontext var safe space en strävan efter frihet och jämlikhet (Flensner och von der Lippe, 2019, s.277-278).

I utbildningssammanhang har begreppet senare överförts till klassrummet och fått en pedagogisk innebörd. Här syftar safe space till att skapa ett tryggt samtalsklimat där elever kan uttrycka åsikter, ställa frågor och pröva resonemang utan att riskera att bli förlöjligade eller dömda av vare sig kamrater eller lärare. Särskilt i ämnen som religionskunskap, där undervisningen berör identitet, livsåskådning och existentiella frågor, framhålls vikten av en miljö som möjliggör öppen dialog. Ett klassrum som definieras som ett safe space förutsätter dock normativa ramar och gemensamt etablerade regler existerar. För att skydda samtliga elevers värdighet och integritet behöver uttryck för antisemitism, rasism och andra former av diskriminering tydligt avvisas. Samtidigt skapas en didaktisk spänning mellan skydd och öppenhet. Hur kan klassrummet vara ett rum för fria diskussioner om vissa perspektiv och kritikformer utesluts? Balansen mellan att möjliggöra detta och att upprätthålla demokratiska värden blir här central (Flensner och von der Lippe, 2019, s.278-279).

Detta visar att alltför restriktiva normer kan begränsa samtalen i klassrummet. Om läraren har ambitionen att skydda elever etablerar detta alltför snäva ramar för vad som får uttryckas, detta kan leda till att vissa perspektiv privilegieras medan andra marginaliseras. Resultatet kan bli ett klassrum där elever avstår från att delta i diskussioner på grund av rädsla för att

överträda osynliga gränser och normer. Då riskerar safe space att undergräva sitt eget syfte genom att begränsa det kritiska samtalet (Flensner och von der Lippe, 2019, s.277-279).

Fredrik Jahnke (2021) utvecklar denna problematik i relation till religionsundervisningen. Hans studie visar att elever ofta förhåller sig aktivt och reflekterande till religion, men samtidigt upplever en osäkerhet kring att uttrycka sina åsikter i klassrummet. Rädslan för att ”trampa någon på tårna” eller orsaka konflikt, särskilt när diskussioner berör klasskamraters religiösa identitet, leder i vissa fall till att samtal om religion uteblir. Ambitionen att visa respekt och hänsyn bidrar till att kontroversiella eller känsliga frågor undviks. I strävan att upprätthålla ett safe space offras därmed delar av den samtalande och undersökande del som är central för ämnets kunskapsuppdrag (Jahnke, 2021, s. 78-70). Problemet med safe space ligger även i vem som bestämmer vad som är trygghet, om det är läraren eller eleven då dessa kan ha skilda åsikter om vad som är ett tryggt klassrum. Risken finns även att läraren fokuserar för mycket på att skapa trygghet, vilket leder till en sorts tystnadskultur i klassrummet där elever inte vågar lyfta sina tankar och idéer (Iversen, 2019, s. 318). Sammanfattningsvis kan safe space ses som ett ideal som innehåller en inbyggd motsättning. Dock syftar det till att skydda elever från kränkningar och skapa förutsättningar för delaktighet men å andra sidan kan en överbetoning av trygghet leda till självcensur och utebliven dialog i klassrummet. Den didaktiska utmaningen ligger därför i att utveckla klassrumsmiljöer som både säkerställer respekt och möjliggör intellektuell friktion inom ramen för skolans demokratiska värdegrund (Jahnke, 2021, s.78-79).

#### 4.2.2 Brave space

Begreppet brave space har vuxit fram som en vidareutveckling och kritik av idén om safe space. Utgångspunkten är att verkligt lärande om mångfald och social rättvisa förutsätter att eleverna uppvisar mod, det vill säga att de vågar delta i diskussioner som kan vara komplexa, utmanande och potentiellt konfliktfyllda. För att sådana lärprocesser ska kunna genomföras behöver fokus därför riktas mot elevernas aktiva deltagande och beredskap att hantera kontroversiella frågor (Flensner & von der Lippe, 2019, s.281-285).

En problematik som lyfts i relation till safe space är att begreppet kan skapa en föreställning om fullständig och oproblematiserad trygghet. Upplevelsen av trygghet är inte alltid universell,

det som uppfattas som tryggt av vissa elever kan samtidigt upplevas som otryggt av andra, beroende på hur ramar och normer har etablerats i klassrummet. Ett alltför starkt fokus på trygghet riskerar därmed att skapa en illusion av säkerhet som inte nödvändigtvis delas av samtliga elever (Flensner & von der Lippe, 2019, s.281-285).

En förskjutning från safe space till brave space innebär i detta sammanhang en betoning av elevens ansvar och aktiva roll i lärprocessen. I stället för att läraren själv formulerar samtalsregler och normer, vilket ofta sker inom ramen för safe space, betonas i brave space att eleverna gemensamt ska utforma regler för diskussioner och interaktioner. Eleverna förväntas vara beredda att utmana sina egna perspektiv och röra sig bortom sina komfortzoner i klassrummet. Skillnaden mellan begreppen kan förstås som en förskjutning från bekvämlighet till mod. Medan safe space ofta förknippas med en strävan efter att minimera obehag, syftar brave space till att möjliggöra genuina dialoger om kontroversiella frågor genom att uppmuntra elever att ta risker och förhålla sig öppet till obekväma perspektiv (Flensner & von der Lippe, 2019, s. 281-285).

## 5. Metod och material

### 5.1 Arbetsgång

För att skapa en djupare förståelse för hur lärare ser på religionsämnet och hur de anser att trygga klassrum skapas har den här studien genomförts med hjälp av semistrukturerade kvalitativa intervjuer med sex olika lärare. Lärarna arbetar på fem olika skolor i två olika kommuner i sydvästra Skåne, i varierande socioekonomiska områden. Rekryteringen av intervjupersoner genomfördes genom att vi kontaktade olika skolor i vårt närområde och efterfrågade lärare med erfarenhet av religionsundervisning i mellanstadiet. Vi försökte hitta skiftande skolkontexter, sett till socioekonomiska förutsättningar, då tidigare forskning menar att klassammansättning och kulturell bakgrund kan påverka religionsundervisningen i hög grad. Samtliga intervjuer har utgått ifrån samma frågor. Frågorna kan delas upp i olika kategorier.

### Kategori 1 - Allmänna frågor

- Hur länge har du undervisat i religion?
- Tycker du om att undervisa i religion?

Dessa frågor används för att skapa en kort bild av lärarens erfarenhet och inställning till ämnet. Genom att fråga vad de själva tycker, får vi direkt svar på vilka utmaningar eller möjligheter de ser, beroende på om de gillar ämnet eller inte.

### Kategori 2 - Elevers uppfattning om religion

- Hur skulle du beskriva dina elevers intresse för religionsämnet?
- Brukar dina elever lyfta frågor inom religion som kan anses vara kontroversiella? Hur bemöter du de frågorna i så fall?
- Hur upplever du att eleverna tar till sig ämneskunskaperna bäst i religion?  
(Diskussion, inläsning, etc.)

Dessa frågor syftar till att få förståelse för elevunderlaget och för att undersöka om eleverna lyfter kontroversiella frågor såsom tidigare forskning har pekat på är fallet.

### Kategori 3 - Undervisningen och dess utmaningar

- Beskriv de läromedel du brukar använda i religionsundervisningen.
- Känner du dig någonsin obekvämt med att beröra vissa frågor i religionsundervisningen?
- Finns där något som eleverna brukar uppfatta som obekvämt i ämnet?
- Upplever du att vårdnadshavare har åsikter eller vill påverka undervisning som rör religion, etik eller moral?
- Vilka utmaningar ser du med att diskutera religion, etik och moral i klassrummet?  
(Starka åsikter från elever, vårdnadshavare, brist på underlag, ointresse etc.)

Här undersöks vilka utmaningar läraren ser i undervisningen, dels personliga men även vilka utomstående faktorer som kan påverka. Vi frågar även om läromedel för att få en bild över hur läraren brukar arbeta och om detta kan ge några följd effekter.

### Kategori 4 - Trygga klassrum

- Hur skulle du beskriva ett tryggt klassrum?
- Hur gör du för att skapa ett tryggt klassrum?
- Känner du till begreppen safe space/brave space?

- Känner du igen något av detta i ditt klassrum?
- Hade du velat jobba så här? Är det möjligt?

Denna kategori rör trygghet i klassrummet och försöker koppla an till begreppen safe space/brave space.

#### Kategori 5 - Viktiga egenskaper

- Vilka egenskaper tror du är viktiga att ha som religionslärare?

Slutligen gav vi den tillfrågade läraren en öppen fråga om vilka egenskaper hen ansåg vara viktiga. Här fick den tillfrågade chansen att lyfta sådant som inte varit i fokus tidigare under intervjun och knyta ihop säcken.

Samtliga intervjuer tog mellan 10-20 minuter att genomföra. Längden på intervjuerna kan ses som en begränsning då längre tid kanske hade behövts för att få utförligare svar. Dock befarade vi att om vi kom med förfrågan till lärare om att ta upp längre av deras tid skulle fler tacka nej. De flesta intervjuer genomfördes på lärarnas arbetsplatser under deras planeringstid, därför försökte vi hålla ner tiden i den mån det gick. Intervjuerna spelades in med deltagarnas samtycke och transkriberades sedan till textform. Då intervjuerna präglades av att vara en öppen diskussion tillkom även vissa följdfrågor som i stunden ansågs vara nödvändiga eller relevanta för diskussionen. Värt att notera är att en av intervjuerna, med lärare 5, genomfördes via mejl då denne inte hade möjlighet att genomföra en sittande intervju. Den tillfrågade fick istället frågorna skickade till sig via mejl, och svarade sedan på dessa. Övervägande har gjorts då den här personen fick längre tid på sig att besvara frågorna, samtidigt som svaren inte blev lika utförliga som i de muntliga intervjuerna. Svaren anses dock vara relevanta för undersökningen och tematiskt skiljer de sig inte från övriga svar. Nedan följer en kort presentation om varje intervjuad lärare och vilken skolkontext de verkar i.

#### Lärare 1

Hen har varit verksam religionslärare i elva år. Arbetar på en typisk landsbygdsskola.

#### Lärare 2

Hen har varit verksam religionslärare i sju år. Arbetar på en skola i ett socioekonomisk utsatt område.

Lärare 3

Hen har varit verksam religionslärare i tjuogoett år. Arbetar på en skola i ett höginkomstområde. Läraren har dock arbetat på skolor i olika sorters kontexter.

Lärare 4

Hen har varit verksam religionslärare i åtta år. Arbetar på en skola i ett höginkomstområde.

Lärare 5

Hen har varit verksam religionslärare i tolv år. Arbetar på en skola i ett höginkomstområde.

Lärare 6

Hen har varit verksam religionslärare i tjugo år. Arbetar på en skola i ett höginkomstområde.

Inför den tematiska analysen läste vi först igenom transkriberingarna flertalet gånger för att skapa en helhetsbild. När vi sammanställde transkriberingarna valde vi att koda materialet genom att färgmarkera i texterna och kategorisera dem utifrån olika teman, exempelvis markerades passager som rörde relationellt lärarskap med grönt, trygga klassrum med rosa, och så vidare. Boréus & Bergström (2018) beskriver i deras bok *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys* att kvalitativ innehållsanalys är en metod för att systematiskt analysera och beskriva innebörden i kvalitativ data genom att materialet delas upp och organiseras i kategorier med hjälp av ett kodschema, en så kallad coding frame. I denna studie användes metoden för att analysera intervjuerna genom en successiv kodningsprocess där återkommande teman och mönster identifierades. Metoden har delvis en induktiv karaktär, vilket innebär att även om analysen utgår från studiens forskningsfrågor och övergripande teman, får kategorier och underteman växa fram i arbetet med materialet. Kvalitativ innehållsanalys gör det därmed möjligt att på ett systematiskt sätt tolka intervjuerna (Boréus & Bergström s, 50-51).

Kodningen genomfördes först separat, sedan jämfördes den sinsemellan för att få samsyn om innehållet. Utifrån detta upptäckte vi olika teman som blev centrala för att svara på våra frågeställningar. Vi kontrollerade också att varje tema framkom i flera intervjuer och inte enbart i enskilda utsagor. I vår analys använder vi begreppen relationellt lärarskap, safe space samt brave space som tolkningsramar, det vill säga att vi inte bara beskriver utan även tolkar

lärarnas svar utifrån hur de kan förstås i relation till dessa begrepp. För att få svar på våra frågeställningar analyserades intervju svaren därefter tematiskt utifrån följande frågor:

Vilka utmaningar ser lärare att undervisa i religion?

Vad anser de är ett tryggt klassrum och hur uppnås detta bäst?

Vilka nyckelfaktorer lyfter de fram för att lyckas som SO-lärare?

Dessa frågor kommer även att kopplas till underrubrikerna i avsnitt 6. Resultat och analys. Resultat och analys har slagits ihop till ett kapitel då vi valt att analysera ett tema åt gången. Därför ansåg vi att det var lättare att läsa analysen i direkt anknytning till resultatet snarare än att dela upp det i två kapitel.

## 5.2 Validitet och reliabilitet

Inom vetenskaplig forskning används ofta begreppsparet reliabilitet och validitet för att avgöra studiens kvalitet. Dessa begrepp har sin teoretiska grund i ett mer positivistiskt och mätorienterat forskningsideal, där forskning ses som en process där verkligheten kan avbildas genom neutrala mätinstrument. En sådan utgångspunkt är inte alltid förenlig med kvalitativ och tolkande forskning, vilket är relevant att ta hänsyn till i denna undersökning. Reliabilitet innebär att om undersökningen skulle genomföras på nytt av en annan forskare, skulle samma resultat framkomma. Validitet syftar till om undersökningen verkligen mäter eller studerar det fenomen som avses att analyseras. Validitet och reliabilitet sammanfaller dock inte nödvändigtvis inte, en studie kan ha uppvisat hög stabilitet i resultaten utan att faktiskt undersöka det som är avsett att undersökas. (Alvehus, 2023 s.157-158)

I vår kvalitativa undersökning blir kravet på exakt reproducerbarhet utmanande då vår datainsamling är intervjuer. Vi som varit med och tagit del av deltagarnas utsagor problematiserar detta då vi tolkar och utgör en aktiv del av kunskapsproduktionen. Resultaten har formats i samspelet mellan oss, deltagarna och hur undersökningen har genomförts. Därför är det inte rimligt att förvänta sig samma resultat ifall undersökningen skulle genomföras igen.

Studiens resultat och dess generaliserbarhet handlar om i vilken mån resultaten kan vara relevanta för liknande situationer i olika klassrum. Deltagarna verkar i olika skolmiljöer dock beskriver de återkommande mönster, såsom lärares relationskompetens, som en viktig aspekt. Resultaten av studien kan då användas för att ge analytiska insikter som i sin tur kan användas av andra lärare för att stärka deras yrkeskompetenser. Värt att notera är att intervjun som genomfördes via mejl bör ses som kompletterande material då det saknades möjlighet att ställa följdfrågor och är därför inte helt jämförbara med de semistrukturerade samtalsintervjuerna. Dock bidrar den med värdefull stödande information till analysen.

Utifrån detta har validitet och reliabilitet i vår undersökning inte förstås i termer av mätprecision eller reproducerbarhet, det handlar snarare om transparens, systematik och trovärdighet i vår forskningsprocess. Därav så genomför vi en tydlig redovisning av våra metodval, analytiska steg samt tolkningsprocesser. Detta möjliggör att följa steg för steg hur våra slutsatser har vuxit fram.

### 5.3 Forskningsetik

I samband med att intervjuerna skulle inledas uppvisade vi upp en samtyckesblankett för deltagaren. Blanketten inleds med en bakgrund till undersökningens syfte samt målet med intervjuerna. Den deltagande fick läsa igenom samtyckesblanketten och ta del av syftet för att sedan diskutera med intervjuaren om där uppkom några frågor kring samtyckesblanketten. I blanketten framgår det vem som är personuppgiftsansvarig, vilket är Malmö universitet. Samtyckesblanketten förklarar även vilken typ av personuppgifter som kommer dokumenteras och även hur de kommer att lagras. I samtyckesblanketten framgår även ändamålet med behandlingen samt den rättsliga grunden för behandlingen. Den intervjuade upplystes om dess rättigheter enligt villkoren som framkommer i samtyckesblanketten. Den intervjuade kan återkalla sitt samtycke när som helst utan att det kommer få några negativa konsekvenser för den deltagande. Deltagaren kommer att anonymiseras och avidentifieras i det färdiga arbetet. Den deltagande får även information kring att materialet kommer endast användas för denna studie och när studien är examinerad kommer allt insamlat material förstöras. Därefter fick den deltagande skriva under samtyckesblanketten.

## 6. Resultat och analys

### 6.1 Utmaningar med att undervisa i religion

När de intervjuade lärarna ställs inför frågan om hur deras elevers intresse är för religionsundervisningen svarar merparten att just ett avsaknat intresse för religion hos eleverna påverkar undervisningen mycket.

Intervjuare:

**Hur är elevernas intresse för religion?**

Lärare 1:

Lite varierande, det beror nog lite på var de kommer ifrån i samhällsskiktet och vilken relation de har till just religion, vissa här är inte alls särskilt intresserade av just omvärlden men man märker mer att om det är en homogen eller heterogen grupp gör det rätt stor stor skillnad

Lärare 4:

De ser de oftast som berättelser som är tråkiga, så stannar man vid det så finns det mer spännande saker än religion. De ser inte det som ett innehåll som har betydelse för andra. I och med att de flesta inte tror.

Vad som är värt att notera är att flera av lärarna trycker på den kulturella sammansättningen som en bidragande faktor till elevernas intresse. Om klassrummet är heterogent upplever lärarna att det finns ett större intresse bland eleverna. En lärare beskriver det som att eleverna blir nyfikna om det kommer in en elev med annan kulturell bakgrund, kanske med annan klädstil och andra högtider.

Lärare 1:

Man märker att det är större intresse om det är någon som är lite mer, om man ska uttrycka det, mer exotisk och sticker ut lite från övriga gruppen som kanske har en helt annan klädstil, man märker att de firar en annan högtid och så vidare eller har annat modersmål då kan jag märka det (ett större intresse).

En annan lärare som arbetar på en skola där en hög andel av eleverna har muslimsk bakgrund lyfter att eleverna där är väldigt intresserade av speciellt islam men även de andra abrahamitiska religionerna.

Lärare 2:

De tycker det är intressant, sen har de svårt att sätta in det i en helhetsbild, varför är det viktigt för mig just nu? /.../ de tycker det är väldigt intressant med islam och kristendom, de flesta här är ju muslimer eller så är de kristna.

Ändå menar majoriteten av de tillfrågade att intresset ofta kan vara svalt, och att eleverna kan ha svårt att sätta in det i ett större sammanhang eller koppla det som läraren berättar om till sig själva och sina egna erfarenheter. Detta går att koppla an till tidigare forskning som menar att sekulariserade elever visar mindre intresse för religionsämnet än elever med annan kulturell bakgrund (Kuusisto m.fl, 2016, Flensner, 2020) .

När lärare 6 blir tillfrågad säger hen att under de 20 år som religionslärare bara haft en årskull som tyckt att ämnet var ointressant. Vad som sticker ut här är att anledningen till ointresset inte verkar kunna härledas till någon kulturell eller religiös bakgrund. Läraren beskriver det istället som att ett par individer i klassen helt enkelt bestämt sig för att de tyckte religion var tråkigt och att den stämningen spred sig till övriga klassen.

Lärare 6:

Asså under dom här 20 åren har jag haft en elevgrupp som inte tyckte det var speciellt roligt. Annars har alla andra varit jätteengagerade. Men den här gruppen hade redan bestämt sig för att religion inte var något kul ämne. Och då var där ett par elever som spred den här stämningen i klassrummet och då var det så svårt att vända det, jag tror inte jag lyckades riktigt där riktigt. Jag försökte göra olika grupparbeten och arbetsätt men de hade redan bestämt sig för att det inte var ett roligt ämne. Klassen i sin tur var

en jätterolig och bra klass men de hade just bestämt sig för att religionen inte var ett kul ämne.

Oavsett hur läraren försökte göra ämnet intressant, med olika arbetssätt och grupparbeten, kvarstod den här stämningen i klassen genom hela mellanstadiet. Detta skiljer sig från de andra svaren då detta inte går att koppla till tidigare forskning om klassammansättning och bakgrund.

Samtidigt så fick vi ett upplevt exempel av Lärare 3 på frågan om den är obekvämt med att lyfta vissa frågor i klassrummet, Lärare 1 diskuterar också detta men inte genom egna erfarenheter, utan vad kollegor har upplevt.

Intervjuare:

**Känner du dig någon gång obekvämt med att beröra vissa frågor i religionsundervisningen?**

Lärare 3:

Jag hade nån situation för några år sedan där man inte kunde kliva på vad en muslimsk tjej tror på. Flickan trodde fullständigt på att gud hade skapat världen på 6 dagar och att det var hennes pappa som hade sagt det. Han hade gett henne hela den här ickevärldsbilden. Och då kan jag inte gå på för mycket och säga att du har fel. För då går man över någon integritetsgräns så där tog det stopp faktiskt. Man kan inte trampa på en tolvårig tjej för att få sitt läromedel igenom. Där får jag gå tillbaka och bli tjänsteman och säga vi ska lära oss detta, sen har du rätt till din uppfattning. Så det finns en begränsning när man faktiskt inte kan ge hela bilden.

Lärare 1:

Exempelvis om man ska prata om vetenskaplig evolutionsteori kontra olika trosuppfattning om hur världen skapades, jag har aldrig haft någon djupt troende så men jag vet i vissa fall, med andra (kollegor) jag har jobbat med att det kan vara svårt, men då får man ta att enligt vetenskapen och vetenskapens metoder är det detta vi utgår ifrån, sen att man skiljer på religiösa skapelsemyter och hur heliga skrifter anser att världen skapats.

Det kan alltså uppstå situationer där läraren kan möta utmaningar, inte nödvändigtvis att de känner sig obekväma men möjligtvis osäkra på hur de ska hantera vissa situationer. Dessa tillfällen verkar dock sällsynta och lärarna kan ofta använda sig av sin erfarenhet eller pedagogiska takt för att lösa situationen. I våra intervjuer har det framkommit att det istället är det låga intresset för religion som skapar utmaningar för flera av våra intervjuade lärare. Lärare 4 beskriver att en del av eleverna uppfattade endast religionsämnet som berättelser från förr. Eleverna förstår inte meningen och syftet om varför de lär sig om de olika religionerna i skolan. Läraren menar även att intresset fluktuerar och betonar att det som lyfts fram och skapar intresse hos eleverna främst är det som uppkommer i media och samhället. Lärare 3 antydde att elever tyckte att nyheterna upplevdes som återkommande, att allt är likadant utifrån hur ett krig utspelar sig och att religionerna bakom krigen var detsamma. Att faktorerna som är bakomliggande av det som händer just nu i världen är samma och därav tappar de intresset. Lärare 2 menar att dem tycker det är intressant men att eleverna har utmaningar att sätta det i kontext till de själva. Lärare 2 är även den enda av de intervjuade lärarna som lyfter fram tidsperspektivet, att det finns för lite tid att gå igenom de viktiga delarna etik och moral som är kopplade till religionsundervisningen. Lärare 3 mötte en elev i sitt klassrum som var starkt troende och fick genom sin fingertoppskänsla manövrera försiktigt i diskussionen för att inte trampa eleven på tårna. Detta är något som Jahnke (2021) betonar i sin studie som vanligt förekommande. Lärare 1 har själv inte stött på den utmaningen, dock har kollegor till hen stött på liknande situationer. Slutligen möter vi Lärare 6 som belyser att det är barn vi möter som är frågande och menar på att våga lyfta frågorna och diskutera är lösningen, inte undvika att svara på frågan.

Vad som är gemensamt för samtliga lärare är att de sällan upplever att det finns aspekter av religionsundervisningen som de känner sig obekväma med. På frågan om deras elever uppfattar något som obekvämt är svaren även där ganska snarlika, det är snarare att eleverna har svårt att förstå vissa delar av ämnet, inte att de känner att något är obekvämt. Utifrån dessa svar är det svårt att bekräfta tidigare forskning som menar att lärare kan känna sig obekväma att lära ut vissa delar av religionsämnet. Istället verkar utmaningen främst ligga i att skapa ett intresse hos eleverna.

## 6.2 Vad som är ett tryggt klassrum och hur det uppnås

När de intervjuade får uppmaningen att beskriva ett tryggt klassrum finns det en tydlig trygghetsfaktor i de flesta svaren. Nämligen att läraren finns där för sina elever som en centralfigur där tryggheten utgår ifrån.

Intervjuare:

**Hur skulle du beskriva ett tryggt klassrum?**

Lärare 1:

Jo men det är ju det att de vet vad som gäller och att de vet att läraren finns där om något händer eller om någon skulle gå över gränsen eller så. De ska ha rätt att vara sig själva och de ska aldrig behöva tro att de ska förekomma hot eller våld eller kränkning i klassrummet och att om det tyvärr då skulle ske att skolan tar hand om det utifrån det ämbetet jag har och nära dialog med föräldrar.

Lärare 3:

Jag får ta eleverna och vad de säger till mig. Det är om vad man kan säga vad man tycker inom rimliga gränser, men ändå bli hyfsat bemött av läraren. Att läraren kan försvara eleven mot sina kamrater. Så ett fritt ord inom rimliga etiska ramar och att man är trygg med att dumma frågor inte är dumma frågor. Och att faktiskt att läraren är nyfiken på vad man tycker och tänker inom rimliga gränser såklart. Och att jag som lärare skyddar alla elever och behandlar dem rättvist. Det innebär inte att jag måste göra lika för alla. Att vara en lärare med hög status hos eleverna för det skiner igenom i alla ämnen i SO.

Lärare 4:

Egentligen är prio ett relationen med läraren. Så det finns inget ämne som går före det. Så det spelar ingen roll, finns där en bra relation till läraren så kan man göra i princip vad som helst. Så ämnet i sig spelar ingen roll. Så i det ligger det att man inte får kommentera på ett visst sätt i klassrummet, det gäller allt. Det ska finnas en norm, en ömsesidig respekt där man vågar släppa in eleverna men eleverna vet var gränserna går.

Lärare 6:

Ett tryggt klassrum är när alla elever respekterar varandra, att dom får lov att prata och att ingen skrattar eller har synpunkter när någon säger någonting. Det är det ultimata klassrummet, sen förekommer det att någon säger någonting otrevligt och då får man ta tag i det direkt. Men jag vill att alla ska känna sig bekväma, alla ska våga prata, alla ska våga läsa högt. Eleverna ska känna att det inte finns någon som har någon synpunkter.

Utifrån de svar vi fick framgår det att läraren ska stå som en garant för att klassrummet ska vara en trygg plats för eleverna. Eleverna ska få lyfta sina åsikter och vara vem de vill men om någon går över gränsen eller hotar tryggheten i klassrummet måste läraren kunna gå in och markera. Detta förutsätter även att det finns tydliga regler som eleverna måste förhålla sig till och som läraren kan åberopa ifall en elev bryter mot dessa. Den här praktiken går tydligt i linje med idén om klassrummet som ett safe space där tydliga ramar och regler ska förhindra otrygghet. Detta är något Flensner och von der Lippe (2019) menar definierar ett safe space. Vad som är intressant är att när lärarna blir tillfrågade om hur de skapar trygga klassrum är det väldigt få som lyfter just regler som nyckelfaktorer.

Intervjuare:

**Hur gör du för att skapa ett tryggt klassrum?**

Lärare 1:

Vi sätter gärna så få regler som möjligt så det är kort och koncist, tydligt, och sen praktiserar vi och lär ut "så här står det" och följer upp tydligt om det händer något.

Lärare 3:

Ja, det börjar egentligen, det finns ju en ekonomisk-politisk teori hur man motverkar...det var någon som fick ett nobelpris för att motverka korruption som kallas för tit for tat att man ger varandra små små frågor, förtroende som inte riskerar att förlora någonting så stegrar man den konversationen så man får ett fullt förtroende.

Lärare 4:

Det är relationen med eleverna, att skapa ett förtroende och lära känna dem och låta dem lära känna mig.

Lärarna lyfter här fram att det är själva relationsbyggandet som är det centrala i att skapa trygga klassrum. Detta blir även tydligt när en annan lärare får frågan om vad som är ett tryggt klassrum.

Lärare 2:

Ett tryggt klassrum...det är en jättebra fråga för det är så olika om du tittar in i alla våra klassrum här. Min sexa till exempel är helt olik den andra sexan, som är trygga i vissa sammanhang och otrygga i andra, och här inne är det väl mer relativt harmoniskt klimat oavsett vilken lektion det är. Skillnaden är att den här gruppen haft samma lärare under fyran femman och sexan så vi har ju byggt vidare på det medan andra gruppen har haft mycket vikarier och bytt lärare så det har ju skapat otrygghet.

Här lyfter läraren skillnaden mellan två parallellklasser i årskurs sex. Den ena klassen är tryggare och mer harmonisk medan den andra oftare har ett mer otryggt klimat. Läraren menar att stämningen i den "otrygga" klassen beror på att de haft många olika pedagoger i klassen medan den "trygga" har haft samma lärare genom hela mellanstadiet. Den "otrygga" klassen har därför med stor sannolikhet inte lyckats skapa några varaktiga relationer med en vuxen.

När lärare 1 får frågan om det går att bygga ett klassrum utifrån "brave space" som modell menar hen att det i stor utsträckning redan sker, även om man inte nödvändigtvis arbetar utifrån just de begreppen. Läraren berättar om hur eleverna i klassen är väldigt individualistiska och har svårt att se och respektera varandras perspektiv. För att motarbeta detta har mentorerna arbetat på flera olika sätt. Under ett temaarbete om mobbning fick eleverna själva komma med förslag på hur skolan skulle kunna lösa problemet med mobbning. Även om alla elevers förslag inte förverkligades poängterade läraren för dem att det var deras åsikter som räknades och att alla hade rätt till sina åsikter utan att förlöjligas. Lärarna har också arbetat med att skapa trygghet och gemenskap även utanför lektionerna, exempelvis genom att placera eleverna i sociala grupper som de vanligtvis inte umgicks i, exempelvis i matsalen eller på rasterna. Detta är tydliga exempel på hur eleverna själva kan få

vara med och skapa strukturer där de känner sig trygga i enlighet med “brave space”, även om just det begreppet inte används konkret. När eleverna får ta ansvar för att skapa relationer och diskussioner är detta ett sätt att skapa brave space såsom Flensner och von der Lippe (2019) förklarar det.

### 6.3 Nyckelfaktorer för att lyckas som religionslärare

I slutet av våra intervjuer ställde vi frågan: vilka egenskaper tror du är viktiga att ha som religionslärare? Vi frågade även om eleverna lyfte upp kontroversiella frågor i klassrummet, då byggde vi vidare med frågan: hur bemöter du dessa frågor?

Lärarna ger ofta långa och detaljerade svar om vad de ser som framgångsfaktorer. Flera av dem påpekar att ämneskunskaperna är viktiga då eleverna kan känna en trygghet i att deras lärare har koll på läget, men även att det ger en möjlighet att ge adekvata svar på elevernas frågor. En annan viktig aspekt som lyfts fram är varierande undervisning. Som två lärare formulerar det:

Lärare 1:

Att man inte nöjer sig med the basics utan man är öppen för att utforska och prova olika metoder och inte vara rädd för att misslyckas. /.../ att man vågar ta in och testa saker, det kan inte bli mer än fel och då gör man om till nästa gång, istället för att “safea” hela tiden för då blir det tråkigt som lärare kan jag säga dig.

Lärare 6:

Att du varierar din undervisning är superviktigt. Det får inte bli att du sitter och läser för det blir tråkiga lektioner. Det viktigaste är att barnen ska tycka det är kul, skolan ska vara rolig.

Med andra ord behöver undervisningen vara rofylld, inte bara för att eleverna ska få ett intresse för ämnet utan för att som lärare kunna ta sig an nya utmaningar och utvecklas i sin yrkesroll.

Att skolan ska vara en rolig plats är något som verkar viktigt i många lärares tankegångar. I princip samtliga av de tillfrågade lärarna menar på ett eller annat sätt att en lärare som bjuder på sig själv och har humor har störst chans att lyckas i läraryrket. Det blir extra tydligt hos en lärare som svarar på våra frågor via mejl och kort och koncist lyfter fram de tre viktigaste faktorerna enligt hen.

Lärare 5:

Ämneskunnig/fakta. Rik på erfarenheter i ämnet. Humor.

Humor och en rolig personlighet verkar alltså vara centralt för att lyckas som religionslärare. De lärare som lyfter humorn och rofylldhet är också de lärare som belyser diskussion i klassrummet som centralt, och som upplever att de får ett engagemang från sina elever. Vad som är intressant är att i princip ingen tidigare forskning lyfter humorn som framgångsfaktor för religionsläraren.

Den röda tråden i svaren blir lärarens personlighet. Kreativitet, respektfullhet och tydlighet är några nyckelord som dyker upp i lärarnas svar. Eller som en lärare påpekar:

Lärare 4:

Det ligger i personligheten, vissa blir lättare en bra lärare, andra måste jobba med det och man måste ta hjälp av andra för det ser man inte själv.

Vi frågar även om eleverna själva brukar komma med frågor eller inspel i undervisningen som kan vara kontroversiella eller anstötande.

Lärare 1:

Det är inget de själva går runt och frågar mig över men de reagerar ofta på bilder, sen går det ofta att kritisera valet av bilder i läroböcker, de är kanske ganska neutrala ibland, det är kanske inget där som kanske lockar till någon mystik eller nyfikenhet alltid. Då får man kanske hitta mer eget material.

Lärare 3:

Ja, det gör de alltid, men jag har också lärt mig att dom mest provocerande frågorna ligger det en nyfikenhet bakom. Som är ett klumpigt sätt för att få mig att reagera och svara på. Det är nästa dom bästa frågorna för då startar man en diskussion direkt.

Lärare 4:

Inte utan hjälp, då hittar de inte det. Möjligen Rasmus Paludan och koranbränningarna, det kan dom komma ihåg. Men då ligger det lite långt ifrån dom, då måste man lyfta in det. Vilket eleverna tycker blir mer och mer intressant.

Svaren varierar något mellan lärarna men det vanligaste verkar vara att eleverna sällan tar upp några frågor själva. I den mån de gör det är om läraren exempelvis visar upp en bild som väcker särskilt intresse eller om det hänt något aktuellt i media som går att koppla till undervisningen. Lärare 3 lyfter även en viktig aspekt då hen menar att det är de provocerande frågorna som leder till bäst diskussion i klassrummet. Värt att notera är att lärare 3 är även den enda som svarar att hans elever ständigt lyfter kontroversiella frågor i klassrummet.

Intervjuare:

### **Hur bemöter du de frågorna i så fall?**

Lärare 1:

/.../att vara bestämd men inte för hård heller så att de hamnar i någon affekt och blir defensiva utan att man säger "jag förstår hur du tänker men det är nog inte riktigt så här". Så man ändå tar ner det på jorden.

Lärare 3:

Det är asså jättesvårt, beroende på situationen kan jag provocera tillbaka, jag kan sätta ner foten, det är lite beroende på tonen. Jag kan säga : Jaha hur kommer det sig? Säger du att min granne eller polare också är mördare? Ska vi ringa och kolla med honom? Och huruvida många han har mördat? Räknas mördarsniglar eller menar du personer? Så man kan bemöta det med skämtsamt, markera tydligt. Vilken intressant fråga ska vi kolla fakta? Jag kör på känsla på vad som är lämpligt där och då, och klassens sammansättning. Även hur långt vi har kommit i ett arbetsområde. Alla trix är tillåtna.

Lärare 4:

Då får man stanna upp där och diskutera det. De får upp ögonen att i alla religioner finns det motsättningar och utmaningar. De får upp ögonen att det endast inte är araber som är i konflikter utan att det faktiskt är buddhister och hinduer som också kan hamna i konflikter. Och när man får till dom samtalen är det som roligast för då får man upp ett samhällsperspektiv.

Utifrån svaren vi fick kan vi avläsa det som vi har anat tidigare. Lärarens egenskaper att skapa förtroende och en ömsesidig respekt med eleverna är enligt lärarna en viktig faktor för att lyckas bli en bra religionslärare. Det framkommer även vikten av att prova på nya didaktiska val samt nya sätt att lära ut och inte fastna i gamla spår, att våga prova på nya tillvägagångssätt. Stymne (2020) menar att just detta är någonting religionslärare måste adaptera för att lyckas. Även att våga skapa nyfikenhet genom att lyfta fram de kontroversiella frågor som uppkommer i klassrummet. Utmana eleverna genom att ‘provocera’ utifrån de kontroversiella frågorna som dyker upp för att skapa diskussioner och interaktioner. Vad de tillfrågade lärarna ser som allra viktigast är att frågorna faktiskt bemöts, och att detta kan göras på olika sätt. Därav är det viktigt som religionslärare att ständigt vara beredd att bemöta dessa frågor som von der Lippe (2021) menar. Med rätt pedagogisk takt kan man ta an en mer skämtsam ton om klassrumsklimatet tillåter det, medan man i andra fall får sätta ner foten och markera tydligt mot vissa elevers kommentarer. Oavsett är det ett respektfullt bemötande som är viktigast, samt att läraren tar sig tid att ha en diskussion med sina elever. Diskussionerna var det som gjorde klassrummet levande, när det skedde mest interaktion skapade detta ett högre intresse. Detta är något som går att koppla till Thanissaro (2012) som i sin studie framhäver att elever behöver diskutera religionsfrågor för att uppnå bäst ämneskunskaper.

## 7. Slutsats och diskussion

Efter vår utförda studie upptäckte vi att vår ursprungliga frågeställning inte stämmer överens med vad vi förväntade oss att möta. Vi utgick från att lärare ofta kände sig obekväma med att lyfta kontroversiella frågor i religionsundervisningen. Efter att ha utfört intervjuerna med de deltagande lärarna och analyserat resultatet kan vi utläsa att verkligheten inte nödvändigtvis stämmer överens med den teori vi utgick ifrån. Visserligen genomfördes endast sex

intervjuer, men ingen av de tillfrågade uttryckte att de upplevde något obehag i någon del av undervisningen. Snarare såg några av de tillfrågade lärarna kontroversiella frågor som en möjlighet att skapa diskussion och interaktioner som ledde till lärmöjligheter för sina elever. Istället fann vi att lärarna såg andra utmaningar i religionsundervisningen, såsom bristande intresse och att eleverna har svårt att sätta in ämnet i en helhet eller i relation till sig själva.

I tidigare forskning betonas att klassens kulturella bakgrund har stor betydelse för intresset för religionsämnet och hur undervisningen kan bedrivas. Detta framgår även i resultatet där flera lärare menar att ett heterogent klassrum har ett större intresse för religion. Några av de lärare som trycker på att eleverna har ett ointresse för ämnet lyfter även homogeniteten som orsaksfaktor till detta. Dock framkom det även i resultatet att andra faktorer kan vara väldigt bidragande och som inte har koppling till vare sig kultur eller religiositet. Lärare 6 lyfter ett exempel där det var ett par individer i klassen som påverkade hela undervisningen negativt. Detta hade ingen förankring i elevernas egen religiositet, de hade helt enkelt bara ett ointresse för ämnet som i sin tur spred sig till klassen. Med andra ord är klassens kulturella sammansättning en bidragande faktor till hur religionsundervisningen bedrivs, men det kan finnas flera andra, simplare aspekter som kan påverka och som är svårare att kategorisera.

I slutändan fann vi ändå ett par exempel där lärarna kunde känna en viss osäkerhet, om än inte obehag, i att undervisa om vissa delar i religionsämnet. Lärare 3 lyfte ett exempel där hen hade en väldigt troende elev som inte accepterade det innehåll som läraren gick igenom. Här gav hen även ett tydligt exempel på hur läraren kan använda sin pedagogiska takt för att lösa situationen utan att trampa eleven på tårna samtidigt som läroplanens delar upprätthålls. Även lärare 1 lyfter ett exempel där hen menar på att man måste visa respekt för den enskilda elevens världsuppfattning, men samtidigt luta sig tillbaka mot skolans styrdokument för att förklara och rättfärdiga sin arbetsgång.

I resultatet framgår det att samtliga av de tillfrågade lärarna i någon mån jobbar utifrån safe space när det kommer till att skapa trygga klassrum. Klassrummen ska präglas av en öppenhet och ömsesidig respekt där inga åsikter riskerar att förlöjligas. Det intressanta är hur tryggheten uppnås. Medan safe space som koncept betonar vikten av regler och ramar verkar de tillfrågade lärarna inte fästa stor vikt vid just dessa. Istället är det relationen till sina elever som skapar ett tillåtande klimat. Det är alltså inte reglerna i sig som skapar trygghet, utan snarare att eleverna har tillit till läraren och litar på att den upprätthåller de normer och regler

som finns i klassrummet. Vi kan ta exemplet med de två parallellklasserna i årskurs 6. Båda klasserna hade regler som de följde, men den ena klassen var mycket oroligare och stökigare än den andra. Läraren förklarade detta genom att den "stökiga" klassen skiftat pedagog vid flera tillfällen på kort tid. Även om det fanns regler i klassrummet hade eleverna ingen respekt för den lärare som stod längst fram och skulle garantera att reglerna upprätthölls. Bristen på relation mellan lärare och elev kan man här se har påverkat klassrummets trygghet negativt. Med andra ord definieras inte safe space nödvändigtvis av reglerna som sätts, utan att eleverna litar på att deras lärare står som garant för att tryggheten upprätthålls.

Utifrån den tidigare forskningen ville vi undersöka hur lärare kan arbeta mer mot brave space. Alltså att eleverna har mer inflytande över hur samtalsregler utformades och att eleverna vågar uttrycka och ta emot åsikter som varierade från varandra. Vad vi upptäckte var att lärare i hyfsat stor utsträckning redan arbetar med koncept som kopplar an till brave space, även om begreppet i sig var ganska okänt för dem. Flera av de tillfrågade lärarna talade om vikten av elevinflytande, och vissa tryckte även på att man ibland behöver "provocera" eleverna för att få fram bra diskussioner. Slutsatsen som går att dra är att ett tryggt klassrum inte nödvändigtvis behöver präglas av antingen safe eller brave space, utan att en skicklig lärare kan ta delar från båda koncepten och inkorporera i undervisningen. Medan safe space betonar trygghet och skydd mot kränkningar, innebär brave space att elever uppmuntras att möta olika perspektiv och att våga uttrycka åsikter även när de skiljer sig från andras. I intervjuerna framkommer att lärarna i praktiken ofta rör sig mellan dessa två ideal. Lärarna betonar vikten av att skapa ett tryggt klimat där elever känner sig respekterade. Dock beskrivs det hur lärarna ibland medvetet utmanar elevernas perspektiv och introducerar frågor i klassrummet som kan väcka starka reaktioner för att sätta igång diskussioner och reflektioner. Detta visar att religionsundervisning ofta innebär en didaktisk balansgång där läraren behöver kombinera trygghet med intellektuell utmaning.

Vad som är värt att notera är att mycket av den tidigare forskningen kring brave space utgår från studier gjorda på motsvarande högstadie- eller gymnasienivå, medan denna primärt fokuserar på en mellanstadiekontext.

När läraren har lyckats etablera en god relation med eleverna möjliggör detta att man vågar prova på nya tillvägagångssätt i sin undervisning. Detta var något en av de tillfrågade lärarna poängterade, just vikten av att variera sin undervisning. Läraren betonade att olika

klassammansättningar behöver möta olika tillvägagångssätt för att uppnå sitt lärande bäst. Varierar man inte sin undervisning riskerar detta att leda till att klassen tappar sitt intresse för religionsundervisningen. Genom att prova på olika undervisningssätt så kunde läraren göra didaktiska val som passade bäst för just den klassen. Om eleverna känner en tillit till läraren tillåter detta även att misstag kan ske i undervisningen och man kan gå vidare utan att eleverna tappar förtroendet för läraren. Läraren förklarade även att eleverna fann en uppskattning att få prova på nya arbetsätt i deras undervisning. Eleverna uttryckte att arbetsområdena kunde bli mer intressanta och roliga. Genom att få arbeta med praktiska saker, såsom att bygga upp städer, få experimentera och inte endast att sitta och läsa. Läraren märkte att elevernas intresse ökade markant genom att få prova på olika tillvägagångssätt. Detta kan tolkas som att ett klassrumsklimat som präglas av både trygghet och möjlighet att uttrycka olika perspektiv också kan bidra till ökat engagemang. När elever känner sig trygga i relationen till läraren och sina klasskamrater kan de i större utsträckning våga delta i undervisningen. Genom tilliten mellan läraren och eleverna så möjliggjordes det att prova på olika arbetsformer på grund av den relationen som byggts upp. Läraren hade en tillit till eleverna som gjorde att hen vågade gå utanför de standardiserade lektionerna och gav eleverna frihet under ansvar. Alltså blir relationen central även när det kommer till att kunna prova sig fram och använda sig av olika didaktiska tillvägagångssätt.

Den relationella aspekten går som en röd tråd genom intervjuerna. I samtliga intervjuer lyfte de tillfrågade lärarna på ett eller annat vis fram vikten av att ha goda relationer med sina elever. Vad som är mest intressant är de lärare som framhäver att skolan ska vara rolig och humorn som instrument i undervisningen. Dessa lärare var även de som upplevde mest engagemang hos sina elever och som i större utsträckning betonade diskussion och reflektion som centralt i undervisningen. Slutsatsen som går att dra är då att lärare som bjuder på sig själva och vågar gå utanför de traditionella didaktiska ramarna har lättare att få med sig sina elever och skapa ett intresse för religionsämnet. Det går att diskutera varför denna aspekt av undervisningen sällan framhålls i tidigare forskning eller på lärarutbildningen. Humor och öppenhet verkar vara en framgångsfaktor när det kommer till att skapa engagemang i religionsundervisningen då det stärker relationen mellan lärare och elev. Kanske är det för mycket av ett personlighetsdrag för att lärare ska avkrävas vara roliga på arbetstid. Det är dock tydligt att humor och rofylldhet räcker lång väg i undervisningssammanhang, men även för att hålla sin yrkesroll vid liv. De lärare som jobbat längst lyfter vid flera tillfällen fram att

de gör jobbet för att de tycker att det är roligt. Ett gott skratt verkar med andra ord förlänga yrkeslivet.

Det här arbetet utgick från två frågeställning som var; vilka faktorer menar lärare påverkar elevers engagemang inom religionsundervisningen, samt hur använder lärare relationellt läraryrke för att skapa intresse hos eleverna? Sammantaget kan man se att religionslärare möter en uppsjö av olika problem som alla har varierande bakgrundsfaktorer. Ett lågt intresse och en svårighet att koppla an ämnet till elevens vardag verkar vara centralt i flera klassrum. Lärarna möter dessa utmaningar genom att vara personliga och skapa engagemang genom en varierad undervisning.

Vår andra frågeställning var; hur beskriver lärare sin roll i att skapa trygga klassrum i religionsundervisningen så att meningsfulla diskussioner kan genomföras?? Genom att skapa goda relationer till sina elever öppnar läraren upp undervisningen för flera möjligheter. Om eleverna känner sig trygga med personen som står framme vid tavlan behöver klassrumsregler inte dominera utan bara ligga i bakgrunden att falla tillbaka på om det behövs. En lärare som kan ta tempen på klassrumsklimatet och använda sin pedagogiska takt och anpassa undervisningen efter individer och klassammansättning kan skapa ett tryggt klimat där eleverna vågar lyfta religionsfrågor av alla typer.

Framåt kan det här arbetet bidra till att religionslärare reflekterar mer över deras relationskompetens, och hur detta i sin tur påverkar elevernas intresse och resultat.

Framtida forskning kan behöva undersöka grundligare vilken roll humorn och personlighet spelar roll när det kommer till att vara en god lärare.

## Referenser

Alvehus, J (2023). Skriva uppsats med kvalitativ metod (3 uppl.) Liber.

Aspelin, J (2018) Lärares relationskompetens, 1:a upplagan, Liber

Boréus, Kristina och Göran Bergström (2018), red. *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Broberg, M. (2020). The use of teaching materials in religious education in Sweden: a quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials in RE classrooms. *British Journal of Religious Education* Vol. 42 (Nr 1): s.45-55  
<https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=43&sid=a0ce5db7-ec69-4797-b26b-1103b7ba68cf%40redis>

Christopher, K. & Revell, L. (2024) Islam as educational knowledge: challenges and barriers to the development of a Religion and Worldviews approach to teaching Islam in schools, *Journal of Beliefs & Values*, Vol. 45 (Nr. 2): s. 140-152  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13617672.2024.2315404>

Flensner, K. (2020). Mångfald och sekularitet i religionsundervisning. *Prismet Refleksjon* Vol. 71 (Nr 4): s. 391-404. <https://journals.uio.no/prismet/article/view/8367/7346>

Flensner, K., von der Lippe, M. (2019) Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space' *Intercultural Education* Vol. 30 (Nr 3): s. 275-288.  
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14675986.2019.1540102?needAccess=true>

Holmqvist Lidh, C (2013) Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning, Licenciatavhandling, Karlstads universitet <https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1038308/FULLTEXT01.pdf>

Iversen , L. (2019) From Safe Spaces to Communities of Disagreement British Journal of Religious Education Vol. 41 (Nr 3): s. 315-326

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01416200.2018.1445617>

Jahnke, F. (2021). Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet - Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever. Doktorsavhandling, Södertörns högskola. (<https://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1529779/FULLTEXT01.pdf>)

Kuusisto, E., Kuusisto, A., Kallioniemi, A., (2016). How is interreligious sensitivity related to Finnish pupils' religiousness profiles? British Journal of Religious Education Vol. 38 (Nr 1): s. 64-82

<https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=d14084cd-32a8-4402-ae78-d2a009a77f77%40redis>

von der Lippe, M. (2021). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision British Journal of Religious Education Vol. 43 (Nr 4): s. 400-410.

<https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=45&sid=a0ce5db7-ec69-4797-b26b-1103b7ba68cf%40redis>

Ljungblad, A (2018) Relationellt lärarskap, 1:a upplagan, Studentlitteratur

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): s. 36-54

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/01416200.2012.717015?needAccess=true>

Skolverket (2022) Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap

<https://www.skolverket.se/getFile?file=9799>

Skolverket (2022) Kursplan - Religionskunskap

[https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/kursplaner-for-grundskolan#/subjects/GRGRREL01?schoolType=GR&typeOfSyllabus=COURSE\\_SYLLABUS&currentListHeading=Kursplaner%20i%20grundskolan&timespan=LATEST](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/kursplaner-for-grundskolan#/subjects/GRGRREL01?schoolType=GR&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS&currentListHeading=Kursplaner%20i%20grundskolan&timespan=LATEST)

Stymne, A., (2020) Att bli lärare i SO. 1:a upplagan, Liber

Thanissaro, P.N. (2012). Measuring attitude towards RE: factoring pupil experience and home faith background into assessment. *British Journal of Religious Education* Vol. 34 (Nr 2): s.195-212. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01416200.2011.623154>

Vrikki, M. (2019) Exploring dialogic space: A case study of a religious education classroom. *Language and education* Vol. 33, (Nr 5): s. 469–485  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2019.1604741>