



Samhälle, kultur och identitet

Examensarbete i fördjupningsämnet  
Samhällsorientering och lärande  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

## Inkluderande religionsundervisning i grundskolan

En kvalitativ studie om lärares yrkeserfarenheter och  
didaktiska strategier

*Inclusive religious education in primary school*

*A qualitative study of teachers' work experiences and didactic strategies*

**Lava Jalal Taha**

**Lina Almashat**

Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i åk 4-6,  
240 hp

Slutseminarium: 2025-03-20

Handledare: Cecilia Trenter

Examinator: Robert Nilsson Mohammadi

# Förord

Detta examensarbete genomfördes under vår sista termin på lärarutbildningen för årskurs 4–6 och markerar avslutningen på vår utbildning. Arbetet har varit utvecklande och lärorikt och har gett oss möjlighet att fördjupa oss i ett ämne som är centralt för vår framtida yrkesroll.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Cecilia Trenter för värdefull vägledning och konstruktiv respons genom hela processen. Vi vill även tacka de lärare som deltagit i studien och generöst delat med sig av sina erfarenheter.

Arbetet har genomförts i nära samarbete där vi gemensamt har planerat studien, analyserat materialet och bearbetat texten. Vi har kontinuerligt granskat och diskuterat varandras texter, vilket har bidragit till en fördjupad analys och ett utvecklat resonemang.

Arbetet har delvis fördelats mellan oss. Lina har ansvarat för inledningen, tidigare forskning (3.3), delar av det teoretiska perspektivet (4.3, 4.4, 4.5) samt delar av metodkapitlet (5.1, 5.1.1, 5.2). Lava har ansvarat för tidigare forskning (3.1, 3.2), delar av det teoretiska perspektivet (4.1, 4.2) samt delar av metodkapitlet (5.3, 5.4, 5.4.1, 5.5, 5.6, 5.6.1). Övriga delar, inklusive syfte, frågeställningar, resultat, analys, slutsats och diskussion, har skrivits gemensamt.

Digitala verktyg som AI, har använts i begränsad omfattning som stöd för språklig bearbetning exempelvis för att hitta synonymer. Dessa har inte använts för att generera innehåll.

Slutligen vill vi tacka våra familjer för stöd och uppmuntran under arbetets gång.

Lina Almashat & Lava Jalal Taha

## Abstrakt

This study examines teachers perceptions and experiences of how religious education in primary school can be planned and implemented to promote an inclusive learning environment. The aim is to explore how teachers describe their work with inclusion in religious education, particularly in relation to students diverse backgrounds, experiences and perspectives. The study also investigates which didactic strategies teachers use to foster participation, safety and meaningful learning.

The study is based on qualitative semi-structured interviews with six teachers teaching religious education in primary school. The empirical material has been analysed using a sociocultural theoretical framework, drawing on concepts such as participation, mediation, scaffolding and social practice.

The findings show that inclusion in religious education is primarily constructed through teachers language choices, classroom dialogue structures and conscious handling of students perspectives. Teachers emphasise the importance of creating structured discussions, establishing clear conversational norms and avoiding placing students in representative roles. At the same time, the results reveal that inclusion is a complex and ongoing professional practice that requires reflexivity and situational judgement.

The study contributes to knowledge about how religious education can be developed to better support inclusive and dialogical classroom practices in a pluralistic school context.

Keywords: Religious education, inclusion, sociocultural theory, classroom dialogue, teacher perspectives, primary school, diversity, participation

# Innehållsförteckning

Förord.....	2
Abstrakt.....	3
Innehållsförteckning.....	4
1. Inledning.....	5
2. Syfte och frågeställningar.....	8
2.1 Syfte.....	8
2.2 Frågeställningar.....	8
3. Tidigare forskning.....	9
3.1 Religionsundervisning i ett mångkulturellt och pluralistiskt samhälle.....	9
3.2 Religionsundervisning, identitet och representation.....	10
3.3 Inkludering, klassrumsklimat och dialog i religionsundervisning.....	11
3.4 Vår tolkning.....	12
4. Teoretiska perspektiv.....	14
4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	14
4.2 Språk, mediering och representation.....	15
4.3 Deltagande och social praktik.....	15
4.4 Den proximala utvecklingszonen.....	16
4.5 Teorins funktion i studiens analys.....	16
5. Metod.....	18
5.1 Forskningsmetod.....	18
5.1.1 Semistrukturerade intervjuer.....	19
5.2 Urval och avgränsning.....	20
5.3 Genomförande.....	21
5.4 Bearbetning av material.....	22
5.4.1 Transkribering processen.....	23
5.4.2 Analysprocessen.....	24
5.5 Trovärdighet, pålitlighet och överförbarhet.....	25
5.6 Etiska aspekter.....	26
6. Resultat och analys.....	27
6.1 Yrkeserfarenhetens betydelse för förståelsen av inkludering.....	27
6.2 Personlig positionering och professionell roll.....	29
6.3 Klassrummet som social praktik.....	30
6.4 Konflikt, känslighet och professionell reglering.....	31
6.5 Elevers erfarenheter.....	33
7. Slutsats och diskussion.....	35
7.1 Inkludering som relationell praktik i religionsundervisning.....	35
7.2 Yrkeserfarenhetens betydelse för inkluderande undervisning.....	36
7.3 Lärares position och identitet i religionsundervisningen.....	37
7.4 Klassrumdialog och deltagande som didaktiska strategier.....	38
7.5 Elevers erfarenheter som resurs och risk.....	39
7.6 Slutsats.....	39
7.7 Framtida forskning.....	40
1. Referenser.....	41
Bilaga 1.....	43
Bilaga 2.....	43
Bilaga 3.....	46

# 1. Inledning

Den svenska skolan har ett tydligt demokratiskt och stödjande uppdrag där undervisningen ska bidra till elevers kunskapsutveckling och deras möjligheter att delta på likvärdiga villkor. I ett samhälle som i allt högre grad präglas av kulturell, språklig och religiös mångfald blir detta uppdrag särskilt tydligt i ämnet religionskunskap. Religionsundervisningen förväntas inte bara förmedla kunskaper om religioner och livsåskådningar utan också skapa förutsättningar för förståelse, dialog och respekt mellan elever med olika erfarenheter och bakgrunder.

Kerstin von Brömssen och Rodell Olgaç (2010, s. 122-123) visar att den svenska skolan länge har präglats av idealet om ”en skola för alla”, men att detta ideal historiskt har samexisterat med praktiker som i hög grad varit monokulturella. I deras analys av interkulturell utbildning framhålls att utbildningssystemet under lång tid har formats av föreställningar om nationell homogenitet vilket har påverkat hur mångfald förstås och hanteras i undervisningen. Trots att styrdokument betonar kulturell och religiös mångfald visar forskning att undervisningen ofta riskerar att utgå från normer och erfarenheter som ligger nära majoritetens perspektiv (von Brömssen & Olgaç, 2010, s. 122–124).

Religionsundervisningen intar i detta sammanhang en särskild position eftersom ämnet berör frågor om identitet, livstolkning, värderingar och tillhörighet. Enligt von Brömssen och Olgaç (2010) har religionskunskap i Sverige utvecklats från ett konfessionellt ämne till ett icke-konfessionellt och jämförande ämne där elever möter olika religiösa traditioner och livsåskådningar i en gemensam undervisning (von Brömssen & Olgaç, 2010, s. 128–129). Trots denna utveckling visar forskning att religionsundervisningen fortfarande präglas av spänningar mellan ambitioner om inkludering och objektivitet och undervisningspraktiker som riskerar att förstärka föreställningar om ”vi” och ”de andra” (von Brömssen & Olgaç, 2010).

I sin genomgång av interkulturell utbildning framhåller von Brömssen och Olgaç (2010) att begreppet interkulturalitet i den svenska skolans kontexten ofta kopplas till elever med migrationsbakgrund eller till så kallade mångkulturella skolor i socioekonomiskt utsatta områden. Interkulturell undervisning riskerar därmed att förstås som något som riktas till vissa elevgrupper snarare än som ett gemensamt uppdrag för hela skolan. Detta kan få konsekvenser för religionsundervisningen eftersom mångfald då riskerar att konstrueras som

något som främst berör ”andra” elever och inte hela elevgruppen (von Brömssen & Olgaç, 2010, s. 123).

Vidare visar von Brömssen och Olgaç (2010) att skolans arbete med likvärdighet och inkludering påverkas av konkurrerande samhällsliga diskurser. Å ena sidan finns ett starkt demokratiskt ideal om jämlikhet, mänskliga rättigheter och delaktighet. Å andra sidan lever föreställningar om nationell och kulturell homogenitet kvar. Dessa motstridiga föreställningar skapar ett spänningsfält som präglar skolans undervisning och lärarnas handlingsutrymme (von Brömssen & Olgaç, 2010, s. 130–131).

Religionsundervisningen förväntas enligt Skolverket bidra till förståelse, respekt och dialog. Von Brömssen och Olgaç (2010) betonar att undervisningen i ett pluralistiskt samhälle behöver hantera både historiska och samtida former av religiös mångfald samt skapa utrymme för elever att möta olika perspektiv på ett sätt som stödjer demokratiska värden och social sammanhållning (von Brömssen & Olgaç, 2010, s. 128–129). Samtidigt visar deras genomgång att minoriteters perspektiv länge haft en begränsad plats i skolans kunskapsinnehåll och att kunskap om nationella minoriteter, religiösa traditioner och olika kulturella erfarenheter ofta varit marginaliserad i både undervisning och lärarutbildning (von Brömssen & Olgaç, 2010, s. 126–127).

Ett ytterligare problemområde rör hur religion och religiös tillhörighet förstås i ett huvudsakligt sekulariserat samhälle. Religion betraktas ofta som en privat angelägenhet samtidigt som religiösa uttryck i det offentliga rummet kan uppfattas som avvikande. Detta skapar särskilda utmaningar i religionsundervisningen där elever med tydlig religiös tillhörighet ibland riskerar att positioneras som representanter för något som uppfattas som annorlunda. Om undervisningen inte utformas medvetet finns därför en risk att den förstärker skillnader mellan elever snarare än bidrar till ökad förståelse (von Brömssen & Olgaç, 2010, s. 129–130).

Internationell forskning visar också att lärarens roll är central för hur inkludering och delaktighet faktiskt realiserar i klassrummet. Nelson och Yang (2022) framhåller att religionsundervisningen utgör ett särskilt känsligt pedagogiskt rum där lärarens sätt att tala om religion, val av innehåll och arbetssätt får stor betydelse för hur elever upplever sin position i undervisningen. Även om studien är genomförd i en annan nationell kontext är

flera av de didaktiska utmaningar som identifieras relevanta även för svenska förhållanden (Nelson & Yang, 2022, s. 316–318).

Flera studier pekar också på att lärarens erfarenhet och professionella utveckling kan ha betydelse för hur komplexa undervisningssituationer hanteras. Att leda samtal om religion, identitet och värderingar kräver inte enbart ämneskunskap utan även didaktisk säkerhet och förmåga att hantera känsliga frågor i klassrummet. Tidigare forskning visar att lärare ofta utvecklar sådana strategier över tid genom erfarenhet av undervisning och genom möten med olika elevgrupper. Samtidigt finns begränsad kunskap om hur lärare med olika yrkeserfarenhet själva beskriver sitt arbete med att skapa inkluderande religionsundervisningen.

Trots att tidigare forskning betonar vikten av inkluderande religionsundervisning i ett mångkulturellt samhälle visar studier att undervisningen ofta präglas av normer som riskerar att begränsa elevers delaktighet och representation. Samtidigt framkommer att lärare står inför komplexa didaktiska utmaningar i arbetet med att hantera elevers olika bakgrunder, erfarenheter och perspektiv.

Det saknas dock fördjupad kunskap om hur lärare själva beskriver sitt arbete med att planera och genomföra inkluderande religionsundervisning i praktiken, samt vilka överväganden och utmaningar som aktualiseras i detta arbete.

Mot denna bakgrund tar föreliggande examensarbete sin utgångspunkt i ett lärarperspektiv. Studien syftar till att undersöka och analysera hur lärare beskriver sina erfarenheter av att planera och genomföra religionsundervisning i syfte att främja en inkluderande lärmiljö. Särskilt uppmärksammas vilka didaktiska överväganden, strategier och utmaningar som framträder i lärarnas beskrivningar, samt hur dessa kan relateras till variationer i yrkeserfarenhet. Genom att tolka dessa erfarenheter avser studien att bidra med fördjupad förståelse för hur inkluderande religionsundervisning kan ta form i praktiken, snarare än att formulera generella riktlinjer för hur undervisningen bör bedrivas.

## 2. Syfte och frågeställningar

### 2.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka och analysera hur lärare beskriver sitt arbete med att planera och genomföra religionsundervisning i grundskolan i syfte att främja en inkluderande lärmiljö där alla elever ges möjlighet till delaktighet, trygghet och lärande.

Studien fokuserar på hur lärare resonerar kring undervisningens utformning i relation till elevers olika bakgrunder, erfarenheter, behov och förutsättningar samt hur dessa faktorer påverkar elevers möjligheter att känna sig inkluderade i ämnet. Vidare riktas uppmärksamheten mot de didaktiska överväganden, arbetssätt och strategier som framträder i lärarnas beskrivningar samt de utmaningar och dilemman som uppstår i arbetet med att skapa en undervisning som är likvärdig, tillgänglig och relevant för en heterogen elevgrupp.

Genom att utgå från ett lärarperspektiv avser studien därmed att bidra med en fördjupad förståelse för hur inkluderande religionsundervisning kan ta form i praktiken. Studien uppmärksammar även hur variationer i yrkeserfarenhet kan påverka hur lärare beskriver och hanterar frågor om inkludering.

### 2.2 Frågeställningar

- På vilket sätt kan religionsundervisningen planeras och genomföras för att skapa en mer inkluderande lärmiljö enligt lärarna?
- Vilka didaktiska arbetssätt och undervisningsstrategier kan användas för att stärka inkludering i religionsundervisningen enligt lärarna?
- Hur beskriver lärare att elevernas erfarenheter, tankar och perspektiv tas tillvara i religionsundervisningen för att stärka delaktighet och inkludering?

## 3. Tidigare forskning

Forskning om religionsundervisning i ett mångkulturellt och pluralistiskt skolsammanhang visar att ämnet rymmer särskilda didaktiska och pedagogiska utmaningar, särskilt i relation

till inkludering, delaktighet och elevers skilda livserfarenheter. Mot denna bakgrund är studiens syfte att undersöka hur religionsundervisning kan planeras och genomföras på ett sätt som främjar en inkluderande lärmiljö där alla elever ges möjlighet till trygghet, delaktighet och lärande.

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som är relevant för studiens syfte genom flera centrala teman, forskning om religionsundervisning i ett mångkulturellt och pluralistiskt sammanhang, forskning om religionsundervisning och identitet, samt forskning om inkludering, delaktighet och klassrumspraktik i religionsämnet. Genom att strukturera forskningsläget utifrån dessa teman synliggörs både komplexiteten i ämnet och relevansen i studiens fokus på inkluderande religionsundervisning.

### 3.1 Religionsundervisning i ett mångkulturellt och pluralistiskt samhälle

Ett centralt forskningsfält rör hur skolan och religionsundervisningen förhåller sig till ett mer mångreligiöst och mångkulturellt samhälle. Von Brömssen och Olgaç (2010) visar i sin studie att den svenska skolan länge har präglats av en föreställning om kulturell och religiös homogenitet, trots att Sverige historiskt har varit ett mångfacetterat samhälle (Brömssen & Olgaç, 2010, s. 122-123). Författarna menar att detta får konsekvenser för hur religionsundervisning utformas eftersom undervisningen ofta utgår från majoritetens perspektiv och normer. Religionsundervisningen riskerar därmed att återge en bild av ”det normala” som förknippas med majoritetskultur och kristen tradition medan andra religiösa och livsåskådningsmässiga perspektiv framställs som avvikande (Brömssen & Olgaç 2010, s. 122-131).

Samma problematik lyfts även av Von Brömssen (2003) som i sin avhandling analyserar hur elever talar om religion i ett mångkulturellt sammanhang. Studien visar att elevers samtal om religion ofta präglas av tystnader, osäkerhet och försiktighet särskilt när det gäller minoritetsreligioner och personliga livsåskådningar (Brömssen, 2003, s. 65-74). Enligt von Brömssen (2003) framkommer att många elever upplever att vissa perspektiv uppfattas som mer legitima än andra i klassrummet, vilket i sin tur påverkar vilka erfarenheter och röster som får utrymme i undervisningen. Detta riskerar att begränsa elevers möjligheter till delaktighet och att känna sig inkluderade i ämnet (Brömssen, 2003, s. 65-74).

## 3.2 Religionsundervisning, identitet och representation

Flera studier betonar att religionsundervisningen inte enbart handlar om kunskapsförmedling utan också om identitet, tillhörighet och sociala relationer i klassrummet. I O'Grady och Jacksons (2020) studie av religionsundervisning i en brittisk skolkontext framhålls särskilt betydelsen av klassrummet som en "trygg plats" för samtal om religiös och livsåskådningsmässig mångfald (O'Grady & Jacksons, 2020, s. 89-93). Författarna visar att när tydliga samtalsregler etableras och elever ges möjlighet att uttrycka olika perspektiv i små grupper ökar både engagemang och respekt i diskussionerna (O'Grady & Jacksons, 2020, s. 92-96). Studien pekar även på att elever upplever undervisningen som mer meningsfull när deras egna erfarenheter och tankar får fungera som utgångspunkt i undervisningen (O'Grady & Jacksons, 2020 s. 96-98).

Liknande resultat finns även hos Nelson och Yang (2022) som undersöker hur religionslärare i Nordirland hanterar frågor om mångfald, lärarens egna övertygelser och undervisning om olika religioner. Studien visar att lärare befinner sig i ett komplext spänningsfält mellan att vara professionellt neutrala och samtidigt personligt engagerade. Författarna beskriver hur lärarnas personliga livsåskådningar, ofta kristna påverkar både val av innehåll och hur olika religioner representeras i undervisningen (Nelson & Yang, 2022, s. 319-321). Samtidigt framkommer att många lärare uttrycker en tydlig ambition att skapa respekt och förståelse för olika religioner och livsåskådningar. Nelson och Yang (2022) betonar dock att lärarnas individuella strategier inte alltid är tillräckliga för att säkerställa inkludering utan att det krävs tydligare didaktiska riktlinjer och ett gemensamt professionellt ansvar för hur religionsundervisning genomförs (Nelson & Yang, 2022, s. 328-329).

Frågan om lärarens roll och position i religionsundervisningen har också uppmärksamats i flera svenska studier. Carina Holmqvist Lidh (2016) undersöker hur elever med religiös positionering upplever religionsundervisningen och hur de representeras i undervisningen. Resultaten visar att elever med en tydlig religiös identitet ofta upplever att deras erfarenheter och perspektiv inte fullt ut tas tillvara i undervisningen (Holmqvist Lidh, 2016, s. 152-153). I stället tenderar undervisningen att utgå från ett mer sekulärt och distanserat perspektiv på religion vilket kan leda till att vissa elever känner sig marginaliserade eller missförstådda. Studien pekar på vikten av att lärare utvecklar ett mer medvetet förhållningssätt till hur elevers religiösa erfarenheter kan integreras i undervisningen utan att undervisningen blir konfessionell (Holmqvist Lidh, 2016, s. 149-153) .

Även Linda Jonsson (2016) belyser hur religionslärares uppdrag präglas av spänningar mellan tradition och förnyelse. I sin avhandling visar Jonsson (2016) att lärare ofta upplever osäkerhet kring hur de ska hantera elevers olika livsåskådningar, särskilt i klassrum där religiös och kulturell mångfald är tydlig (Jonsson, 2016, s. 210). Samtidigt framkommer att många lärare efterfrågar didaktiska redskap för att kunna arbeta mer inkluderande och dialogiskt (Jonsson, 2016, s. 211-213). Jonsson (2016) menar att religionsundervisningen behöver utvecklas mot en undervisning där elevers perspektiv inte enbart ses som exempel, utan som en resurs i kunskapsutvecklingen (Jonsson, 2016, s. 214-215).

### 3.3 Inkludering, klassrumsklimat och dialog i religionsundervisning

Karin Kittelmann Flensner (2015) visar i sin avhandling om religionsundervisning i ett pluralistiskt Sverige att undervisningen ofta präglas av en strävan efter neutralitet. Denna neutralitet innebär dock inte alltid att undervisningen blir inkluderande. I stället riskerar den att leda till att religion behandlas som något distanserat eller historiskt vilket kan försvåra för elever med religiös tillhörighet att känna igen sina egna erfarenheter i undervisningen (Kittelmann Flensner, 2015, s. 197-202). Studien visar även att kontroversiella frågor, exempelvis kopplade till religion, identitet och samhällsfrågor ofta undviks av lärare trots att elever uttrycker intresse för att diskutera dessa (Kittelmann Flensner, 2015, s. 172-174).

Forskning om känslor och värdegrundsarbete i skolan lyfter ytterligare perspektiv av inkludering i religionsundervisningen. David Lifmark (2010) visar att undervisning om världen, livsfrågor och identitet i mångkulturella klassrum i hög grad är emotionellt laddad (Lifmark, 2010, s. 76). Lärare behöver därför inte bara didaktiska strategier utan även förmåga att hantera känslor, konflikter och osäkerhet i klassrummet (Lifmark, 2010, s. 80-82). Lifmark (2010, s. 55-58) betonar även att ett relationsorienterat arbetssätt och ett tryggt klassrumsklimat är avgörande för att elever ska våga uttrycka sina tankar och erfarenheter.

Frågan om kritisk religionsundervisning behandlas i studien "Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning" som diskuterar begreppet konstruktiv religionskritik i undervisningen (Löfstedt, 2020, s. 3-4). Enligt Löfstedt (2020) behöver elever möjlighet att både förstå religioners betydelse och samtidigt utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Detta innebär att undervisningen bör skapa utrymme för reflektion, ifrågasättande och samtal om makt, normer och representation. En sådan undervisning kan bidra till ökad delaktighet eftersom elever ges

möjlighet att relatera undervisningens innehåll till sina egna erfarenheter och värderingar (Löfstedt, 2020, s. 7-8).

Ett återkommande tema i forskningen är betydelsen av dialog och samtal som didaktiska verktyg. O'Grady och Jackson (2020, s. 5-8) visar att dialogbaserade arbetssätt, särskilt i mindre grupper stärker elevers engagemang och upplevelse av trygghet. Genom gemensamt framtagna samtalsregler och strukturerade diskussioner skapas förutsättningar för respektfulla möten mellan olika perspektiv. Liknande resultat återfinns hos Nelson och Yang (2022) som framhåller behovet av professionellt stöd för lärare i att leda samtal om känsliga och kontroversiella frågor (Nelson & Yang, 2022, s. 328-329)

Flera studier pekar också på att elevers egna erfarenheter är en viktig men ofta outnyttjad resurs i religionsundervisningen. Resultatet visar att elever i hög grad relaterar religionsundervisning till frågor om identitet, normalitet och tillhörighet. När dessa erfarenheter inte erkänns i undervisningen riskerar elever att dra sig undan samtal och att uppleva ämnet som irrelevant (Von Brömssen, 2003, s. 65-74). Klassrumsnära forskning visar på liknande sätt att elever med religiös bakgrund ofta saknar utrymme att uttrycka sina perspektiv trots att de själva önskar att deras erfarenheter ska få en mer central plats i undervisningen (Holmqvist Lidh, 2016, s. 205-210).

### 3.4 Vår tolkning

Vår tolkning av tidigare forskning sammantaget visar att religionsundervisningen i ett mångkulturellt och pluralistiskt samhälle präglas av en tydlig komplexitet. Forskningen lyfter återkommande spänningar mellan ambitionen att skapa en inkluderande undervisning och de normer och föreställningar som riskerar att påverka vilka perspektiv som ges utrymme i klassrummet.

Vidare framträder klassrummet som en social praktik där elevers möjligheter till delaktighet inte enbart avgörs av undervisningens innehåll, utan även av hur undervisningen organiseras, hur samtal leds och hur olika erfarenheter ges legitimitet. Lärarens roll framstår därmed som central samtidigt som forskningen visar att arbetet med inkludering är förknippat med utmaningar, osäkerhet och behov av didaktiska överväganden.

En återkommande aspekt i forskningen är också att elevers erfarenheter kan fungera som en resurs i undervisningen men att dessa samtidigt behöver hanteras med medvetenhet för att undvika att elever positioneras som representanter för en viss grupp. Detta synliggör en dubbelhet där inkludering både möjliggörs och begränsas i undervisningens praktik.

Mot denna bakgrund drar vi slutsatsen att det finns ett behov av att fördjupa förståelsen för hur lärare själva beskriver sitt arbete med inkluderande religionsundervisning. Vår studie tar därför sin utgångspunkt i ett lärarperspektiv med fokus på hur inkludering tar form i undervisningens konkreta genomförande, samt vilka didaktiska överväganden och utmaningar som aktualiseras i detta arbete.

## 4. Teoretiska perspektiv

I detta avsnitt presenteras det teoretiska perspektiv och centrala begrepp som ligger till grund för studiens analys. Valet av teori utgår från studiens syfte och frågeställningar samt från tidigare forskning om religionsundervisning och inkludering. Det sociokulturella perspektivet används som ett analytiskt ramverk för att tolka hur lärare beskriver planering, undervisningsformer och klassrumsklimat i relation till inkludering. Genom begrepp som mediering, deltagande och stöttning analyseras hur undervisningens språk, interaktion och strukturer kan skapa olika möjligheter för elevers delaktighet i religionsundervisningen.

### 4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Denna studie tar sin teoretiska utgångspunkt i sociokulturell teori om lärande med rötter i Lev Vygotskijs arbeten och vidareutveckling inom pedagogisk forskning, bland annat av Säljö (2014). Det sociokulturella perspektivet bygger på antagandet att lärande inte kan förstås som en isolerad individuell process, utan som något som alltid sker i samspel med andra människor och genom användning av kulturella redskap. Kunskap är därmed inte något som en individ "har" i sig själv, utan något som utvecklas genom deltagande i sociala praktiker och genom språklig interaktion (Säljö, 2014, s. 115-120).

En central utgångspunkt är att människors tänkande och förståelse formas av de sammanhang de deltar i. Klassrummet kan därför förstås som en social praktik där normer, värderingar och samtalsmönster påverkar hur kunskap skapas och vilka perspektiv som ges legitimitet.

Lärande innebär att successivt tillägna sig sätt att tala, resonera och förstå världen som är kulturellt etablerad (Säljö, 2014, s. 110-120).

I relation till denna studie innebär detta att religionsundervisning inte enbart analyseras utifrån vilket innehåll som behandlas, utan utifrån hur undervisningen organiseras och vilka möjligheter till deltagande som skapas genom lärarens didaktiska val. Perspektivet gör det möjligt att förstå inkludering som något som formas i undervisningen snarare än som en individuell elevfråga.

## 4.2 Språk, mediering och representation

Ett grundläggande begrepp inom sociokulturell teori är mediering. Vygotskij menade att människors tänkande alltid är medierat genom kulturella redskap där språket är det mest centrala. Säljö (2014, s. 82) beskriver hur redskap som begrepp, texter, bilder och samtal fungerar som verktyg genom vilka världen tolkas och förstås. Dessa redskap är inte neutrala, de bär på kulturella föreställningar och värderingar.

I religionsundervisningen får detta särskild betydelse. Hur religioner beskrivs och kategoriseras i undervisningen påverkar hur elever uppfattar dem. Formuleringar som framställer religioner som homogena eller statiska riskerar att osynliggöra inre mångfald medan ett språkbruk som betonar variation kan bidra till en mer nyanserad förståelse. Mediering blir därför ett centralt analytiskt begrepp i denna studie för att undersöka hur lärare beskriver sitt språkbruk, sitt materialval och sina didaktiska överväganden i relation till inkludering (Säljö, 2014, s. 95-100).

Genom att analysera hur lärare talar om religion, exempelvis om de använder generaliserande formuleringar där religioner beskrivs som homogena och där alla individer inom en grupp framställs som lika eller differentierande formuleringar där variationer inom religioner synliggörs och olika sätt att tro och praktisera lyfts fram. På så sätt kan studien synliggöra hur undervisningens språkliga praktik antingen öppnar eller begränsar utrymmet för elevers identifikation och delaktighet.

## 4.3 Deltagande och social praktik

Sociokulturell teori betonar att lärande sker genom deltagande i gemensamma aktiviteter. Klassrummet kan därmed förstås som en praktik där elever placeras på olika sätt beroende på hur interaktionen organiseras. Vem får ordet? Vems erfarenheter bekräftas? Vilka perspektiv ges auktoritet? Dessa frågor är centrala ur ett inkluderingsperspektiv (Säljö, 2014).

Inkludering förstås här som elevers faktiska möjlighet att delta i meningsfull interaktion. Det räcker inte att vara fysiskt närvarande. Deltagande innebär att ge verkliga möjligheter att bidra, bli lyssnad på och tas på allvar. Detta är särskilt relevant i religionsundervisningen där elever kan bära med sig personliga erfarenheter kopplade till tro, tradition eller sekulär livsåskådning (Säljö, 2014, s. 115-118).

Det sociokulturella perspektivet möjliggör därför en analys av hur undervisningspraktiken skapar olika villkor för delaktighet. I denna studie används begreppet deltagande för att tolka hur lärare beskriver samtalsstrukturer, grupparbete och klassrumsklimat i relation till elevers trygghet och inkludering (Säljö, 2014, s. 119-120).

#### 4.4 Den proximala utvecklingszonen

Ett annat centralt begrepp är den proximala utvecklingszonen som Vygotskij definierade som avståndet mellan vad en individ kan klara självständigt och vad individen kan klara med stöd av en mer kompetent person. Lärande sker genom att individen ges stöd i denna zon vilket möjliggör utveckling bortom den aktuella förmågan (Säljö, 2014, s. 120).

Stöttning som ofta benämns scaffolding kan bestå av strukturerade samtalsformer, tydliga instruktioner, gemensam genomgång av begrepp eller modellering av hur resonemang kan föras. I religionsundervisningen kan detta innebära att läraren ger elever verktyg för att formulera komplexa tankar kring exempelvis etik, identitet eller religiös mångfald (Säljö, 2014, s. 120).

I relation till inkludering innebär detta att undervisningens struktur kan vara avgörande för elevers möjligheter att delta. Elever med olika språkliga resurser eller erfarenheter kan ges ökad tillgång till lärande genom medveten stöttning. I analysen kommer begreppet stöttning att användas för att undersöka hur lärare beskriver sitt arbete med att skapa tillgängliga samtal och anpassade undervisningsformer.

#### 4.5 Teorins funktion i studiens analys

Valet av ett sociokulturellt perspektiv motiveras av studiens fokus på undervisning som en social och interaktiv praktik. Eftersom studien undersöker hur lärare beskriver sitt arbete med att skapa inkludering i religionsundervisningen blir det centralt att analysera hur deltagande, språk och interaktion formas i klassrummet.

Det sociokulturella perspektivet fungerar därmed inte enbart som en bakgrund, utan som ett analytiskt verktyg för att tolka det empiriska materialet. Genom begrepp som deltagande, mediering och stöttning möjliggör teorin en analys av hur lärarnas beskrivningar av undervisning kan förstås i relation till elevers möjligheter att delta, bli hörda och känna sig inkluderade.

Teorin används således som en strategi för att rikta uppmärksamheten mot hur undervisningens sociala och språkliga strukturer skapar olika villkor för delaktighet i klassrummet och fungerar därmed som ett analytiskt ramverk för att tolka intervjumaterialet.

Inkludering förstås i denna studie som något som skapas i interaktion genom de redskap och strukturer som läraren använder i klassrummet. Fokus riktas därmed mot hur undervisningspraktiken formar villkoren för elevers deltagande i ett pluralistiskt och mångfacetterat klassrum.

## 5. Metod

Detta kapitel presenterar studiens metodologiska utgångspunkter och beskriver hur undersökningen har genomförts. Inledningsvis redogörs för val av metod och hur denna har tillämpats i relation till studiens syfte, följt av en beskrivning av urvalet av deltagare, studiens avgränsningar samt det praktiska genomförandet av datainsamlingen. Därefter klargörs hur det empiriska materialet har bearbetats och analyserats. Avslutningsvis behandlas forskningsetiska överväganden samt studiens trovärdighet, tillförlitlighet och giltighet.

Variation i yrkeserfarenhet utgör inte studiens huvudsakliga fokus, men möjliggör en analytisk jämförelse mellan olika sätt att beskriva inkludering.

### 5.1 Forskningsmetod

Denna studie är kvalitativ och bygger på semistrukturerade intervjuer med lärare som metod för datainsamling. En kvalitativ forskningsansats är lämplig när syftet är att få en djupare förståelse för människors erfarenheter, uppfattningar och tolkningar av ett fenomen. I denna studie riktas fokus mot lärares erfarenheter av hur religionsundervisning kan planeras och genomföras för att skapa en inkluderande lärmiljö.

Enligt Bryman (2011, s. 414-417) innebär semistrukturerade intervjuer att forskaren utgår från en intervjuguide med förberedda frågor samtidigt som det finns utrymme att ställa följdfrågor och låta deltagarna utveckla sina resonemang. Denna flexibilitet gör det möjligt att få mer utvecklade svar och ger forskaren möjlighet att följa upp intressanta resonemang under intervjun. Metoden är därför väl lämpad för att undersöka lärares reflektioner kring didaktiska val, inkludering och undervisning i klassrum med olika elev bakgrunder (Bryman, 2011, s. 410-412).

Studien bygger på intervjuer med sex lärare verksamma i årskurs F–9. Lärarna intervjuades individuellt för att skapa utrymme för personliga reflektioner och erfarenheter. Genom att intervjua varje lärare enskilt kunde deltagarna tala mer öppet om sina erfarenheter och resonemang kring undervisningen. Variation i yrkeserfarenhet utgör inte studiens huvudsakliga fokus men möjliggör en analytisk jämförelse mellan olika sätt att beskriva inkludering.

### 5.1.1 Semistrukturerade intervjuer

Datainsamlingen har genomförts genom semistrukturerade intervjuer med sex verksamma lärare i grundskolan. Den semistrukturerade intervjun kännetecknas av att forskaren utgår från en intervjuguide med tematiskt organiserade frågor samtidigt som det finns utrymme för följdfrågor och fördjupningar. Detta möjliggör att både följa en gemensam struktur och samtidigt låta deltagarna utveckla sina resonemang utifrån sina egna erfarenheter (Bryman, 2011, s. 415-416).

Valet av semistrukturerade intervjuer motiveras av studiens syfte. Eftersom undersökningen fokuserar på hur lärare uppfattar och arbetar med inkludering i religionsundervisningen krävs en metod som ger tillgång till deras reflektioner, tolkningar och konkreta erfarenheter. En mer strukturerad metod, såsom enkät hade riskerat att begränsa komplexiteten i svaren medan en helt ostrukturerad intervjuform hade kunnat försvåra jämförelser mellan deltagarnas resonemang.

Intervjufrågorna utformades i relation till studiens syfte och frågeställningar vilket bidrar till studiens innehållsvaliditet. Frågorna var öppna och tematiskt organiserade för att möjliggöra utvecklade svar kring undervisningens planering, genomförande och inkludering.

Intervjuerna utgick från en intervjuguide (se Bilaga 1) med frågor om exempelvis hur lärare planerar religionsundervisningen för att inkludera elever med olika bakgrunder, vilka arbetssätt de använder för att skapa delaktighet i klassrummet samt hur de hanterar diskussioner om religion och livsfrågor. Vidare behandlades frågor om hur undervisningen anpassas till elever med olika språkliga förutsättningar och hur elevernas egna erfarenheter kan få utrymme i undervisningen.

Under intervjuerna användes följdfrågor för att fördjupa och klargöra deltagarnas resonemang vilket bidrog till ett mer nyanserat empiriskt material. Intervjuerna genomfördes i enskilda samtal i en lugn miljö på deltagarnas arbetsplats och spelades in med deltagarnas samtycke vilket möjliggjorde en noggrann bearbetning av materialet.

Intervjufrågorna fungerade överlag väl i relation till studiens syfte. De öppna frågorna möjliggjorde att deltagarna kunde utveckla sina resonemang och ge exempel från sin undervisningspraktik. I vissa fall krävdes dock följdfrågor för att förtydliga eller fördjupa svaren vilket är vanligt i semistrukturerade intervjuer.

Eftersom forskarna själva är verksamma inom skolans verksamhet fanns en viss förförståelse för deltagarnas yrkeskontext. Detta kan ha bidragit till att skapa en trygg intervjusituation där deltagarna kände sig bekväma att dela sina erfarenheter. Samtidigt finns en risk att denna närhet kan ha påverkat både vilka frågor som ställdes och hur svaren tolkades vilket har beaktats i analysen.

## 5.2 Urval och avgränsning

Studien bygger på intervjuer med sex legitimerade lärare som undervisar i religionskunskap i grundskolan. Urvalet har genomförts som ett målinriktat urval vilket innebär att deltagarna har valts ut strategiskt i relation till studiens syfte snarare än genom slumpmässiga principer. Ett sådant urval är vanligt inom kvalitativ forskning där ambitionen är att få tillgång till deltagare med erfarenhet av det fenomen som undersöks (Bryman, 2011, s. 495-497).

De lärare som deltar i studien representerar en variation i yrkeserfarenhet, från nyexaminerade lärare till lärare med lång erfarenhet av undervisning. Samtliga deltagare är verksamma inom grundskolan och undervisar i religionskunskap i olika årskurser. Detta innebär att de röster som kommer till uttryck i studien utgörs av lärare med praktisk erfarenhet av att planera och genomföra religionsundervisning i olika undervisningskontexter.

Variation i yrkeserfarenhet eftersträvades för att möjliggöra en analys av hur lärare med olika erfarenhet beskriver sitt arbete med inkluderande religionsundervisning. En utgångspunkt var att mer erfarna lärare kan ha utvecklat fler strategier genom sin yrkespraktik medan nyare lärare kan vara mer präglade av aktuell lärarutbildning och nya didaktiska perspektiv. Variation i yrkeserfarenhet utgör dock inte studiens huvudsakliga fokus, utan fungerar som en analytisk aspekt i tolkningen av materialet.

Rekryteringen av deltagare skedde genom personliga kontakter och genom skolor där forskarna själva hade professionella kontakter. Detta innebär att urvalet även kan beskrivas som ett bekvämlighetsurval inom ramen för det målinriktade urvalet vilket kan ha påverkat vilka lärare som kom att delta i studien. De lärare som medverkar kan exempelvis antas ha ett intresse för undervisningsfrågor eller vara positiva till att reflektera över sin praktik vilket i sin tur kan påverka studiens resultat.

Under datainsamlingen uppstod ett bortfall då en lärare som först hade tackat ja senare fick förhinder på grund av sjukdom. Genom forskarnas egna yrkesmässiga kontakter identifierades ytterligare en lärare som kunde delta vilket gjorde att det planerade antalet intervjuer kunde genomföras. Att forskarna själva är verksamma inom skolans verksamhet underlättade därmed tillgången till deltagare.

Ambitionen var att inkludera mellan fyra och sex deltagare vilket är vanligt i mindre kvalitativa studier där fokus ligger på djup snarare än bredd. Samtidigt innebär det begränsade urvalet att studiens resultat inte kan generaliseras till alla lärare. I stället ger studien en fördjupad inblick i hur ett antal lärare beskriver sitt arbete med inkluderande religionsundervisning. Variation i deltagarnas yrkeserfarenhet bidrar dock till att flera olika perspektiv synliggörs vilket stärker studiens analytiska bredd.

### 5.3 Genomförande

Intervjuerna genomfördes under en period av cirka tre till fyra veckor och spelades in med deltagarnas informerade samtycke. Samtliga intervjuer transkriberades ordagrant för att möjliggöra en noggrann bearbetning av materialet. Intervjuerna varade mellan ungefär 20 och 35 minuter vilket gav utrymme för både planerade frågor och mer utvecklade resonemang.

Intervjuerna utgick från studiens syfte och frågeställningar och strukturerades kring ett antal centrala teman. Frågorna rörde bland annat hur lärare planerar religionsundervisningen för att inkludera elever med olika bakgrunder, vilka arbetssätt som används för att skapa delaktighet i klassrummet samt hur samtal om religion och livsfrågor organiseras. Andra frågor berörde hur undervisningen anpassas till elever med olika språkliga förutsättningar och hur lärare arbetar för att undvika att elever hamnar i utsatta positioner i klassrumsdiskussioner.

Genom användningen av en intervjuguide säkerställdes att samtliga centrala teman behandlades i varje intervju vilket skapade en viss jämförbarhet mellan deltagarnas svar. Samtidigt gav den semistrukturerade intervjuformen utrymme för följdfrågor och fördjupningar när deltagarna tog upp exempel från sin egen undervisning. Detta bidrog till att skapa ett mer nyanserat och innehållsrikt empiriskt material.

Intervjuerna fungerade överlag väl och möjliggjorde att deltagarna kunde utveckla sina resonemang även om vissa svar krävde följdfrågor för att fördjupas ytterligare.

Deltagare:	Erfarenhet som legitimerad lärare:	Undervisande åk:	Intervjulängd:	Plats för intervju:
Helin	5 år	Åk 4-6	0:25:43	På plats i skolan
Anna	18 år	Åk F-6	0:36:06	På plats i skolan
Nadia	4 år	Åk 4-6	0:28:12	På plats i skolan
Sara	En termin	Åk 4-6	0:16:24	På plats i skolan
Magnus	27 år	Åk 4-9	0:33:11	På plats i skolan
Elin	2 år	Åk F-3	0:22:37	På plats i skolan

#### 5.4 Bearbetning av material

Efter att intervjuerna genomförts påbörjades analysen av det insamlade materialet. Samtliga intervjuer transkriberades ordagrant och lästes därefter igenom flera gånger för att skapa en helhetsförståelse av innehållet. Eftersom intervjuerna var semistrukturerade varierade deltagarnas svar i omfattning och fokus vilket innebar att analysen behövde vara öppen för olika typer av uttryck och resonemang.

I ett första steg markerades de delar av materialet som bedömdes vara relevanta i relation till studiens syfte och frågeställningar. Särskild uppmärksamhet riktades mot hur lärarna beskrev konkreta undervisningssituationer, didaktiska överväganden och erfarenheter av inkludering i klassrummet.

Därefter identifierades meningsbärande enheter, det vill säga textavsnitt där lärarna uttryckte centrala tankar eller erfarenheter kopplade till studiens fokus. Dessa enheter kodades med korta beskrivande etiketter som sammanfattade innehållet, exempelvis “anpassning av undervisning”, “klassrumssamtal” och “hantering av känsliga frågor”. Kodningen

genomfördes med utgångspunkt i materialet vilket innebär att koderna växte fram induktivt snarare än att vara förutbestämda i linje med kvalitativ tematisk analys (Bryman, 2011, s. 528–531).

I nästa steg jämfördes de kodade enheterna med varandra och grupperades i bredare teman utifrån likheter i innehåll. Eftersom intervjuerna innehöll både gemensamma och individuella resonemang innebar detta att analysen även tog hänsyn till variationer mellan deltagarnas utsagor. Teman reviderades löpande genom att materialet återkopplades till helheten vilket bidrog till att förtydliga och avgränsa de mönster som framträdde.

Analysprocessen präglades av ett samspel mellan del och helhet där enskilda utsagor kontinuerligt sattes i relation till det samlade materialet. Detta möjliggjorde en fördjupad förståelse av både återkommande mönster och variationer i lärarnas beskrivningar.

Materialet tolkades även i relation till studiens teoretiska perspektiv. Detta innebar att lärarnas beskrivningar av undervisning och klassrumsinteraktion analyserades utifrån sociokulturella begrepp såsom deltagande, stöttning och användning av språkliga redskap i undervisningen (Fejes & Thornberg, 2019, s. 34–36). Genom denna teoretiska tolkning kunde de identifierade temana förstås i relation till hur inkludering skapas i undervisningens sociala och kommunikativa praktik.

#### 5.4.1 Transkribering processen

Transkriberingen utgjorde ett viktigt steg i bearbetningen av materialet. Intervjuerna omvandlades från ljudformat till skriftlig form av oss forskare. Arbetet organiserades så att intervjuerna fördelades mellan oss, samtidigt som vi kontinuerligt diskuterade frågor som rörde tolkning och utformning för att säkerställa en enhetlig hantering av materialet.

Under transkriberingen spelades ljudfilerna upp flera gånger. Vid otydligheter eller överlappande tal genomfördes noggranna genomlysningar för att minska risken för feltolkningar. Fokus låg på att återge det innehåll som var relevant för studiens syfte.

Språkliga detaljer som pauser, tvekljud och upprepningar inkluderades endast när de bedöms vara betydelsefulla för förståelsen av det som sades. I de citat som senare används i resultatredovisningen har mindre språkliga justeringar gjorts för att förbättra läsbarheten. Dessa justeringar har gjorts varsamt och utan att förändra innebörden i deltagarnas utsagor.

När samtliga intervjuer har transkriberats genomfördes en gemensam genomgång där materialet lästes igenom och jämfördes med ljudfilerna för att säkerställa noggrannheten innan analysen påbörjades.

#### 5.4.2 Analysprocessen

Det empiriska materialet analyserades genom en tematisk analys inspirerad av kvalitativ innehållsanalys (Bryman, 2011, s. 528-530). Analysen genomfördes i flera steg och inleddes med en noggrann genomläsning av samtliga transkriptioner för att skapa en helhetsbild av materialet.

Därefter identifierades meningsbärande delar i intervjuerna som hade relevans för studiens syfte och frågeställningar, exempelvis utsagor som berörde hur undervisningen organiseras, vilka didaktiska strategier som används samt vilka utmaningar lärare upplever i arbetet med inkludering. Dessa delar markerades och sorterades i olika kategorier. I nästa steg sammanfördes kategorier med liknande innehåll till mer övergripande teman.

De identifierade temana relaterades sedan till studiens forskningsfrågor och användes som struktur i resultat och analyskapitlet. I ett fördjupande steg tolkades temana med stöd av studiens teoretiska perspektiv, det sociokulturella perspektivet.

Exempelvis analyserades lärarnas beskrivningar av klassrumssamtal i relation till begrepp som deltagande, språklig interaktion och stöttning. På så sätt fungerade teorin som ett analytiskt verktyg för att förstå hur lärarnas utsagor kan tolkas i ett bredare pedagogiskt sammanhang.

Analysarbetet innebar att vi rörde oss fram och tillbaka mellan empiri och teori i syfte att fördjupa tolkningarna. Denna växelverkan mellan material och teoretiska begrepp bidrog till att utveckla en mer nyanserad förståelse av hur inkludering kan ta form i religionsundervisningen.

#### 5.5 Trovärdighet, pålitlighet och överförbarhet

Inom kvalitativ forskning används ofta begreppen trovärdighet, pålitlighet och överförbarhet för att diskutera studiens kvalitet. Dessa begrepp motsvarar i viss mån de kvantitativa

begreppen reliabilitet och validitet men är anpassade till kvalitativ forskning (Bryman, 2011, s. 352-354).

Studiens trovärdighet har stärkts genom flera åtgärder. Samtliga intervjuer spelades in med deltagarnas samtycke och transkriberades noggrant vilket minskar risken för feltolkningar och möjliggör återkommande genomgång av materialet under analysprocessen. Vidare har analysen genomförts i flera steg där kodning och tematisering skett i nära relation till studiens syfte och teoretiska perspektiv. I resultatdelen används citat från intervjuerna för att synliggöra hur tolkningarna har gjorts vilket ger läsaren möjlighet att följa kopplingen mellan empiri och analys.

Studiens pålitlighet har stärkts genom att analysprocessen har dokumenterats och genom att forskarna kontinuerligt har diskuterat tolkningar av materialet. Detta bidrar till ökad transparens i forskningsprocessen och gör det tydligare hur studiens slutsatser har vuxit fram.

När det gäller överförbarhet är det viktigt att betona att studien omfattar ett begränsat antal lärare och därför inte syftar till statistisk generalisering. Däremot kan resultaten bidra med en fördjupad förståelse av hur inkludering kan förstås och praktiseras i religionsundervisning. Genom att beskriva deltagarnas resonemang och undervisningskontext ges läsaren möjlighet att avgöra i vilken utsträckning resultaten kan vara relevanta i andra sammanhang.

Samtidigt finns metodologiska begränsningar som påverkar studiens resultat. Studien bygger på lärares egna beskrivningar av sin praktik vilket innebär att den ger tillgång till hur lärare uppfattar och tolkar sitt arbete snarare än hur undervisningen faktiskt genomförs. Det finns därmed en risk att vissa beskrivningar framstår som mer idealiserade än vad som sker i praktiken vilket bör beaktas vid tolkningen av resultaten.

## 5.6 Etiska aspekter

Studien har genomförts med hänsyn till grundläggande forskningsetiska principer. Deltagarna informerades om studiens syfte, hur intervjuerna skulle genomföras samt hur det insamlade materialet skulle användas. Deltagandet var frivilligt och samtliga lärare gav sitt informerade

samtycke innan intervjuerna genomfördes och inspelningen påbörjades. Deltagarna informerades även om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan utan att behöva ange någon anledning.

För att skydda deltagarnas integritet har samtliga uppgifter som kan kopplas till enskilda personer anonymiserats. Namn på deltagare, skolor och andra identifierbara uppgifter har utelämnats eller bearbetats i studien. I resultatredovisningen används därför påhittade namn och citat har bearbetats varsamt för att säkerställa att enskilda individer inte kan identifieras. I den översiktliga sammanställning som presenteras i tabell 1 redovisas deltagarnas yrkesbakgrund, undervisade årskurser, yrkeserfarenhet och intervjulängd på ett sådant sätt att enskilda individer inte kan identifieras.

Det insamlade materialet har hanterats och förvarats på ett säkert sätt och har endast varit tillgängligt för forskarna. Särskild hänsyn har även tagits till att intervjuerna ibland berörde känsliga undervisningssituationer eller uppgifter om elever. För att minimera risken för indirekt identifiering har inga uppgifter som kan kopplas till specifika individer eller skolor inkluderats i materialet. Genom dessa åtgärder har deltagarnas konfidentialitet säkerställts genom hela forskningsprocessen.

## 6. Resultat och analys

Resultatet bygger på intervjuer med sex religionslärare med varierande ålder, erfarenhet och bakgrund. Respondenterna representerar både nyexaminerade och mer rutinerade lärare, samt olika positioner i relation till religion och identitet. Denna variation har visat sig betydelsefull för hur inkludering förstås och praktiseras. Den variation i yrkeserfarenhet som finns i materialet framträder också som analytiskt relevant, då det blir möjligt att urskilja skillnader i hur lärare med olika erfarenhet beskriver sitt arbete med inkludering. Exempelvis uttrycker mindre erfarna lärare oftare osäkerhet i hanteringen av känsliga frågor, medan mer erfarna lärare i större utsträckning beskriver etablerade strategier för att organisera undervisningen och leda klassrumssamtal. I intervjuerna blir det tydligt att lärare med längre yrkeserfarenhet ofta beskriver ett mer utvecklat didaktiskt ledarskap i klassrummet, medan mindre erfarna lärare oftare uttrycker osäkerhet i hur känsliga frågor ska hanteras. Skillnaderna handlar dock inte om viljan att arbeta inkluderande, utan snarare om graden av trygghet i att leda diskussioner, sätta ramar och hantera konfliktfyllda frågor i undervisningen.

Analysen genomförs med stöd i sociokulturell teori om lärande (Säljö, 2014), där klassrummet förstås som en social praktik och inkludering analyseras som en fråga om deltagandets villkor. Utifrån studiens forskningsfrågor analyseras lärarnas utsagor i relation till hur religionsundervisningen planeras och genomförs, vilka didaktiska strategier som används för att skapa delaktighet samt hur elevers erfarenheter och perspektiv tas tillvara i undervisningen.

### 6.1 Yrkeserfarenhetens betydelse för förståelsen av inkludering

Ett tydligt mönster i materialet är att erfarenhet påverkar hur lärarna beskriver sitt arbete med inkludering.

Anna (50 år, över 15 års erfarenhet) uttrycker en relativt självklar trygghet i sin yrkesroll. Hon beskriver att hennes syn på religionsundervisning förändrats över tid:

*“I början tänkte jag mest på att hinna med allt innehåll. Nu tänker jag mer på hur det tas emot. Jag har blivit mer medveten om makt och normer.”*

Hennes resonemang präglas av lång erfarenhet och reflektion över undervisningens sociala dimensioner. Hon beskriver att hon idag i större utsträckning läser av gruppen och anpassar

samtalets riktning.

I intervjun utvecklar hon detta ytterligare och beskriver hur hennes undervisning blivit mer inriktad på samtal och klassrumsklimat än tidigare:

*“Jag var mer fakta styrd i början. Nu jobbar jag mer med samtal och perspektiv. Jag har också blivit mer medveten om maktbalansen i klassrummet.”*

Detta visar hur erfarenhet bidrar till en ökad medvetenhet om undervisningens sociala perspektiv. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som att lärarens professionella kunnande utvecklas genom deltagande i undervisningspraktikens sociala sammanhang, där erfarenheter formas i samspel med elever, kollegor och genom användning av språkliga och didaktiska redskap (Säljö, 2014, s. 217-221).

I kontrast uttrycker Elin (31 år, andra året i yrket) större osäkerhet:

*“Jag är rädd att säga fel ibland. Man vill inte trampa någon på tårna.”*

I intervjun utvecklar hon denna osäkerhet ytterligare:

*“Religion är nog det svåraste ämnet faktiskt. Jag försöker formulera mig väldigt generellt, men ibland känner jag att jag inte riktigt vet hur jag ska hantera diskussioner när de blir starka.”*

Elins utsaga synliggör hur inkludering för henne delvis är kopplat till rädsla för att göra misstag. Hon beskriver att hon ibland undviker vissa diskussioner för att de känns svåra att hantera.

Liknande resonemang uttrycks av Sara, som är ny i yrket och beskriver att hon ibland blir för försiktig i religionsundervisningen:

*“Jag är lite rädd för att någon ska känna sig utpekad. Ibland kanske jag blir lite för försiktig.”*

Ur sociokulturell teori kan detta förstås som att yrkesskicklighet utvecklas genom deltagande i den professionella praktiken (Säljö, 2014, s. 95-98). De mer erfarna lärarna har skapat strategier för att hantera komplexa situationer medan de nyare ännu befinner sig i en utvecklingsprocess.

Samtidigt är det intressant att även de mer erfarna lärarna beskriver inkludering som en pågående lärprocess snarare än något färdigt.

Magnus som har 27 års erfarenhet beskriver exempelvis hur hans sätt att undervisa har förändrats i takt med att elevgrupperna blivit mer mångfacetterade:

*“Det är stor skillnad idag jämfört med när jag började. Idag har jag ofta elever som själva tillhör olika religioner. Då måste man vara mer medveten om hur man pratar om saker.”*

Resultatet tyder därmed på att yrkeserfarenhet inte bara handlar om fler år i yrket, utan också om en successivt utvecklad förmåga att läsa av klassrummets sociala dynamik och anpassa undervisningen därefter.

## 6.2 Personlig positionering och professionell roll

En särskilt betydelsefull dimension i materialet är hur lärarnas egna identiteter påverkar deras undervisningspraktik.

Nadia (29 år, praktiserande muslim) beskriver hur hennes religiösa bakgrund påverkar klassrum dynamiken:

*“Vissa elever säger “men du vet ju, du är ju muslim”. Då får jag säga att i klassrummet är jag lärare, inte representant.”*

Hennes position innebär att hon ibland tillskrivs en särskild roll. Hon beskriver en dubbelhet, hon är både en professionell lärare och en person som identifieras genom religion.

I intervjun utvecklar hon detta ytterligare och beskriver hur elever ibland förväntar sig att hon ska förklara islam:

*“Jag märker att elever ibland tänker att jag ska ha svaren eftersom jag är muslim. Då försöker jag förklara att i klassrummet studerar vi religioner tillsammans, och att jag inte kan representera alla muslimer.”*

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som en positionering inom den sociala praktiken. Klassrummet är inte neutralt, det är en plats där identiteter förhandlas (Säljö, 2014, s. 104-105).

Nadia beskriver också att hon i början av sin karriär var “överförsiktig”:

*“Jag ville inte att någon skulle tro att jag favoriserade islam.”*

Hon utvecklar detta resonemang genom att beskriva hur hennes egen bakgrund ibland gör att hon behöver vara extra tydlig i sitt professionella förhållningssätt:

*“I början var jag nästan överförsiktig. Jag ville inte att någon skulle tro att jag favoriserade islam. Nu känner jag mig mer trygg i att jag kan vara professionell och samtidigt muslim.”*

Här framträder en professionell reflex som är särskilt stark hos henne, där hennes personliga erfarenheter av att bli positionerad påverkar hur hon organiserar undervisningen i syfte att skapa en mer inkluderande lärmiljö.

Detta kan förstås i relation till Nelson och Yangs (2022, s. 323-329) resultat där lärares personliga övertygelser och positioner påverkar undervisningen men där professionell medvetenhet fungerar som en reglerande faktor. I denna studie framträder hur lärarens identitet inte enbart påverkar undervisningens innehåll utan även hur utrymme för olika elever skapas i klassrummet.

Resultatet visar därmed att lärarens identitet kan bli en del av klassrummets sociala praktik, vilket i sin tur påverkar elevers möjligheter till delaktighet, representation och inkludering i undervisningen.

### 6.3 Klassrummet som social praktik

Flera lärare beskriver att inkludering inte handlar om att alla elever är närvarande utan om vem som faktiskt deltar i samtalet.

Magnus (61 år, 27 års erfarenhet) säger:

*“Det är ofta samma elever som pratar. Man får vara aktiv och släppa in fler.”*

Hans utsaga kan tolkas som att läraren strävar efter att skapa utrymme för alla elever att delta i klassrummet. Samtidigt kan detta förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv där deltagande

inte alltid är jämnt fördelat eftersom vissa elever kan ta större plats än andra i klassrumsinteraktionen (Säljö, 2014, s. 13-20).

Magnus beskriver också hur han aktivt strukturerar diskussioner för att undvika att samtalen blir personliga:

*“Eleverna får ibland argumentera ur olika perspektiv inte sina egna. Det brukar minska risken att det blir personligt.”*

För att motverka detta använder flera lärare strukturer som EPA eller skrivstöd. Dessa kan förstås som stöttande redskap inom den proximala utvecklingszonen (Vygotsky, 1978). Genom att erbjuda strukturerade steg möjliggörs deltagande även för elever som annars skulle förbli tysta (Säljö, 2014, s. 74-82).

Helin (28 år, 5 års erfarenhet) beskriver:

*“I par vågar fler formulera tankar först.”*

Hon utvecklar detta i intervjun genom att förklara hur vissa elever annars inte vågar delta i diskussioner:

*“Jag märker att vissa elever aldrig räcker upp handen annars. Men i par vågar fler formulera tankar först.”*

Här synliggörs hur strukturen av interaktion påverkar delaktigheten. Inkludering framträder som en fråga om hur praktiken designas. Resultatet visar att lärarna aktivt använder didaktiska strukturer för att skapa mer jämlika deltagande möjligheter i klassrummet, vilket ligger i linje med det sociokulturella perspektivets fokus på hur lärande och deltagande formas genom social interaktion.

## 6.4 Konflikt, känslighet och professionell reglering

Ett återkommande tema är att religionsundervisningen ofta berör globala konflikter och laddade frågor.

Elin beskriver sin osäkerhet:

*“Jag vill inte att någon ska känna sig träffad, men jag vill heller inte undvika frågan.”*

Hon utvecklar detta genom att beskriva situationer där elever kopplar religion till konflikter i omvärlden:

*“När elever börjar prata om till exempel terrorism eller konflikter i världen känner jag att jag måste vara väldigt påläst. Ibland känner jag att jag inte riktigt räcker till där.”*

Anna med längre erfarenhet, uttrycker istället:

*“Man kan inte undvika svåra frågor. Men man måste rama in dem.”*

Hon beskriver också hur hon försöker hantera sådana situationer i klassrummet:

*“När det händer något i världen kan elever komma in med ganska starka åsikter. Då försöker jag alltid gå tillbaka till fakta och till respekt.”*

Här framträder en skillnad i professionell trygghet.

Nadia beskriver situationer där islamofobiska uttalanden förekommit:

*“Jag markerar direkt mot generaliseringar.”*

Hon beskriver också hur hon försöker omformulera elevernas uttalanden för att skapa ett mer nyanserat samtal:

*“Jag försöker ofta omformulera så att vi pratar om olika tolkningar istället för att säga att ‘alla inom en religion tycker så här’.”*

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som att läraren reglerar normerna i praktiken. Inkludering kräver aktivt ingripande för att skapa en trygg miljö.

Detta kan förstås i relation till hur ett tryggt klassrumssamtal inte uppstår spontant utan formas genom lärarens medvetna didaktiska val.

## 6.5 Elevers erfarenheter

Samtliga lärare beskriver att elevers erfarenheter kan stärka undervisningen. Samtidigt uttrycker de oro för att elever kan känna sig utpekade.

Sara säger:

*“Jag frågar aldrig direkt ‘hur gör ni hemma?’ Det måste vara frivilligt.”*

Hon beskriver också hur elever ibland kan känna sig betraktade av klasskamrater när vissa religioner diskuteras:

*“Jag försöker aldrig säga ‘du som är muslim’ eller något sådant. Men jag märker ibland att elever ändå kan känna blickar från klasskamrater.”*

Nadia säger:

*“Ingen behöver tala för en hel religion.”*

Hon utvecklar detta ytterligare i intervjun:

*“Jag vet själv hur det känns att bli tillfrågad som representant. Därför försöker jag alltid säga att ingen behöver tala för en hel religion.”*

Här synliggörs en tydlig medvetenhet om representativ börda vilket Holmqvist Lidh (2016, s. 139-140) också identifierar i sin studie. Ur sociokulturell teori kan detta förstås som en fråga om deltagandets villkor. När elever delar erfarenheter fungerar dessa som kulturella resurser i relevansen (Säljö, 2014). Men deltagandet måste vara frivilligt för att inte bli exkluderande.

Samtidigt beskriver flera lärare att elevernas erfarenheter kan bidra till att göra undervisningen mer levande. Helin berättar exempelvis om en lektion där elever själva ville dela sina erfarenheter:

*“När vi pratade om Ramadan var det två elever som ville berätta hur det kändes. Det gjorde lektionen mycket mer levande.”*

Resultatet visar därmed en dubbelhet som är att elevers erfarenheter kan fungera som en resurs för lärande och förståelse, men de kan också innebära en risk för att elever upplever sig representerade eller utpekade. Lärarna beskriver därför att de försöker skapa undervisningsupplägg där elevernas perspektiv kan bidra till diskussionen utan att någon elev får rollen som talesperson för en hel religion eller grupp.

## 7. Slutsats och diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur religionsundervisningen i grundskolan kan planeras och genomföras för att främja en inkluderande lärmiljö, samt att analysera hur lärare beskriver sitt arbete med att ta tillvara elevers erfarenheter och perspektiv. Genom intervjuer med lärare i olika åldrar med varierande erfarenhet och skilda bakgrunder har studien synliggjort hur inkludering formas i undervisningens konkreta praktik. I denna avslutande del diskuteras resultaten i relation till tidigare nationell och internationell forskning samt det sociokulturella perspektiv som använts som teoretiskt ramverk.

Resultaten visar att inkludering i religionsundervisningen inte kan förstås som en enskild metod eller ett specifikt arbetssätt, utan snarare som en komplex pedagogisk praktik som formas i mötet mellan lärare, elever och undervisningens innehåll. I intervjuerna framträder inkludering som något som skapas genom språkliga val, organiseringen av klassrumssamtal, didaktiska strukturer och lärarens professionella omdöme i konkreta undervisningssituationer. Detta innebär att inkludering inte kan minskas till en teknisk undervisningsstrategi, utan behöver förstås som en relationell process som utvecklas i klassrummets sociala praktik. Ett sådant synsätt ligger nära det sociokulturella perspektivets förståelse av lärande som något som sker i interaktion och i deltagande i sociala praktiker (Säljö, 2014, s. 11-27).

### 7.1 Inkludering som relationell praktik i religionsundervisning

En övergripande slutsats är att inkludering i religionsundervisningen inte framträder som en fast metod eller en uppsättning tekniker utan som en relationell och praktisk tillämpning. Lärarna beskriver hur inkludering börjar redan i planeringen genom språkliga val, materialurval och överväganden kring elevgruppens sammansättning. Detta ligger i linje med Säljös (2014, s. 97-102) tolkning av Vygotskys sociokulturella teori där lärande förstås som något som formas i sociala praktiker genom språklig och kulturell mediering.

Språket blir inte neutralt utan ett redskap som konstruerar verkligheten. När lärare undviker generaliserande formuleringar och istället synliggör intern mångfald inom religioner påverkar detta hur elever positionerar sig i relation till innehållet.

Resultaten visar tydligt att lärarnas språkliga medvetenhet är central för hur inkludering möjliggörs i religionsundervisningen. Flera lärare beskriver att de aktivt försöker undvika

generaliserande formuleringar om religioner och istället betona variation inom religiösa traditioner. Detta kan förstås som en form av mediering där språket fungerar som ett pedagogiskt redskap genom vilket elever erbjuds olika sätt att förstå religiösa fenomen. Ur ett sociokulturellt perspektiv innebär detta att undervisningens språkbruk inte enbart förmedlar kunskap utan också formar vilka perspektiv som framstår som legitima i klassrummet (Säljö, 2014, s. 104-110).

Här kan resultaten relateras till von Brömssens (2003) analys av hur elever i ett mångkulturellt klassrum förhandlar sin identitet i relation till sekulära normer. Von Brömssen (2003, s. 12-15) visar vidare hur etniskt svenska elever ofta uttrycker en sekulär självklarhet där religion framstår som något avvikande. Detta bekräftar Kittelmann Flensners (2015, s. 148-149) slutsats att religionsundervisningen i en sekulariserad kontext riskerar att reproducera en sekularistisk diskurs där religion konstrueras som irrationell eller problematisk.

Samtidigt betonar von Brömssen och Olgaç (2010, s. 122-124) att skolans historiska koppling till föreställningar om kulturell homogenitet har påverkat hur mångfald hanteras i undervisningen. De menar att undervisning ofta riskerar att utgå från majoritetens perspektiv där vissa religiösa erfarenheter framstår som mer normativa än andra. I relation till denna studie kan lärarnas språkliga medvetenhet förstås som ett försök att motverka just sådana normer genom att synliggöra variation inom religioner och genom att undvika stereotypa framställningar. På så sätt bekräftar studiens resultat tidigare forskning som visar att språkbruk och representation är centrala perspektiv i inkluderande religionsundervisning.

## 7.2 Yrkeserfarenhetens betydelse för inkluderande undervisning

Ett centralt resultat i studien är att lärarnas yrkeserfarenhet tycks påverka hur de beskriver och hanterar inkludering i religionsundervisningen. I intervjuerna framträder en tydlig skillnad mellan mer erfarna och mindre erfarna lärare när det gäller hur de talar om klassrumsledarskap, hantering av känsliga frågor och styrning av klassrumssamtal.

De mer erfarna lärarna exempelvis Anna och Magnus beskriver i högre grad att de aktivt reglerar samtal och sätter tydliga ramar för diskussioner. De betonar vikten av struktur, tydliga samtalsregler och ett medvetet ledarskap i klassrummet.

Detta ligger nära Jonssons (2016) analys av religions lärarens professionella uppdrag. Jonsson (2016, s. 16-18) beskriver hur lärare ofta befinner sig i ett spänningsfält mellan olika krav i undervisningen där frågor om kunskapsinnehåll, värdegrund och elevers identiteter behöver hanteras samtidigt. De mer erfarna lärarnas beskrivningar i denna studie tyder på att sådana spänningar hanteras genom ett mer utvecklat professionellt omdöme där läraren aktivt organiserar undervisningen och reglerar samtalets ramar.

I kontrast beskriver de mindre erfarna lärarna som Sara och Elin, i större utsträckning osäkerhet i relation till känsliga diskussioner. De uttrycker exempelvis en oro för att formulera sig fel eller för att elever ska känna sig utpekade.

Denna osäkerhet kan också förstås i relation till Lifmarks (2010) forskning om emotionella dimensioner i värdegrundsarbete. Lifmark (2010, s. 276-277) visar att undervisning om identitet och livsfrågor ofta är emotionellt laddad och att lärare behöver utveckla strategier för att hantera känslor och konflikter i klassrummet. De mindre erfarna lärarnas beskrivningar kan därför tolkas som ett uttryck för att de fortfarande utvecklar sådana strategier.

Samtidigt visar resultaten att även de mer erfarna lärarna beskriver religionsundervisning som ett ämne som kräver kontinuerlig reflektion. Detta ligger i linje med Nelson och Yangs (2022, s. 323-329) forskning som visar att religionslärare ofta behöver balansera mellan professionell neutralitet och personliga övertygelser. Studien visar att denna balans inte är statisk utan utvecklas över tid genom lärarnas erfarenheter i klassrummet.

### 7.3 Lärarens position och identitet i religionsundervisningen

En annan central aspekt som framträder i materialet är lärarens egen position i klassrummet. Detta blir särskilt tydligt i intervjun med Nadia, där hennes muslimska bakgrund ibland leder till att elever tillskriver henne rollen som representant för islam. Denna situation illustrerar hur lärarens identitet kan bli en del av klassrummets sociala dynamik och påverka hur undervisningen tolkas av eleverna. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som att klassrummet utgör en social praktik där identiteter och positioner kontinuerligt förhandlas (Säljö, 2014, s. 128-135).

Liknande problematik lyfts av Holmqvist Lidh (2016, s. 149-153) som visar att elever med religiös positionering ibland upplever att deras erfarenheter inte tas tillvara i undervisningen

eller att de reduceras till representanter för en religiös tradition. Resultaten i denna studie visar att lärarna är medvetna om denna risk och aktivt försöker undvika att elever eller lärare placeras i sådana representativa roller.

Nelson och Yang (2022, s. 323-329) visar på liknande sätt att lärares personliga livsåskådningar kan påverka hur religion diskuteras i klassrummet. Resultaten i denna studie bekräftar därmed tidigare forskning som visar att religionsundervisning inte kan förstås som en helt neutral praktik. Lärarens identitet och position kan påverka undervisningens dynamik, men studien visar också att lärare aktivt försöker hantera denna utsträckning genom ett professionellt och reflexivt förhållningssätt.

#### 7.4 Klassrumdialog och deltagande som didaktiska strategier

Ett annat viktigt resultat handlar om hur lärare organiserar klassrumssamtal för att skapa delaktighet. Flera lärare beskriver att de använder strukturerade samtalsformer, exempelvis EPA eller skrivuppgifter före diskussioner för att fler elever ska kunna delta i samtalen. Detta kan förstås som en form av stöttning där läraren organiserar undervisningen på ett sätt som gör det möjligt för fler elever att formulera sina tankar. Ur ett sociokulturellt perspektiv innebär detta att deltagande inte enbart handlar om elevernas individuella förmåga att uttrycka sig, utan om hur undervisningen organiseras för att möjliggöra deltagande (Säljö, 2014, s. 128-135).

O'Grady och Jackson (2020, s. 92-93) visar på liknande sätt att dialogbaserade arbetssätt kan bidra till ökat engagemang och respekt i religionsundervisningen. Deras studie visar att tydliga samtalsregler och strukturerade diskussioner kan skapa tryggare klassrumsklimat där elever vågar uttrycka olika perspektiv. Detta bekräftas i resultaten från denna studie där flera lärare beskriver hur strukturerade samtalsformer bidrar till att fler elever vågar delta i diskussionerna.

#### 7.5 Elevers erfarenheter som resurs och risk

När det gäller elevers erfarenheter framträder en dubbelhet som också återfinns i forskningen. Flera lärare beskriver att elevernas erfarenheter kan bidra till att göra undervisningen mer levande och relevant. Samtidigt uttrycker lärarna en tydlig medvetenhet om risken att elever kan känna sig representerade eller utpekade.

Holmqvist Lidh (2016, s. 135-140) visar att elever med religiös positionering ibland upplever att deras erfarenheter inte tas tillvara i undervisningen, eller att de reduceras till representanter för sin religion.

Resultaten i denna studie visar att lärarna försöker hantera denna risk genom att betona frivillighet. Elevernas erfarenheter kan bidra till undervisningen, men det ska alltid vara elevens eget val om dessa erfarenheter delas i klassrummet. Detta ligger nära von Brömssens (2003) resultat där elever beskriver att vissa perspektiv kan uppfattas som mer legitima än andra i klassrumsdiskussioner. Genom att göra deltagandet frivilligt försöker lärarna skapa en undervisningsmiljö där olika erfarenheter kan bidra till diskussionen utan att elever känner sig pressade att representera en grupp. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan elevers erfarenheter förstås som kulturella resurser i lärandet (Säljö, 2014, s. 27-37).

## 7.6 Slutsats

Slutligen visar studien att inkludering i religionsundervisningen är en komplex och mångfacetterad praktik som formas i interaktion mellan språk, normer, erfarenheter och professionella överväganden.

Ett särskilt viktigt resultat är att lärarnas yrkeserfarenhet tycks påverka hur inkludering förstås och praktiseras i undervisningen. De mer erfarna lärarna beskriver större trygghet i att leda samtal, hantera konflikter och aktivt organisera deltagande i klassrummet medan de mindre erfarna lärarna ofta uttrycker osäkerhet i relation till känsliga frågor. Genom att analysera resultaten i relation till sociokulturell teori blir det tydligt att inkludering handlar om hur deltagandets villkor organiseras i klassrummet.

Studien bekräftar därmed tidigare forskning som visar att religionsundervisning i ett pluralistiskt samhälle ställer särskilda krav på läraren. Samtidigt bidrar studien med en fördjupad förståelse av hur inkluderande ambitioner faktiskt omsätts i klassrummets praktik. Genom att synliggöra lärarnas didaktiska strategier och professionella överväganden visar studien hur inkluderande religionsundervisning formas i mötet mellan teori, erfarenhet och klassrummets sociala dynamik.

## 7.7 Framtida forskning

Mot bakgrund av studiens resultat aktualiseras frågan om hur inkluderande religionsundervisning kan utvecklas ytterligare i praktiken. En viktig fråga för fortsatt forskning blir därför hur olika undervisningsstrategier påverkar elevers faktiska upplevelser av delaktighet och inkludering i klassrummet.

Vidare väcks frågor om hur lärares kompetensutveckling kan stödja arbetet med att hantera mångfald och känsliga frågor i undervisningen, samt hur skolans organisatoriska förutsättningar påverkar möjligheterna att skapa en inkluderande lärmiljö.

## 1. Referenser

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2., rev. uppl.). Liber.

Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (Upplaga 3). Stockholm: Liber.

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

<https://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1038308&dswid=4331>

Jonsson, L. (2016). *Mellan tradition och förnyelse: Utmaningar i religionsläraruppgdraget* (Doktorsavhandling). Mälardalens högskola.

<https://mdh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1033199&dswid=-1763>

Kittelmann Flensner, K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden* (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.

<https://gupea.ub.gu.se/items/f7f37e2e-eb9c-4d72-adad-c6103e786bd1>

Lifmark, D. (2010). *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola* (Doktorsavhandling). Umeå universitet.

<https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A371922&dswid=3540>

Löfstedt, M. (2020). Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning. *Acta Didactica Norden*, 14(4). <https://doi.org/10.5617/adno.8346>

Nelson, J. (2019). The nature of nurture in inclusive religious education. *Religious Education*, 114(5). <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1652877>

Nelson, J., & Yang, Y. (2022). The role of teachers' religious beliefs in their classroom practice – A personal or public concern? *Journal of Beliefs & Values*, 44(3).

<https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2125672>

O'Grady, K., & Jackson, R. (2020). "A touchy subject": Teaching and learning about difference in the religious education classroom. *Journal of Beliefs & Values*, 41(1).

<https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1614755>

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl.).  
Studentlitteratur.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.  
Harvard University Press.

Von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: Elevers tal om religion i  
det mångkulturella och postkoloniala rummet* (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.  
<https://gupea.ub.gu.se/items/0d435dde-5de7-42ea-b28c-5ca4ca3528eb>

Von Brömssen, K., & Olgaç, C. R. (2010). *Intercultural education in Sweden through the  
lenses of the national minorities and of religious education*. *Intercultural Education*, 21(2).  
<https://doi.org/10.1080/14675981003696263>

## Bilaga 1

Deltagare:	Erfarenhet som legitimerad lärare:	Undervisande åk:	Intervjulängd:	Plats för intervju:
Helin	5 år	Åk 4-6	0:25:43	På plats i skolan
Anna	18 år	Åk F-6	0:36:06	På plats i skolan
Nadia	4 år	Åk 4-6	0:28:12	På plats i skolan
Sara	En termin	Åk 4-6	0:16:24	På plats i skolan
Magnus	27 år	Åk 4-9	0:33:11	På plats i skolan
Elin	2 år	Åk F-3	0:22:37	På plats i skolan

## Bilaga 2

### Bakgrundsfrågor:

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilka årskurser undervisar du i religionskunskap?
3. Har du lärarutbildning med inriktning mot religionskunskap eller SO?
4. Skulle du beskriva dig som relativt ny i yrket eller mer erfaren?

### Tema 1: Planering och genomförande av religionsundervisning

5. Hur brukar du planera din religionsundervisning för att alla elever ska känna sig inkluderade?

**Följdfrågor:**

6. Vad tänker du särskilt på när det gäller elevgruppens sammansättning?
7. Är det något du alltid försöker ta hänsyn till?
  8. Hur upplever du att religionsundervisningen kan påverka elevers känsla av trygghet eller otrygghet i klassrummet?
  9. Finns det situationer i religionsundervisningen som du upplever som särskilt utmanande när det gäller inkludering?

**Följdfråga:**

10. Hur brukar du hantera sådana situationer?

**Tema 2: Didaktiska strategier och arbetssätt**

11. Vilka arbetssätt eller undervisningsformer använder du för att främja delaktighet i religionsundervisningen?
12. Hur anpassar du undervisningen för elever med olika språkliga förutsättningar eller olika nivåer av förkunskaper?
13. Hur resonerar du kring val av undervisningsmaterial (t.ex. texter, bilder eller filmer) i relation till inkludering?
14. Hur arbetar du med samtal och diskussioner om religion och livsfrågor för att skapa ett respektfullt klassrumsklimat?

**Tema 3: Elevers perspektiv och erfarenheter**

15. På vilka sätt upplever du att elevernas egna erfarenheter och perspektiv får ta plats i religionsundervisningen?
16. Hur gör du för att inkludera elevernas tankar och frågor i undervisningen utan att någon elev hamnar i en utsatt position?
17. Finns det tillfällen då elevernas olika erfarenheter berikar undervisningen?

**Följdfråga:**

18. Kan du ge exempel?
19. Finns det situationer där det känns svårt att ta tillvara elevers perspektiv?

20. Vad beror det i så fall på?

#### **Tema 4: Reflektion och utveckling**

21. Hur upplever du att ditt sätt att undervisa i religionskunskap har förändrats över tid när det gäller inkludering?

22. Vad tänker du att religionsundervisningen skulle behöva utvecklas vidare för att bli ännu mer inkluderande?

#### **Avslutande fråga:**

23. Är det något mer du vill tillägga kring inkludering i religionsundervisningen som du tycker är viktigt, men som vi inte har berört?

## Bilaga 3



---

*På lärarutbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).*

---

Datum: 2026-01-27

### **Samtycke till medverkan i studentprojekt**

Vi heter Lava Jalal Taha och Lina Almashat. Vi studerar på lärarutbildningen och läser för tillfället termin 8 och tar examen nu i sommar. Vi genomför en studie i samband med våra utbildningsstudier och har inhämtat skolans godkännande för att genomföra den.

Detta examensarbete är en kvalitativ studie som syftar till att undersöka hur religionsundervisningen i grundskolan kan utformas och genomföras för att stödja en inkluderande lärmiljö där alla elever ges möjlighet till delaktighet, trygghet och lärande. Studien fokuserar på att identifiera och analysera didaktiska strategier, arbetssätt och pedagogiska metoder som lärare använder för att främja inkludering.

Materialinsamlingen kommer enbart att bestå av intervjuer med lärare. Vi genomför semistrukturerade intervjuer (enskilda eller i små grupper efter överenskommelse) under skoltid eller på annan överenskommen tid. Intervjuerna kommer att fokusera på lärarnas erfarenheter, planering, konkreta undervisningspraktiker och reflektioner kring inkludering i religionsundervisningen samt exempel på framgångar och utmaningar. Insamlad data kommer anonymiseras och hanteras enligt etiska riktlinjer.

Deltagande är frivilligt, deltagare kan när som helst avbryta eller dra tillbaka sitt samtycke utan förklaring, och de informeras om syftet med studien innan intervjun.

Personuppgifter som samlas in: kön och ålder. Intervjuerna kommer att ljudinspelas för att möjliggöra korrekt transkribering med hjälp av en ljudinspelare. Inga privata mobiltelefoner

kommer att användas under intervjuens gång. Inga namn, bilder eller filmning kommer att samlas in.

Hantering och skydd av ljudfiler och transkriptioner anonymiseras så att inga identifierbara uppgifter finns kvar i materialet. Endast forskarna (Lina & Lava) och eventuella handledare med tydlig roll i projektet kommer ha åtkomst till råmaterialet. Resultaten rapporteras endast i anonymiserad form.

Allt insamlat material och personuppgifter lagras under arbetet på Malmö universitets säkra server. Samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet.

Vårt projekt grundar sig på dessa principer tagna från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (<https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>), bland annat i följande avseenden:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Du som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om du först tackar ja) rätt att avbryta din medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Du kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

*Lava Jalal Taha & Lina Almashat*  
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till oss:

Lava Jalal Taha: [REDACTED]

Lina Almashat: [REDACTED]

Ansvarig handledare på Malmö universitet: Cecilia Trenter

Kursansvarig på Malmö universitet: Robert Nilsson Mohammadi

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

[www.mau.se](http://www.mau.se)  
040-665 70 00



### *Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter*

<b>Personuppgiftsansvarig</b>	Malmö universitet
<b>Dataskyddsombud</b>	<a href="mailto:dataskyddsombud@mau.se">dataskyddsombud@mau.se</a>
<b>Typ av personuppgifter</b>	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
<b>Ändamål med behandlingen</b>	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
<b>Rättslig grund för behandling</b>	Ditt samtycke.
<b>Mottagare</b>	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
<b>Lagringstid</b>	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
<b>Dina rättigheter</b>	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datatillsynsmyndigheten, Box 8114, 104 20 Stockholm.



## Samtycke

**Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att**

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.<sup>1</sup>

Namn: .....

Namnförtydligande: .....

Dagens datum: .....

<sup>1</sup> De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <http://www.codex.vr.se/texts/HSPR.pdf>