

**Examensarbete i fördjupningsämnet  
(Samhälle och lärande)  
15 högskolepoäng, avancerad nivå**

**Mellan fakta och erfarenhet:  
Levd religion och interkulturellt lärande i  
religionsundervisning i F-3**

*Between Facts and Experience: Lived Religion and Intercultural  
Learning in Religious Education in F-3*

Zahraa Hussein  
Sara El-Kassem

# Förord

Detta arbete har genomförts under våren 2026 av Zahraa Hussein och Sara El-Kassem i syfte att belysa levd religion i religionsundervisning och hur detta perspektiv kan sättas i relation till interkulturellt lärande. Den ökade mångfalden som råder i Sverige ställer höga krav på att forma religionsundervisning som synliggör variation inom religiösa praktiker för att främja respekt för människors olikheter. Intresset för ämnet växte därmed fram ur vår nyfikenhet kring hur religion kan förstås och undervisas på ett sätt som framhäver nyansering inom religion och tar hänsyn till elevernas kulturella och religiösa erfarenheter. Arbetet har skrivits gemensamt för att säkerställa ett nära samarbete samt för att båda ska vara lika delaktiga i samtliga delar av studien. AI har endast använts i syfte att översätta engelska vetenskapliga artiklar, för att säkerställa korrekt förståelse av dess innehåll. Därmed tar båda fullt ansvar för arbetet och dess innehåll.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Erik Alvstad för kontinuerlig stöttning och vägledning under processen. Vi vill även tacka alla personer som deltagit i undersökningen som genom sina erfarenheter medverkat med värdefull insikt och möjliggjort genomförande av denna studie.

# Abstrakt

Denna studie har utförts i syfte att belysa lärarens arbetssätt med det teoretiska begreppet *levd religion* i religionsundervisning, samt hur detta kan förstås utifrån ett interkulturellt lärande i ett mångfacetterat klassrum i lågstadiet. Studien utgår från en hermeneutisk ansats och bygger på kvalitativa semistrukturerade intervjuer som genomfördes med 5 lärare i 4 olika mångkulturella skolor i södra Skåne. Detta för att synliggöra lärarens förhållnings- och arbetssätt inom ramen för *levd religion* och interkulturellt lärande. Det empiriska materialet analyserades utifrån en tematisk analys, med fokus på lärarnas förståelse av *levd religion* och hur religionsundervisningen kan främja interkulturellt lärande och inkludering.

Resultaten visade att 4 av 5 lärare inte är bekanta med begreppet *levd religion*, men att de implicit använder sig perspektivet i sin undervisning. Däremot framhävde lärarnas utsagor en mer traditionell faktabaserad undervisning med inslag av elevers egna kulturella och religiösa erfarenheter. Detta beror till stor del på styrdokumentens skrivningar som fokuserar på faktabaserad kunskap, men även lärarnas försiktighet i att undervisningen förblir icke-konfessionell. Lärarnas antydningar tyder på att det finns mönster av det levda och erfarna om religionerna i undervisningen, som leder till inkludering och bidrar till både utmaningar och möjligheter i klassrummet. Resultaten indikerar att arbete med *levd religion* i religionsundervisningen bidrar med ökat engagemang, delaktighet och förståelse för religiös mångfald, men kräver pedagogisk medvetenhet och tydliga didaktiska ramar av läraren som arbetar interkulturellt för att främja inkludering och lärande.

Nyckelord: Hermeneutik, Inkludering, Interkulturellt lärande, Levd religion, Tematisk analys.

# Innehållsförteckning

Förord	2
Abstrakt	3
Innehållsförteckning	4
1. Inledning	5
1.2 Skolans styrdokument	5
2. Problemformulering	7
2.1 Syfte & frågeställning	7
3. Teoretiska perspektiv	8
3.1 Levd religion	8
3.2 Mångkulturalitet	9
3.3 Interkulturellt lärande	10
4. Tidigare forskning	12
4.1 Safe space för interkulturellt lärande i religionsundervisning	13
4.2 Levd religion i klassrummet	15
5. Metod och material	18
5.1 Hermeneutisk ansats	18
5.2 Semistrukturerade intervjuer	18
5.3 Tematisk analys	19
5.4 Urval och deltagare	20
5.5 Etiska överväganden	20
5.6 Genomförande och bearbetning	21
6. Resultat och analys	23
6.1 Levd religion i praktiken: lärares syn och förhållningssätt	23
6.2 Betydelsen av levd religion för inkludering i religionsundervisning	27
6.3 Interkulturellt lärande för en inkluderande undervisning i relation till levd religion	31
7. Diskussion och slutsats	37
Referenser	41
Bilagor	45
Intervjuguide	45

# 1. Inledning

Det svenska samhället präglas av en mångfald av kulturella och religiösa respektive sekulära bakgrunder, som samexisterar i vardagen. Mötet mellan dessa olika identiteter och livsåskådningar synliggörs i religionsundervisning genom elevers levda religion, och målen i ämnesinnehållet som förespråkar icke-konfessionalitet och interkulturellt lärande. Flera forskningsstudier belyser både didaktiska möjligheter samt utmaningar som förekommer i ämnet religionskunskap.

Enligt skolforskningsinstitutet systematiska forskningssammanställning om kontroversiella frågor i religionsundervisning, ställs lärare inför utmaningar som kräver didaktiska val och genomtänkt hantering.<sup>1</sup> Religionsundervisning kan skapa spänningar när religioner och livsåskådningar diskuteras i klassrummet. Därmed lyfter man fram att läraren behöver navigera mellan att skapa utrymme för öppna samtal där elevers personliga övertygelser respekteras, och att samtidigt förhålla sig till demokratiska värden som yttrandefrihet och religionsfrihet.<sup>2</sup>

Dessutom visar forskning att det finns två utmaningar som uppstår i klassrummet, Øystein Lund Johannessen och Geir Skeie betonar att majoritetsdominerade klassrum i Sverige tycks ha en sekularistisk och religionskritisk dominerande hållning, som kan leda till att tystnadskultur bland religiösa elever. Medan i andra klassrum kan utmaningen vara att religiösa motsättningar kolliderar och skapar svårhanterliga konflikter för läraren.<sup>3</sup> Ovanstående beskrivningar är några av utmaningarna som förekommer i religionsundervisning och som resulterat i att man analyserat fram handlingsalternativ för att hantera och förebygga en trygg och demokratisk arena, genom interkulturellt perspektiv. Vilket vi anser i vår studie går att undersöka utifrån lärarens kunskaper om *levd religion* och hens förhållningssätt i religionsundervisning.

## 1.2 Skolans styrdokument

Undervisning i religionskunskap har historiskt varit ett konfessionellt ämne som tidigare hette kristendomskunskap och hade sina rötter i den lutherska kyrkan, men utvecklats till att inta ett icke-konfessionellt och interkulturellt perspektiv.<sup>4</sup> Forskarna Kerstin von Brömssen och

---

<sup>1</sup> Skolforskningsinstitutet. *Kontroversiella frågor i religionskunskap – lärares handlingsalternativ i undervisningen*. Skolforskningsinstitutet (2025): s.1

<sup>2</sup> Skolforskningsinstitutet. *Kontroversiella frågor i religionskunskap*, s.1

<sup>3</sup> Ø.L. Johannessen & G. Skeie The relationship between religious education and intercultural education. *Intercultural Education*. 30:3 (2019): s. 267. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540142>

<sup>4</sup> K. Von Brömssen & C. Rodell Olgac. Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education. *Intercultural Education* 21, no.2 (2010): s.128. <https://doi.org/10.1080/14675981003696263>

Christina Rodell Olgaç antyder att detta berott på stora samhällsförändringar som sekulariseringen har resulterat i, vilket har haft stor påverkan på svenska läroplaner, som idag förblir en obligatorisk, icke-konfessionell och allmän religionsundervisning.<sup>5</sup> Även om ämnet i stort påstås inta ett interkulturellt perspektiv, pekar forskning på att läroplanens formuleringar om religion ofta förknippas med kristen tradition.<sup>6</sup> Religionsämnets syfte stödjer detta och menar att: “Genom undervisningen ska eleverna få kunskaper om hur kristna traditioner har påverkat det svenska samhället och hur kristendomens roll i samhällslivet har förändrats över tid”.<sup>7</sup>

Vidare diskuterar forskarna att kristna högtider tar större plats i skolans kulturella sammanhang, särskild i de lägre årskurserna, där skolan uppmärksammar kristna traditioner men utesluter andra religiösa högtider, vilket ger intryck att dessa inte är en del av det svenska samhället.<sup>8</sup> Detta kan resultera i en spänning mellan styrdokumentens neutrala och icke-konfessionella ställning och skolans undervisning av religiösa högtider och traditioner, vilket kan leda till att religion framställs som homogent och fast och i sin tur utesluta levda varierade erfarenheter.

Därav är det av stor vikt att undervisningen i religionskunskap utgår från *levd religion*, vilket i F-3 blir särskilt viktigt för att skapa en religionsundervisning som utvecklar elevernas kunskaper kring religiösa dogmer, och samtidigt ökar förståelsen för människors olikheter. Studiens problemformulering utgår därmed från lärarnas didaktiska val, i relation till *levd religion* och interkulturellt lärande för att synliggöra mångfalden i samhället.

---

<sup>5</sup> Von Brömssen & Rodell Olgaç. *Intercultural education*, s.128

<sup>6</sup> Von Brömssen & Rodell Olgaç. *Intercultural education*, s.128

<sup>7</sup> Skolverket. Kursplan i religionskunskap – grundskolan. *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2022 (Lgr22)*.

Stockholm: Skolverket (2022). [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)

<sup>8</sup> Von Brömssen & Rodell Olgaç. *Intercultural education*, s.129

## 2. Problemformulering

Den svenska skolan präglas av religiös och kulturell mångfald som medför stora utmaningar, samt krav på utformningen av religionsundervisning och dess innehåll. Samtidigt betonar läroplanen att undervisningen ska bidra till förståelse och respekt för människors olikheter, inkludering och demokratiska värderingar.<sup>9</sup> Skolans mångfacetterade klassrum ställer därmed höga krav på att utforma religionsundervisning som uppfyller kraven för demokratisk fostran. Detta är ytterst viktigt i de tidiga årskurserna, då elevernas värderingar och attityder skapas. Det traditionella förhållningssättet inom religionsundervisning fokuserar på undervisning i religiösa traditioner, som riskerar att skapa en förenklad och statisk bild av religion. I ett mångfaldigt klassrum med elever från olika bakgrunder, innebär detta en didaktisk utmaning och exkludering av mångfalden. För att undvika dessa risker kan läraren arbeta med kunskapsinnehållet inom religionskunskap med koppling till *levd religion* i relation till interkulturellt lärande. Det finns även en avsaknad av kunskap kring lärarens arbetssätt med *levd religion* i praktiken, samt hur interkulturellt lärande kan öka förståelsen för arbetet inom detta område. Därmed upplever vi ett behov av att undersöka religionsundervisning i F-3 utifrån lärarens perspektiv, i samband med hur *levd religion* i undervisningen kan bidra till hanteringen och synliggörandet av mångfalden i klassrummet.

### 2.1 Syfte & frågeställning

Syftet med vår studie är att belysa om lärare i F-3 arbetar med *levd religion* i sin undervisning och hur detta kan förstås utifrån ett interkulturellt lärande i ett mångfacetterat klassrum. Eftersom *levd religion* är ett sällsynt undervisningsinnehåll i religionskunskap<sup>10</sup> avser studien därmed att belysa religionsundervisning inom ramen för *levd religion* ur ett lärarperspektiv, med fokus på mångfalden i klassrummet.

För att uppnå detta syfte, besvaras följande frågeställningar:

- Arbetar lärare i årskurs F-3 med *levd religion*?
- Hur kommer detta till uttryck i lärares förhållningssätt i religionsundervisningen?
- Vad kan lärarnas beskrivningar innebära i relation till interkulturellt lärande och inkludering?

---

<sup>9</sup> Skolverket. *Läroplan (Lgr22) - Läroplan för grundskolan, samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket (2025) <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet#/curriculum/LGR22?schoolType=GR&tosHeading=Kursplaner>

<sup>10</sup> K. Kittelmann Flensner. *Levd religion i klassrummet: Icke-konfessionell religionskunskapsundervisning i svenska skolor*. I K., Plank & D., (red.). *Levd religion: det heliga i vardagen*. Lund (2018): s.262

### 3. Teoretiska perspektiv

Följande kapitel behandlar teoretiska ramverk som är centrala för vårt arbete, som innefattar *levd religion* i ett mångkulturellt sammanhang, vilket sätts i relation till interkulturellt lärande. Kapitlet erbjuder ett övergripande teoretiskt ramverk för förståelsen av de centrala begreppen, vilka ställs i relation till undervisningskontext som presenteras i tidigare forskning. Dessa används sedan som utgångspunkt i vår analys av empirin och resultatet vi sammanställt.

#### 3.1 Levd religion

Meredith B. McGuire beskriver begreppet *levd religion* är ett centralt forskningsperspektiv inom sociologisk forskning, som synliggör religiösa erfarenheter och uttryck i människors vardagsliv.<sup>11</sup> För studien är perspektivet särskilt relevant för att analysera religion i ett mångfacetterat klassrum. Nancy T. Ammerman antyder att begreppet avspeglas i olika former och sammanhang, vilket kan framstå som ett komplext tolkningsproblem, men användbart för en djupgående analys.<sup>12</sup> Inom forskning benämns ofta perspektivet som *everyday religion*, vilket i svensk kontext översätts till *levd religion* eller *vardagsreligion*.

Kristian Niemi definierar begreppet som ett sätt att förstå hur religion utövas i praktiken, genom att fokusera på individers erfarenheter och praktiker, snarare än grundläggande fakta. Forskaren antyder att begreppet underlättar förståelse för hur religionen kommer till uttryck i samhället.<sup>13</sup> McGuire stärker påståendet och menar att perspektivet möjliggör djupare förståelse av religionernas komplexitet och mångfald,<sup>14</sup> där religion framträder som ett sammanbindande fenomen, istället för isolerade faktakunskaper.<sup>15</sup> Perspektivet uppmärksammar även skillnaderna inom traditioner och grupper.<sup>16</sup> Däremot lyfter McGuire att perspektivet kan framstå som komplext och ibland motsägelsefullt, eftersom religiösa praktiker skiftar mellan individer och sammanhang.<sup>17</sup> Detta ligger i linje med läroplanen för religionsundervisning som

---

<sup>11</sup> M.B. McGuire. *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life*. (2008): s.13.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195172621.001.0001>

<sup>12</sup> N.T., Ammerman. *Introduction: Observing Religious Modern Lives*. I N.T. Ammerman (red). *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives*. (2007): s.5. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195305418.003.intro>

<sup>13</sup> K., Niemi. Religionsvetenskapliga tröskelbegrepp: Stötestenar och språngbrädor vid utvecklingen av ett ämnesperspektiv. *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 8, no. 2 (2018): s.11 <https://journals.lub.lu.se/norddidactica/article/view/19064>

<sup>14</sup> McGuire. *Lived Religion*, s. 16

<sup>15</sup> Niemi. *Religionsvetenskapliga tröskelbegrepp*, s.12

<sup>16</sup> McGuire. *Lived Religion*, s. 16

<sup>17</sup> Niemi. *Religionsvetenskapliga tröskelbegrepp*, s.16

framhåller att kunskaper om religion och livsåskådningar är viktigt för att skapa ömsesidig förståelse mellan människor i ett samhälle.<sup>18</sup>

Karin Kittelmann Flensner förklarar att religionskunskap ofta intar en sekulär och religionskritisk ställning, där fokus ligger på fakta, dogmer och traditioner, vilket riskerar att ge en ensidig bild av religion som kan upplevas problematisk av religiösa elever.<sup>19</sup> För att hantera detta lyfter hon en växling mellan ett inifrånperspektiv (emic) och ett utifrånperspektiv (etic), som innebär studerande av religion i ett socialt perspektiv utifrån individens egna religiösa erfarenheter. Däremot skapar kravet på icke-konfessionalitet osäkerhet kring behandling av religiösa praktiker i undervisningen. Som resultat fokuserar undervisning på religionens grundläggande fakta och riskerar att utesluta praktisknära och erfarenhetsbaserade aspekter.<sup>20</sup> Perspektivet kan alltså fungera som ett analytiskt verktyg för att synliggöra hur religion uttrycks i människors vardagsliv, utan risk för konfessionell undervisning.<sup>21</sup>

Med beaktande av det ovanstående blir *levd religion* en relevant teoretisk utgångspunkt för studien, som möjliggör en nyanserad analys av religion i religionsundervisning. Detta överensstämmer med skolans demokratiska och interkulturella uppdrag, samt religionsundervisningens mål. Perspektivet synliggör religionens plats i människors vardagsliv genom fokus på mänskliga erfarenheter och praktiker, utan risk för konfessionell undervisning.

## 3.2 Mångkulturalitet

Mångkultur är ett komplext begrepp utan entydig definition, vars innebörd kan variera beroende på kontext och aktör. Hans Ingvar Roth menar att mångkulturalismen har sin bakgrund i arbetskrafts- och flyttinvandringen som ägde rum efter andra världskriget, som bidrog till ökad etnisk och religiös mångfald i samhället.<sup>22</sup> Vidare lyfter Roth hur mångkulturalism kan förstås genom flera samverkande faktorer; etnicitet, språk, religion och hudfärg/ras. Dessa är däremot inte statiska, och dess betydelse kan förändras beroende på samhällets förhållningssätt till och hantering av den kulturella mångfalden. I skolkontext kan denna mångfald skapa utmaningar och värdekonflikter, särskilt i frågor som berör religion och etnicitet.<sup>23</sup>

---

<sup>18</sup> Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr22*. Stockholm: Skolverket (2022): s.188

<sup>19</sup> Kittelmann Flensner. *Levd religion i klassrummet*, s.258

<sup>20</sup> Kittelmann Flensner. *Levd religion i klassrummet*, s.260

<sup>21</sup> Kittelmann Flensner. *Levd religion i klassrummet*, s.261

<sup>22</sup> H.I. Roth. *The multicultural park: a study of common values at school and in society*. Stockholm: Statens skolverk (2012): s.9

<sup>23</sup> Roth. *The multicultural park*, s.12

Mujo Halilović och Minka Huskic lyfter Jürgen Habermas resonemang om hur ökad mångfald utmanar nationers etisk-politiska självförståelse. Texten betonar ett demokratiskt medborgarskap som inte fokuserar på kultur och etnicitet, utan på gemensamma rättigheter och skyldigheter, vilket minimerar risk för exkludering.<sup>24</sup> Däremot kan dessa samhälleliga förändringar medföra konsekvenser för skolan. Skolforskaren Per Dalin menar att skolan behöver genomgå konstruktiv förändring för att kunna bemöta nya kulturella och sociala förutsättningar.<sup>25</sup>

Lahdenperä nämner att mångkulturalitet avser sammanhang där olika kulturer i samhället lever ihop på ett fredligt sätt. Ett mångkulturalistisk synsätt innebär att lära känna och tolerera människors kulturella olikheter. Samtidigt kan mångkulturalitet medföra praktiska utmaningar i skolans verksamhet. Skolpersonal möter dagligen en mångfald av sociala relationer som bygger på olika normer, värderingar och förväntningar. Detta innebär att skolan ständigt behöver balansera mellan inkludering och likvärdighet i enighet med skolans värdegrund, vilket ibland kan skapa svårhanterliga dilemman som förblir olöst.<sup>26</sup>

### 3.3 Interkulturellt lärande

Nationalencyklopedin beskriver interkulturellt lärande som en dynamisk lärandeprocess där kunskaper och redskap kontinuerligt formas, för att hantera kulturella skillnader som ryms inom det demokratiska och mångkulturella samhället. Det interkulturella perspektivet i utbildning kom efter ett riksdagsbeslut 1985, med syfte att frambringa positiva attitydförändringar och motverka negativa attityder och fördomar mellan majoritetsbefolkningen och etniska minoritetsgrupper.<sup>27</sup> Hans Lorentz och Bosse Bergstedt belyser att interkulturellt lärande i lärandesituationer kan påverka lärandets villkor och kunskapsinnehållet, genom interaktion och kommunikation mellan människor med olika kulturella och etniska bakgrunder. Denna påverkan sker i samband med att individers subjektiva uppfattningar om olika fenomen i sin omvärld förändras i möten med andra.<sup>28</sup>

---

<sup>24</sup> M. Halilovic, M. Huskic. *Att leva i ett mångkulturellt samhälle*. I P. Lahdenperä & H. Lorentz (red). *Möten i mångfaldens skola: Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur 2010. s.50

<sup>25</sup> Halilovic & Huskic. *Att leva i ett mångkulturellt samhälle*, s.50

<sup>26</sup> Lahdenperä, P. *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling*. Skolverket, 2022. <https://www.skolverket.se> s.6-7

<sup>27</sup> Nationalencyklopedin. (u.å.). *Interkulturellt lärande*. <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/interkulturellt-lärande> s.1

<sup>28</sup> H. Lorentz & B. Bergstedt. *När interkulturella perspektiv möter religionsdidaktikens utmaningar*. I Franck & Thalén (red.). *Interkulturell religionsdidaktik*. Lund: Studentlitteratur, 2018. s.333

I skolans verksamhet synliggörs perspektivet i värdegrundsarbetet, och i läroplanens skrivningar; “utbildningen ska präglas av öppenhet och respekt för människors olikheter”.<sup>29</sup> Perspektivet blir särskilt viktigt i religionsundervisningen där syftet belyser att eleverna ska utveckla förståelse för hur människor praktiserar och uttrycker sin religion på olika sätt. Därmed ska undervisningen allsidigt uppmärksamma religionens roll och hur den formas i samhället.<sup>30</sup> Lahdenperä antyder även att läroplanens mål gällande kulturell mångfald och förståelsen för olika kulturella uttryck, överensstämmer med interkulturellförhållningssätt. Interkulturalitet innebär att utveckla verksamheten utifrån mångfalden som genomsyrar skolans elever, personal och vårdnadshavare.<sup>31</sup> I linje med detta, lyfter Schreiner att ett interkulturellt synsätt bygger på förståelse av att religion och kultur är föränderliga, särskilt vid mötet mellan människor. Eftersom det är i sådana sammanhang som kultur och religion påverkas och formas. Den religiösa dimensionen blir central vid förståelsen och samtal om olika världsbilder.<sup>32</sup>

Perspektivet är därför relevant i studien eftersom den betonar mångfald som en resurs snarare än en utmaning i lärandet och skapar förutsättningar för interaktion och meningsfullt lärande, där nya kulturella uttryck och gemenskaper kan formas.<sup>33</sup> I ett mångkulturellt, med elever med olika religiösa erfarenheter och livsvillkor, kan ett interkulturellt lärande främja förståelse för människors olika sätt att tolka och hantera grundläggande livsfrågor.

---

<sup>29</sup> Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22*. Stockholm: Skolverket (2022): [https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/styrdokument/2025/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/styrdokument/2025/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22?utm_source=chatgpt.com)

<sup>30</sup> Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22*. Stockholm: Skolverket (2022): [https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/styrdokument/2025/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/styrdokument/2025/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22?utm_source=chatgpt.com)

<sup>31</sup> P. Lahdenperä. *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling*. Stockholm: Skolverket (2022):s.3 [https://www.skolverket.se/download/18.5902f8c1867b62f9b6add/1678980618375/Artikel\\_interkulturalitet\\_undervisning\\_pirjo\\_lahdenpera\\_r ev2022.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.skolverket.se/download/18.5902f8c1867b62f9b6add/1678980618375/Artikel_interkulturalitet_undervisning_pirjo_lahdenpera_r ev2022.pdf?utm_source=chatgpt.com)

<sup>32</sup> P. Schreiner. Religious Education in Europe – what can be learned for ”intercultural religious didactics” in Sweden?. I Franck, O. & Thalén, P. (red.). *Interkulturell religionsdidaktik*. (Studentlitteratur AB, 2018), s. 47–48

<sup>33</sup> Å. Trulsson, & H. Nilsson. Inledning: Mångfald, flerspråkighet och interkulturella perspektiv – möjligheter och utmaningar. I D. Bergnéhr, H. Nilsson, C. Silander, & Å. Trulsson (Red.). *Mångfaldens möten: Interkulturalitet, utbildning och lärande*. Linnaeus University Press, 2024. s. 5.

## 4. Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras forskning om *levd religion* och dess framställning i klassrumsundervisning, som sätts i relation till interkulturellt lärande. Tidigare forskning som lyfts fram i följande del visar hur *levd religion* i undervisningen kan bidra till ett interkulturellt lärande, där läraren inte endast förlitar sig på faktabaserad undervisning, utan även religionsundervisning som mångfacetterad och elevnära. Även om forskningen som presenteras nedan inriktar sig mot äldre elever, finner vi att studiernas resultat kan implementeras åt alla årskurser. Detta i syfte att synliggöra vilka förhållningssätt som läraren tillämpar i sin undervisning, men även de utmaningar och möjligheter som kan förekomma vid arbete med *levd religion* i religionsundervisning.

I en rapport av Elisabeth Porath Sjöo från Skolinspektionen som har granskat religionsundervisning i gymnasieskolor, visar resultaten att undervisningen till stor del handlar om generella fakta om världsreligioner. Enligt rapporten bidrar detta till ett ointresse från elever när undervisningen i religion avstår från samtida uttryck och livsåskådningar.<sup>34</sup> Motsatt effekt uppstår när eleverna istället uttrycker att:

Det är när de får stanna upp och reflektera över livets svåra frågor som de finner att kursen blir intressant, berättar eleverna. Då upplever de också att undervisningen bidrar till att utveckla dem som individer. Samtidigt innebär dessa undervisningsformer att eleverna ges en djupare förståelse för ämnesinnehållet.<sup>35</sup>

Rapporten diskuterar vidare att läraren lägger mer fokus på vad eleverna har gjort under kursen, snarare än vad de har lärt sig. Därmed menar rapporten att undervisningen i religionskunskap kräver ytterligare utveckling, för att ge elever analysverktyg med fokus på samtida religioner och livsåskådningar. Resultaten visade även att undervisningens kvalitet stärks när läraren utgår från elevers intresse och erfarenheter, och samtidigt behålla kraven för undervisningen för att reducera risken för att fördomar inte nyanseras.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Skolinspektionen. *Mer än vad du kan tro: Religionskunskap i gymnasieskolan*. Kvalitetsgranskning rapport 2012:3. Stockholm: Skolinspektionen. 2012. s.11

<sup>35</sup> Porath Sjöo. *Mer än vad du kan tro*, s.15

<sup>36</sup> Porath Sjöo. *Mer än vad du kan tro*, s.24–25

## 4.1 Safe space för interkulturellt lärande i religionsundervisning

Marie Von der Lippe och Karin Kittelmann Flensner har i sin forskning problematiserat metaforen *safe space* i undervisningskontext. Därav fann studien ett tydligt samband mellan trygghet och respekt i klassrummet och hur detta kan skapa en inkluderande och trygg klassrumsmiljö.<sup>37</sup> Forskningen utgår från kvalitativa klassrumsobservationer i Norge och Sverige, som synliggör trygghet i relation till ett polariserat samhälle, där frågorna ”*safe from what?*“ och ”*safe for whom?*“ diskuteras och visar att kontroversiella frågor ibland kan uppfattas som hotfulla.<sup>38</sup> Von der Lippe och Kittelmann Flensner antyder att spänningar ofta uppstår i religionsundervisning, och kan innebära att elever uppfattar undervisningssituationer på olika sätt. Däremot pekar forskningen på att det inte är åsiktsskillnaderna i klassrummet som skapar otrygghet, utan snarare hur språk och exempel används samt hur roller och maktförhållanden etableras mellan elever.<sup>39</sup> Istället föreslås begreppet *brave space*, som öppnar upp idén för *classroom of disagreement* som menar på att undervisningen inte ska anses som en trygg miljö, utan att den istället ska erkänna oenighet som en del av lärande för att belysa olikheter.<sup>40</sup>

I enlighet med Von der Lippe och Kittelmann Flensner kritiserar även Eamonn Callan begreppet *safe space*. Forskningen utgör en filosofisk-normativ analys kring förståelsen av *safe space* begreppet, i relation till utbildningens demokratiska uppdrag. Callan framför att det finns en oro över hur tolkning av *safe space* kan leda till att det begränsar yttrandefrihet.<sup>41</sup> Då risken är att tryggheten man försöker främjar i klassrummet begränsar snarare elevers öppenhet för att möta nya perspektiv och kontroversiella idéer som kan vara utmanande.<sup>42</sup> Därmed skiljer han mellan olika synvinklar av trygghet, så kallade *dignity safe* och *intellectually safe*. Där dessa fungerar som en spänning ihop men möjliggör självrespekthet hos elever och tillit i att respekteras och behandlas jämlikt (*dignity safe*) vilket i sin tur tillåter öppna dialoger för obekväma och utmanande samtal. Detta medför att elevers intellektuella ock kritiska utveckling främjas (*intellectually safe*).<sup>43</sup>

---

<sup>37</sup> K. Kittelmann Flensner & M. Von der Lippe. Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’. *Intercultural Education*. 30:3 (2019): s.275. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>

<sup>38</sup> Kittelmann Flensner & Von der Lippe. *Being safe from what and safe for whom?*, s.275

<sup>39</sup> Kittelmann Flensner & Von der Lippe. *Being safe from what and safe for whom?*, s.279–282

<sup>40</sup> Kittelmann Flensner & Von der Lippe. *Being safe from what and safe for whom?*, s.284–286

<sup>41</sup> E. Callan. Education in Safe and Unsafe Spaces. *Philosophical Inquiry in Education*. 24:1 (2020): s.64 <https://doi.org/10.7202/1070555ar>

<sup>42</sup> Callan. *Education in Safe and Unsafe Spaces*, s.65

<sup>43</sup> Callan. *Education in Safe and Unsafe Spaces*, s.64

A fully-realized dignity safe environment would confer a distinctively valuable aspect of human flourishing: the self-respect of someone confident that others will respect them as an equal. But the best way to get there is most unlikely to be one that forgoes all words that wound.<sup>44</sup>

Eftersom en god utbildning uppmuntrar öppenhet som präglas av en klassrumsmiljö som tillåter kontroversiella ämnen och obekväma samtal samtidigt som respekt och människans värdighet skyddas.<sup>45</sup>

The education worth having will encourage open-mindedness. To that extent, it must often take on an agonistic spirit as settled beliefs and values are subject to critique that some students will find distressing or exhilarating, or both at the same time. This is just to say that a good education requires teaching that makes students intellectually unsafe. This can and should happen in an environment where students are also dignity safe.<sup>46</sup>

I anknytning till Callan och Von der Lippe och Kittelmann Flensner, lyfter även Øystein Lund Johannessen och Geir Skeie fram diskussionen kring *safe space*, däremot i samband med interkulturellt förhållningssätt. Forskarna menar att det finns två olika forskningsresultat om *safe space* som visar att det antingen fungerar framgångsrikt i dialoger och diskussioner, om det är strukturerat och tydligt för att undvika diskriminering och utmaningar som kan leda till negativa konsekvenser hos den enskilda eleven.<sup>47</sup> Eller att alltför religiöst laddade frågor och öppna samtal upplevs av vissa elever som en exponering av deras personliga liv. Vilket i sin tur leder till skambelagda känslor och otrygghet, därmed krävs didaktiska ramar som skyddar elevens integritet och leder till en trygg klassrumsmiljö vid dialoger kring religionskunskapsämnet.<sup>48</sup>

Å andra sidan krävs det även att lärarens förhållningssätt och kunskap kring ämnet och gruppdynamiken, kan balansera de rika möjligheterna man får när man knyter an till elevernas vardagsliv och de risker som kan uppstå för individens välbefinnande och inkludering. Således ska läraren kunna bedöma fördelarna i undervisning vid koppling till elevernas livsvärld, mot nackdelarna, som risken för exkludering.<sup>49</sup>

---

<sup>44</sup> Callan. *Education in Safe and Unsafe Spaces*, s.68

<sup>45</sup> Callan. *Education in Safe and Unsafe Spaces*, s.65

<sup>46</sup> Callan. *Education in Safe and Unsafe Spaces*, s.65

<sup>47</sup> Ø. L. Johannessen & G. Skeie, The relationship between religious education and intercultural education. *Intercultural Education*. 30:3 (2019): s.267. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540142>

<sup>48</sup> Johannessen & Skeie. *The relationship between religious education and intercultural education*, s.267

<sup>49</sup> Johannessen & Skeie. *The relationship between religious education and intercultural education*, s.267

In order to deal with religious and world view differences in a reflective and successful way, the subject teacher needs to have sufficient interpersonal knowledge of the individual learner, relevant for the subject, together with knowledge of the group dynamics of the class in this subject.<sup>50</sup>

Således menar Johannessen och Skeie att lärandet sker strukturerade samtalen där ökad kommunikation och gemensamt handlande leder till en givande dynamik där olika uppfattningar kan presenteras, prövas och respekteras. Forskarna definierar detta arbetssätt som *intellectual quality* som uppstår i en interkulturell utbildning, där man inte endast pratar om kulturer, men snarare om relationen mellan kulturer och människorna som bär med sig dessa.<sup>51</sup>

Forskningen ovan knyter an till studiens syfte och frågeställning genom att problematisera hur klassrumsklimatet kan påverka diskussioner om religion i undervisningen. Istället eftersträvas nya perspektiv som läraren kan implementera i sin undervisning för att främja ett interkulturellt lärande. Detta är av stor relevans i studien, då begreppen förespråkar respekt och delaktighet i utmanande men effektiva diskussioner mellan elever i ett mångkulturellt klassrum.

## 4.2 Levd religion i klassrummet

En central forskare inom fältet är Nancy T. Ammerman, vars arbete har varit betydande för förståelse av *levd religion* i undervisningssammanhang. Ammerman identifierar ett flertal perspektiv av *levd religion* i sin antologi, men ersätter begreppet med *vardagsreligion* i sin forskning för att synliggöra dessa aspekter. I kapitlet “Studying Everyday Religion: Challenges for the Future”, kritiserar Ammermann den tidigare forskningens enkla mätningar av religion, och menar att detta oftast är orsaken till att ytterligare varianter av *levd religion* utesluts.<sup>52</sup> Istället föreslår forskaren en analys av hur sekulära respektive religiösa tolkningsramar samverkar i olika samhällsliga sfärer,<sup>53</sup> och lägger särskild fokus på hur religion fortfarande har en central plats i sekulära samhällets kulturarv, genom museer, högtider och arkitektur.<sup>54</sup> Samtidigt menar Ammermann att religiösa uttryck genomsyras bortom religiösa institutioner, som kan ta sig uttryck i vardagliga, ibland tvetydliga handlingar.<sup>55</sup>

---

<sup>50</sup> Johannessen & Skeie. *The relationship between religious education and intercultural education*, s.267

<sup>51</sup> Johannessen & Skeie. *The relationship between religious education and intercultural education*, s.270

<sup>52</sup> N.T. Ammerman. *Studying lived religion: contexts and practices*. I N.T. Ammerman (red). *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives*. (2007): s.224–225 <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195305418.003.0013>

<sup>53</sup> Ammerman. *Studying lived religion*, s.229

<sup>54</sup> Ammerman. *Studying lived religion*, s.230

<sup>55</sup> Ammerman. *Studying lived religion*, s.223

Thérèse Halvarson Britton undersöker i sin religionsdidaktiska avhandling hur *levd religion* kan mötas i undervisningen, samt vilka didaktiska spänningar som uppstår. Empirin i studien har en hermeneutisk ansats vid analys av elevtexter samt intervjuer med elever och lärare.<sup>56</sup> Britton menar att *levd religion* bidrar till tre aspekter av religionsförståelse; religion som mångsidig, praktisk och en del av vardagen. Däremot visar studien att det finns två religionsdidaktiska utmaningar och behov som uppstår vid arbetet med *levd religion* i undervisningen.<sup>57</sup> Dels gäller det att man har emisk och etisk förståelse, samt ett behov av att utveckla en självreflexiv blick. Studien visar att tidigare forskning pekar på att religionskunskapsundervisningen i den svensk skolan fokuserar på tro och begrepp snarare än det praktiska, känslomässiga och upplevelserna inom religion.<sup>58</sup>

Karin Kittelmann Flensner diskuterar begreppet *levd religion* i relation till svensk religionskunskap, och hävdar att perspektivet fått mest betydelse i gymnasiets ämnesplan men lyfts även i grundskolans kursplan.<sup>59</sup> Å andra sidan beskriver Thérèse Halvarson Britton att *levd religion* framställs endast i religionskunskapsämnets kommentarmaterial, dock är dessa relativt svaga och otydliga skrivningar. I kommentarmaterialet för grundskolan beskrivs *levd religion* som konkret uttryck av religion i form av ritualer, levnadsregler, heliga rum och platser. Samtidigt som skrivningarna synliggör *levd religion* som ett närmare synsätt på inre mångfald genom elevers olika religiösa bakgrunder och tro.<sup>60</sup> Däremot finns en avsaknad av upplevelsedimensioner i styrdokumentet, vilket innebär att det inte finns skrivningar som betonar människors vardagliga erfarenheter av religion. Detta medför att elevers levda religion sällan inkluderas, och tenderar i att lärarens prioriteringar lutar mer åt traditionell religionsundervisningen med fokus på begrepp och religiös lära, snarare än individuell religiositet.<sup>61</sup> Forskning visar även att det skapar på så sätt en spänning mellan hur elever och lärare samtalar om religion. Elever fokuserar då på att samtala om känslor, erfarenheter och upplevelser kring religion och läraren på dogmer och begrepp. Således får *levd religion* sällan utrymme i religionsundervisning, och avsaknaden av hur religion upplevs och erfars begränsar elevers förståelse om religion, och deras relation till undervisningsinnehållet.<sup>62</sup>

---

<sup>56</sup> T. H. Halvarson Britton. *Att möta det levda: Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet, 2019. s.32

<sup>57</sup> Halvarson Britton. *Att möta det levda*, s.32

<sup>58</sup> Halvarson Britton. *Att möta det levda*, s.34

<sup>59</sup> Kittelmann Flensner. *Levd religion i klassrummet*, s.260

<sup>60</sup> Halvarson Britton. *Att möta det levda*, s.7

<sup>61</sup> Halvarson Britton. *Att möta det levda*, s.7

<sup>62</sup> Halvarson Britton. *Att möta det levda*, s.8

Trots kursplanens betoning på religionsundervisning som praktisk och vardagsnära, visar Kittelmann Flensners klassrumsstudier att *levd religion* är ett sällsynt undervisningsinnehåll i religionskunskap. Religionsinnehållet framställs snarare som en sammanhängande tradition utan variation mellan individer, och hon menar att *levd religion* som begrepp aldrig används tydligt i undervisningen.<sup>63</sup> Däremot synliggörs begreppet vid möten med religiösa representanter och studiebesök, som erbjuder elever tydliga exempel på *levd religion* i vardagen och synliggör den skarpa gränsen mellan det heliga och det profana.<sup>64</sup> Forskning visar även att introduktion av religiösa praktiker i klassrummet kan ge upphov till funderingar om vart gränsen går mellan utövning och undervisning i en icke-konfessionell skola.<sup>65</sup>

Däremot visar Kittelmann Flensners klassrumsobservationer att en sekulariserad diskurs dominerar religionsundervisningen i klassrummet, vilket resulterar i att religiösa ståndpunkter blir ovanliga i klassrumsdiskussioner.<sup>66</sup> Forskningsresultatet visar även att *levd religion* öppnar upp för diskussioner och perspektivväxling, när elever reagerar utifrån egna erfarenheter och problematiserar lärares framställning.<sup>67</sup> Studien pekar på behovet av en förenad partikulär och generell religionsundervisning, med fokus på att förstå religion som både tradition och *levd praktik* med hjälp av didaktiska modeller som hjälper eleverna att orientera sig mellan individ, lokal grupp och tradition.<sup>68</sup>

Studiernas resultat från tidigare forskning tar sin utgångspunkt i lärarens arbetssätt och beskrivningar och erfarenheter om religionsundervisning som inkluderar elevers livsvärldar och erfarenheter. Resultatet tyder på att ett konkret arbete med *levd religion* i praktiken öppnar upp för delaktiga samtalsmiljöer, men kräver att läraren har didaktiska och pedagogiska ansvar. Detta för att kunna ta sig an utmaningarna som uppstår men även ta vara på möjligheterna som framträder, genom ett interkulturellt lärande. Trots att forskningen till stor del inriktas mot äldre årskurser, anses den vara relevant att inkludera i detta kapitel, eftersom den framhäver vikten av *levd religion* och dess konsekvenser på elevers lärande i undervisningen. Samtidigt visar forskningen ovan brist på studier inom *levd religion* i de lägre årskurserna, vilket understryker behovet av ytterligare forskning inom området.

---

<sup>63</sup> Kittelmann Flensner. *Levd religion i klassrummet*, s.262

<sup>64</sup> Kittelmann Flensner. *Levd religion i klassrummet*, s.264–265

<sup>65</sup> Kittelmann Flensner. *Levd religion i klassrummet*, s.269–270

<sup>66</sup> Kittelmann Flensner. *Levd religion i klassrummet*, s.265

<sup>67</sup> Kittelmann Flensner. *Levd religion i klassrummet*, s.270

<sup>68</sup> Kittelmann Flensner. *Levd religion i klassrummet*, s.271–272

## 5. Metod och material

Studien tar sin utgångspunkt i en hermeneutisk ansats för att förstå och tolka lärares erfarenheter och uppfattningar av *levd religion* som innehåll i religionsundervisning. För att möjliggöra detta utförs en datainsamling genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer, som synliggör lärares uppfattningar av ämnet och dess implementering. Sedan analyseras materialet genom en tematisk analys, i syfte att identifiera och tolka återkommande teman kring *levd religion*, lärares förhållningssätt och interkulturalitet i relation till *safe space*.

### 5.1 Hermeneutisk ansats

Den hermeneutiska ansatsen används i syfte att tolka och förstå lärares tolkningsprocesser av *levd religion* i undervisningen. Jesper Andreasson och Thomas Johansson menar att en hermeneutisk ansats utgör en lämplig forskningsansats för en kvalitativ intervjustudie. Inom hermeneutiken uppstår förståelse genom tolkning av texter, utsagor och handlingar, med fokus på att förstå avsikt och meningsskapande.<sup>69</sup> Ulf Brinkkjaer menar att tolkningen av dessa uttryck måste ta i beaktande de kulturella och historiska kontexter där utsagorna uppstår.<sup>70</sup> Inom studien innebär detta att lärares utsagor behöver tolkas och förhållas till den undervisningskontext de verkar inom. Därigenom bygger tolkningen av analysen sedan på den hermeneutiska cirkeln, där det uppstår en rörelse mellan delen och helheten, vilket innebär att; “delen ger förståelse av helheten, som i sin tur ger förståelse av delen”.<sup>71</sup> En sådan ansats tas för att säkra en fördjupad analys och tolkning av lärares erfarenheter av *levd religion* och dess implementering i en undervisningskontext.

### 5.2 Semistrukturerade intervjuer

Datainsamlingen genomfördes genom semistrukturerade intervjuer, där det empiriska materialet utgick från lärarnas utsagor. Empirin fokuserar därmed på självrapportering; lärarnas påståenden kring det de gör, tror på och åsikter som de har. Däremot menar Mattyn Denscombe att dessa intervjuer skiljer sig från vanliga konversationer, då forskaren bestämmer ordningen för samtalet som grundar sig i människors samtycke i deltagandet i ett formellt forskningsprojekt, som sedan används som datainsamling.<sup>72</sup> För ökad flexibilitet med ökad

---

<sup>69</sup> J. Andreasson, & T. Johansson. *Vetenskapsteori: grunder och tillämpning*. 1. uppl. Studentlitteratur, 2020. s. 45–46

<sup>70</sup> U. Brinkkjaer. & M. Høyen. *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. 2021. s.80

<sup>71</sup> Brinkkjaer & Høyen. *Vetenskapsteori för lärarstudenter*, s.83

<sup>72</sup> M. Denscombe. *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2018. s. 267

insamling av data, användes semistrukturerade intervjuer med en lista av teman och öppna frågor som ska behandlas under diskussionen. Denscombe antyder att en semistrukturerad intervju ger utrymme för deltagaren att utveckla sina idéer och tala mer öppet och detaljerat kring de teman som intervjuaren lyfter.<sup>73</sup> En sådan metod gör det dessutom möjligt för forskaren att anpassa och utveckla intervjufrågorna under studiens gång, i avsikt att samla in mer nyanserade utsagor och fördjupa undersökningen. I praktiken resulterade detta i öppna diskussioner som möjliggjorde för deltagaren att lyfta egna reflektioner, som inte ingick i frågorna men som låg inom studiens tematiska ram. Detta ledde till ett bredare urval av utsagor som la grunden till en djup resultatsanalys.

### 5.3 Tematisk analys

Den analysmetod vi utgår från i vår datainsamling är tematisk analys, vilket enligt Alan Bryman innebär en granskning av kvalitativa data som genomförs i syfte att hitta kärnteman, alltså centrala teman. En viktig aspekt i följande dataanalys är att man gör ett kodningsarbete av de transkriberade intervjuerna, eftersom det utgör grunden för identifiering av teman.<sup>74</sup> Vi kommer att därmed bryta ner intervjumaterialet i mindre delar, genom att distribuera dessa utifrån deltagarnas åsikter, upplevelser och kunskap kring levd religion och interkulturellt lärande. Varje del ges en etikett som beskriver innehållet, vilket gör det möjligt att kunna undersöka om liknande kodade delar återkommer bland intervjuerna, och om det finns några samband mellan olika koder. Genom att bryta ner datainsamlingen utifrån en sådan analys uppstår en reduktion av data, menar Bryman.<sup>75</sup> Eftersom man reducerar all data man samlar in och skapar mening i det, genom tolkning av datan och sammankopplingar till studiens forskningsfrågor och teoretiska begrepp som är relevanta i relation till frågeställningen.<sup>76</sup> För att kunna identifiera teman i datainsamlingen, utgår vi från att det är kopplat till studiens fokus och dess forskningsfrågor. Bryman benämner även definitionen av tema genom att ”det förser forskaren med en grund för en teoretisk förståelse av hans eller hennes data som kan utgöra ett teoretiskt bidrag till litteraturen på det aktuella området”.<sup>77</sup>

Dessutom rekommenderar Ryan och Bernard i Bryman följande punkter att ha koll på vid undersökningen av teman, som vi har valt att ta i beaktande i vår studie. Det är *repetitioner*, det vill säga att undersöka teman som återkommer, eftersom det är ett vanligt arbetssätt att

---

<sup>73</sup> Denscombe. *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, s.269

<sup>74</sup> Bryman. *Samhällsvetenskapliga metoder*, s.34

<sup>75</sup> Bryman. *Samhällsvetenskapliga metoder*, s.34

<sup>76</sup> Bryman. *Samhällsvetenskapliga metoder*, s.34

<sup>77</sup> Bryman. *Samhällsvetenskapliga metoder*, s. 703

identifiera teman på och kunna se mönster. En annan punkt är *övergångar*, som talar om hur olika teman förändras i materialet. Samt *likheter och skillnader* för att kunna se hur deltagarna i undersökningen, eller specifika delar i materialet skiljer sig åt, om det diskuteras på olika sätt eller om det finns likheter.<sup>78</sup>

## 5.4 Urval och deltagare

Urvalet i studien bygger på 5 verksamma lärare med erfarenhet av att undervisa i religionskunskap och som arbetar på olika skolor i södra Skåne i årskurs F-3. I syfte att upprätthålla relevanta och erfarenhetsbaserade perspektiv på *levd religion* som undervisningsinnehåll i ett mångkulturellt klassrum, kontaktades lärare som arbetar i mångfacetterade skolor runt om i södra Skåne. Lärarna som deltagit i studien har varit verksamma i inom F-3, med yrkeserfarenheter som sträcker sig från 3 till 14 år, vilket skapar förutsättningar för ett brett urval av utsagor och perspektiv kopplade till undervisning om *levd religion*. Lärarna som deltar i studien är verksamma 4 olika skolor och kontaktades via mejl. Deltagarna presenteras med fiktiva namn, för att säkerställa anonymiseringen av lärarna som deltar i studien.

Presentation av urval:

**Deltagare 1:** Kallar vi för Emma, verksam i 3 år som lärarstudent i arbetsintegrerat program.

**Deltagare 2:** Kallar vi för Lara, verksam i 7 år.

**Deltagare 3:** Kallar vi för Maria, verksam i 8 år.

**Deltagare 4:** Kallar vi för Sara, verksam i 14 år.

**Deltagare 5:** Kallar vi för Anna, verksam i 5 år.

## 5.5 Etiska överväganden

Studien har i avsikt att belysa hur lärare i F-3 arbetar med *levd religion* i sin undervisning och hur detta kan förstås utifrån ett perspektiv av interkulturellt lärande i ett mångfacetterat klassrum. För att säkerställa hög forskningskvalitet och samhällsnytta, genomförs studien i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer kring god forskningssed. I avsikt att kunna upprätthålla god forskningssed, utgår vi utifrån följande grundprinciper; tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar.<sup>79</sup> Tillförlitligheten har genom forskningsprocessen bedrivits systematiskt

---

<sup>78</sup> Bryman. *Samhällsvetenskapliga metoder*, s.705

<sup>79</sup> Vetenskapsrådet. *God forskningssed*. Vetenskapsrådet (2024): s.11 <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

och transparent. Detta med hjälp av semistrukturerade intervjuer som säkerställt strukturerade men flexibla underlag för empiri, som sin tur skapat utrymme för fördjupat resonemang, samtidigt som studiens syfte står i centrum. Den tematiska analysen av empirin genomfördes stegvist, i avsikt att belysa mönster i lärarnas utsagor och samtidigt säkerställa en analys som är förankrad i det empiriska materialet och studiens teoretiska ramverk.

I linje med Vetenskapsrådets grundprinciper som belyser respekt och ansvar, tas särskild hänsyn till deltagarnas integritet och professionella handlingsutrymme. Att säkerställa frivillighet och informerat samtycke genom en samtyckesblankett, har varit en prioritering inom insamling av empirin. Dessutom informeras deltagarna om studiens syfte, samt kring hur det insamlade materialet hanteras och används inom forskningsprocessen, men även deras rätt till att avbryta deras deltagande om så önskas utan några konsekvenser. Deltagarnas namn och skolorna de är verksamma i har anonymiserats.

Vårt ansvar ligger därmed i att reflektera över hur resultatet ska presenteras. Av den anledningen strävar vi efter att redogöra för en analys utan normativa värderingar eller stereotypa framställningar av lärares praktik, och istället presentera resultat som både nyanserat och kontextualiserat. Studiens syfte är därmed att belysa hur det undervisas i *levd religion* i relation till interkulturellt lärande, och fördjupa kunskaper kring detta område.

## 5.6 Genomförande och bearbetning

Intervjufrågorna för de semistrukturerade intervjuerna har utformats utifrån studiens syfte och frågeställning, samtidigt som det lades stor vikt på dess öppenhet och formulering. Därmed har vår intervjuguide (se bilaga 1) formulerats i syfte att undvika misstolkningar och ge deltagarna fritt utrymme i att utveckla deras svar samt resonera fritt kring sina erfarenheter. En av lärarna har sedan tidigare personlig koppling till den ena skribenten i denna studie, vilket möjliggjorde ökad trygghet i samtalet. Dock var det ytterst viktigt för oss att bibehålla ett professionellt och kritiskt förhållningssätt genom alla intervjusamtal, för att bidra till en nyanserad datainsamling samt stärka studiens trovärdighet. Övriga deltagare valdes ut genom strategiskt urval, där fokus låg på att få med lärare med erfarenhet av religionsundervisning i mångkulturella klassrum.

Deltagarna kontaktades via mejl som innehöll en beskrivning om studiens syfte och en förfrågan om intresse för deltagande, men även etiska aspekter kring frivilligt deltagande och

avbrytande utan vidare konsekvenser. Därefter bokades intervjuerna in efter lärarnas tillgänglighet och genomfördes på plats på skolor, förutom en deltagare som hölls på Malmö universitet. Intervjuerna varade vanligtvis mellan 30–45 minuter, varav en intervju som var längre och varade i 50 min. Lärarna skrev under samtyckesblankett och fick information om att det kommer spelas in med diktafon, som sedan skulle transkriberas och gallras vid arbetets slut. Vi upplevde att intervjuerna genomfördes utan några yttre påverkningar, eftersom lärarna intervjuades enskilt i sina egna klassrum, då ingen annan befann sig i rummet under samtalets gång, och utan att bli avbrutna av andra personal. Dessutom valde vi att dela upp arbetet genom att en håller i samtalet och ställer frågorna och den andra antecknar på datorn.

## 6. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras samt analyseras resultatet av det insamlade empiriska materialet, som genomförts i de semistrukturerade intervjuerna med lärarna. Syftet är att framställa respondenternas upplevelser och erfarenheter kring *levd religion* i religionsundervisning. Samtidigt som fokus ligger på att resultatet relateras till tidigare forskning och centrala teorier som interkulturellt lärande och mångkulturalitet. Detta för att kunna besvara våra forskningsfrågor och belysa hur lärare i F-3 arbetssätt och förståelse om *levd religion* synliggörs i den egna undervisningen.

### 6.1 Levd religion i praktiken: lärares syn och förhållningssätt

Resultatet visar att begreppet *levd religion* inte framstod som självklart för lärarna, utan istället uttryckte de ett visst tvivel kring begreppet och dess innebörd. Emma som varit verksam i 3 år beskriver en osäkerhet kring begreppet och menar att hon ”till en början inte visste vad det betyder”.<sup>80</sup> Däremot formulerade hon en egen uppfattning av *levd religion* genom reflektion och beskrev det som ”hur man lever sin religion i vardagen”.<sup>81</sup> Läraren beskriver att *levd religion* inte uppfattas som tydligt framskrivet i kursplanen, utan snarare något som behöver tolkas fram i relation till undervisningens praktik. Detta synliggör lärarnas tolkningsutrymme inom undervisning i religionskunskap. ”Mycket handlar om tolkning av läroplanen – hur ser jag på det kontra hur ser du på det?”.<sup>82</sup>

Vidare uttrycker Emma att religionsundervisning till stor del möter ett innehåll som är ”ganska avskalat”,<sup>83</sup> och att fokus istället ligger på ”fakta som ska vara med, och checkas av”.<sup>84</sup> Emma menar att *levd religion* snarare synliggörs i läroplanens övergripande delar om värdegrund och inkludering, än i det centrala innehållet. Alltså betoning av respekt och värdegrund, snarare än tydliga beskrivningar av hur religion egentligen praktiseras i människors vardag. Detta förstärks av hennes egna upplevelser av undervisningsmaterial som hon beskrev var ”jättesvårt att hitta film som tar med hur man gör och varför man gör det. Mycket var mer traditionellt och faktabaserat”.<sup>85</sup> Däremot menar Emma att denna faktabetoning kan kopplas vidare till skolans

---

<sup>80</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>81</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>82</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>83</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>84</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>85</sup> Emma. 27/2/2026

icke-konfessionella uppdrag. ”Jag antar att man är rädd för att hamna i tro!”<sup>86</sup> men att läraren behöver finna balans och navigera mellan att synliggöra religion som en levd praktik och samtidigt upprätthålla skolans icke-konfessionella uppdrag. För att undvika normativa, och konfessionell undervisning hanteras *levd religion* med försiktighet för att undvika att hamna i en konfessionell undervisning.

Maria som varit verksam som lärare i 8 år beskriver på samma sätt att *levd religion* är ett begrepp som inte lyfts fram, varken bland kollegor eller i deras arbetssätt. Hon uttrycker även att hon inte är bekant med begreppet men beskriver att hon antog att det skulle handla om någon form av gestaltning av religion. ”Vad jag trodde att det handlar om att, hur man speglar religion i form av gestaltningar, exempelvis teater”.<sup>87</sup>

Vidare betonar läraren att skrivningarna i kursplanen är väldigt styrda, där det talas om vad eleverna ska kunna och vad som framgår i det centrala innehållet. Hon beskriver att undervisningen är förankrad i styrdokumentet, dock hamnar mycket av arbetet hos läraren i hur man väljer att undervisa i religionskunskap, eftersom begreppet *levd religion* inte framkommer tydligt i kursplanen. Vilket i sin tur leder till att man genomför undervisningen på sitt sätt, utifrån ens tolkningar av kursplanen i religionskunskap.

Det står inte riktigt hur man ska undervisa, det blir upp till varje lärare att göra det. Det är där det faller på oss lärare att undervisa religionskunskap. Styrdokumentet berättar inte hur man ska få in *levd religion*.<sup>88</sup>

Å andra sidan betonar läraren att hon tycker det finns mönster av *levd religion* i hennes undervisning, trots att hon inte använt sig av begreppet. Hennes kopplingar till *levd religion* i undervisningen görs utifrån hennes arbetssätt och val av metod, i samarbete med hennes kollegor. Läraren menar att deras skola har elever med olika religiösa bakgrunder, vilket gör det ytterst viktigt att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevers erfarenheter och olika bakgrunder. Hon beskriver att ett sådant arbete i undervisningen sker genom att utgå från elevers erfarenheter och hur de lever och praktiserar sin religion i vardagen.

Hur de (eleverna) lever som muslim/kristen? – Utgå från elevernas erfarenheter och bygga vidare på det. Det finns också i läroböcker - sidor där

---

<sup>86</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>87</sup> Maria. 20/2/2026

<sup>88</sup> Maria. 20/2/2026

en elev berättar hur hen lever som kristen/muslim/jude. Detta var till hjälp för oss.<sup>89</sup>

Till skillnad från de andra lärarna är Lara bekant med begreppet *levd religion* och beskriver det som ”religion i vardagen”.<sup>90</sup> För henne har begreppet blivit alltmer relevant, då hon arbetar i en mångkulturell skola med en stor andel elever med muslimsk bakgrund. Däremot framgår det genom intervjun att *levd religion* inte används tydligt i planering av religionsundervisning, utan är snarare något som används vid tal om tradition och kultur. Däremot uttrycker Lara att *levd religion* sällan används i planering av egen religionsundervisning, utan det uppstår snarare i samband med värdegrundsarbete. Hon berättar att det främst används vid samtal kring identitet och kultur, där eleverna kan relatera undervisningen till egna erfarenheter och dela med sig av varandras olikheter. I dessa situationer försöker läraren skapa trygghet och igenkännande hos eleverna, då de kopplar innehållet till den egna bakgrunden. Samtidigt berättar Lara att religionsundervisningen utgår från fakta och menar att ”fakta är fakta, egenbildning är annat”,<sup>91</sup> och antyder att det bör finnas en tydlig gräns mellan objektiv kunskap, det vill säga faktabaserad kunskap utan personliga värderingar, och egna personliga tolkningar. Lara beskriver att utformningen av religionsundervisning beror på tidigare konflikter bland elever med starka personliga åsikter, för att undvika sådana situationer bestämde läraren att en traditionell undervisning i religion var passande för en icke-konfessionell, saklig och allsidig undervisning.

Likt Maria och Emma, upplever Lara att läroplanen till stor del fokuserar på kunskap i form av fakta om religioner, och menar att undervisningen därför bygger på ”det grundläggande och det viktigaste som är likt”.<sup>92</sup> Vid talan om styrdokumentet menar hon att det inte tydligt lyfts hur religion faktiskt levs och utövas av praktiserande, utan att det istället läggs stor fokus på centrala fakta om religionerna. Lara uttrycker vidare att det därmed är essentiellt för läraren att skapa och utveckla religionsundervisningen genom egna idéer och lektionsupplägg.

Sara som varit verksam som lärare i 14 år förklarar att hon inte är bekant med begreppet *levd religion*, då hon ”har aldrig hört talas om begreppet innan”.<sup>93</sup> Vilket ledde till en fundersam fråga som hon ställde, ”levd religion? Är det alltså det levda i religionen, eller?”.<sup>94</sup> Vi diskuterade begreppet som ledde till att läraren förstod definitionen, men att själva begreppet

---

<sup>89</sup> Maria. 20/2/2026

<sup>90</sup> Lara. 3/3/2026

<sup>91</sup> Lara. 3/3/2026

<sup>92</sup> Lara. 3/3/2026

<sup>93</sup> Sara. 5/3/2026

<sup>94</sup> Sara. 5/3/2026

är obekant. ”Som vi gör nu, när vi pratar om ramadan och vad man gör”.<sup>95</sup> Vidare förklarar hon att i styrdokumentet är det tydligt att man ska ”undervisa om de abrahamitiska religionerna, likheter och skillnader”.<sup>96</sup> Hon beskriver att läroplanens skrivningar betonar att undervisningen ska innehålla begrepp och grundläggande fakta om religionerna, likaså likheter och skillnader. Men att undervisningen även ska utgå från *levd religion* är inte tydligt, anser hon. Däremot förklarar hon att undervisning i religionskunskap görs i samband med högtider, som behandlar hur religion uttrycks genom högtider och traditioner. Läraren berättar att hon alltid utgår från läroplanen vid planering av lektionerna, men även elevernas förkunskaper och erfarenheter, deras behov och intresse. En viktig punkt som hon lyfte vid flera tillfällen är att hon;

Alltid utgår utifrån där barnen är, och elevgruppen som jag jobbar med. Här känner jag att vi behöver lyfta det här med att respektera varandras olikheter och att det är okej att tro på precis vad man vill, så länge man inte skadar/kränker någon annan. Det är en viktig grej som jag alltid har med mig i min undervisning.<sup>97</sup>

Det indikerar att hon omedvetet arbetar och planerar sin undervisning utifrån *levd religion* genom att inkludera religiösa elevers erfarenheter och praktiker, trots bristande förståelse för begreppets innebörd. Hon gav även ett exempel på ett verktyg ”Polylino” som innehåller berättelser om religiösa praktiker och erfarenhet, vilket eleverna diskuterar och jämför med sig själva. Hon berättar även att filmer används för att stötta eleverna visuellt och menar att det är ett arbetssätt som synliggör hur religionen levs i vardagen.

Anna däremot förklarar att hon är bekant med begreppet *levd religion* genom att ha studerat religion i sin utbildning. Hon beskriver att *levd religion* lyfter fram ”hur människor praktiserar sin religion i sitt vardagsliv”.<sup>98</sup> Vid samtalet om hur det synliggörs i styrdokumentet, betonar hon att det ”inte uppmärksammas hur religion praktiseras utan att det berör mer värdegrund och vad som kan ses i samhället”.<sup>99</sup> Däremot uttrycker hon att styrdokumentet ”fungerar som riktlinje, men är så tolkningsbart att det går att anpassa undervisningen efter elevgruppen”.<sup>100</sup> Således blir det enklare att bjuda in eleverna till samtal kring sådant som de själva känner till eller är intresserade av, tillägger hon.

---

<sup>95</sup> Sara. 5/3/2026

<sup>96</sup> Sara. 5/3/2026

<sup>97</sup> Sara. 5/3/2026

<sup>98</sup> Anna. 6/3/2026

<sup>99</sup> Anna. 6/3/2026

<sup>100</sup> Anna. 6/3/2026

## 6.2 Betydelsen av levd religion för inkludering i religionsundervisning

*Levd religion* framträder i intervjuerna som ett arbetssätt att skapa inkluderande undervisningssituationer med ökad delaktighet. Emma menar att elevers egna erfarenheter fungerar som resurs i undervisningen och skapar förutsättningar för respekt för varandras olikheter. Hon lägger stor vikt vid att skapa en trygg klassrumsmiljö och betonar att ”barn lär ju inte i en otrygg miljö. Då vågar de inte svara och dela med sig”.<sup>101</sup>

Emma berättar om sin ambition att skapa en inkluderande undervisning som inte är religiöst styrd. Hon försöker ”känna in eleverna, lyssna in och styra tillbaka till det vi ska fokusera på”.<sup>102</sup> Emma arbetar i en mångkulturell skola där religion ligger nära majoriteten av elevernas vardag och identitet, och vill därför inte avbryta deras berättelser, men istället ”integrera det och låta dem prata om det och sedan smidigt föra tillbaka i undervisningen”.<sup>103</sup> Detta relationella arbetssätt menar Emma ger utrymme för eleverna att vara delaktiga och samtidigt behålla lärarens pedagogiska ansvar.

Emma berättar vidare att samtal om religiösa praktiker i elevernas vardag bidrar till att tydliggöra variation inom samma religiösa tradition. Hon beskriver en undervisningssituation i årskurs 1 där eleverna diskuterade begreppet bön. En elev uttryckte ”så gör inte vi”, vilket följdes av att en annan elev tillade att ”man ska ju be fem gånger om dagen, men det gör inte vi”. Läraren svarade med ”Det är så olika, och det är okej!”.<sup>104</sup> Emmas respons till situation lade grunden till en trygg och öppen miljö som tillät diskussion om elevernas olikheter, och synliggjorde variationen inom samma religion. Detta resulterar i att eleverna får ta del av en religionsundervisning som visar nyansering av religion som fenomen och hur praktik inte är enhetlig. Emma berättar att hon medvetet söker material av religiösa praktiker som ”backup” i form av film och berättelser, som förklarar specifika fenomen utan att exkludera deras erfarenheter. Läraren använde sig omedvetet av *levd religion* som ett verktyg för inkludering och samtidigt stödja elevernas hälsa och respekt för varandra. Däremot lyfter Emma att inkludering i vissa situationer kan vara komplext, och riskerar att framkalla normativa föreställningar om läraren inte är förberedd och utövar ett medvetet pedagogiskt ledarskap.

---

<sup>101</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>102</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>103</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>104</sup> Emma. 27/2/2026

Läraren gav ett exempel av elever som uttryckte att andra elever gjorde ”fel” eftersom de inte praktiserade på samma sätt som dem.

Maria lyfter ett arbetssätt där religion undervisas snarare som levtt och erfaret, och inte enbart som fakta och innehåll. Hon beskriver att det öppnar upp till att eleverna kan samtala och dela med sig av deras egna erfarenheter och uppfattningar om religion. Dessutom ger hon exempel på hur läromedelsböcker kan fungera som samtalsunderlag, som medför ett positivt klassrumsklimat och bidrar till igenkänning hos eleverna.

Då kunde eleverna prata om det som står i böckerna. ”Men jag gör så här också”, eller ”jag gör det här hemma”, ”så gör vi när vi firar jul” eller när fastan kommer och så vidare.<sup>105</sup>

Hon beskriver att elevernas engagemang och förståelse förstärks när religiösa begrepp sätts i relation till konkreta handlingar och erfarenheter från vardagen. Eftersom det skapar en inkludering av elevernas olika bakgrunder som tillåts att lyftas fram samtidigt som man lägger grunden för respekt och acceptans för varandras olikheter. Hon betonar att det medför en positiv respons hos eleverna, särskilt om läraren har lagt tydliga ramar för samtal och diskussioner i klassrummet.

För det första så pratar man i början av temat att man ska respektera alla religioner. Det är en grej som jag har i min undervisning (..) Man kan absolut respektera och höra. Och det är det vi säger i klassrummet (..) Vi hör, vi respekterar, vi tar emot. Så absolut, man måste ge plats för de här eleverna att kunna också berätta om sina erfarenheter. Man måste styra det också.<sup>106</sup>

Hon ger även exempel på hur inkluderande undervisningsmoment genom elevers erfarenheter används som resurs i religionskunskap. Läraren menar att det bidrar till ”respekt och förståelse för varandras religioner, samtidigt som det blir ett meningsfullt lärande för eleverna”.<sup>107</sup> Maria ger även exempel på hur eleverna i hennes undervisning, med egna religiösa erfarenheter fått berätta om exempelvis dop, och fastan under ramadan.

En elev som nyligen döpts fick visa bilder och berätta om sin upplevelse, medan andra elever tog med sig bönematta och radband för att visa hur de praktiserar sin religion (...).<sup>108</sup> det var kristna elever som ville berätta. Jag hade

---

<sup>105</sup> Maria. 20/2/2026

<sup>106</sup> Maria 20/2/2026

<sup>107</sup> Maria. 20/2/2026

en elev som precis hade blivit döpt och då fick han berätta om sin upplevelse. Så här gjorde jag när jag blev döpt, jag fick presenter och så vidare. (..) Föräldrarna skickade bilder till oss och så fick man se hur de gjorde och det var ju väldigt positivt för då pratade vi om kristendomen<sup>108109</sup>

I enighet med tidigare intervjuer, diskuterar Lara hur elevernas engagemang och delaktighet ökar vid undervisning i religionskunskap, och uttrycker att eleverna är mycket positiva och ser fram emot lektionerna. Hon menar att integrering av *levd religion* resulterar i att eleverna känner igen sig i innehållet; ”Det är för att de känner sig hemma i det”.<sup>110</sup> Däremot förklarar Lara att detta intresse växer som mest bland elever i årskurs 3, där engagemang och deltagande i diskussioner och religionsfrågor ökar, framförallt samtal om religiösa traditioner och vardagspraktiker. Hon uttrycker att en traditionell faktabaserad undervisning sällan resulterar i reaktioner och diskussioner mellan elever, men att det ofta sker när de pratar om hur traditioner praktiseras i vardagen; ”Det är just i dessa situationer som eleverna får se variationen tydligare inom religioner, och kunna använda fakta i relation till egna erfarenheter”.<sup>111</sup>

Däremot ger arbete i *levd religion* upphov till negativa kommentarer och värderingar mellan elever. Lara menar att dessa inte ska ses över, men att de bör omvandlas till lärorika situationer genom att lyfta fram kommentarerna och diskutera dem tillsammans. Detta resulterar att eleverna förstår att det finns variation i hur människor praktiserar sin tro, och att det är ”just dessa olikheter som man ska lyfta fram och respektera”.<sup>112</sup> Däremot visar Lara på att hon uttrycker sin åsikt kring ett sådant arbetssätt i relation till värderingar och perspektiv som anses vara önskvärda. Lara menar att ett sådant arbetssätt lär eleverna att ”inte skilja mellan människors tro, de får se på religion mer som kärlek än som hat, vilket är en viktig punkt att lyfta”.<sup>113</sup>

Sara, likt föregående informanter, upplever att elevernas intresse och engagemang ökar vid arbete med *levd religion*, och att de ”visar att det är spännande och intressant när vi undervisar om religion, speciellt när de är små och tror att alla tänker och tror som en själv”.<sup>114</sup> Hon menar att religion är ganska nytt för dem, det är därav viktigt att lyfta varandras olikheter och diskutera religionerna utifrån deras vardag. Läraren påstår att hon finner utmaningar och möjligheter för

---

<sup>109</sup> Maria. 20/2/2026

<sup>110</sup> Lara. 3/3/2026

<sup>111</sup> Lara. 3/3/2026

<sup>112</sup> Lara. 3/3/2026

<sup>113</sup> Lara. 3/3/2026

<sup>114</sup> Sara. 5/3/2026

inkludering och menar att största utmaningen är ”att lära dom att inse att det finns andra sätt att tro på, och att implementera respekt för varandras olikheter. Det är en utmaning som man måste arbeta medvetet med”.<sup>115</sup> Detta uppnås genom lärarens förhållningssätt, då hon menar att läraren fungerar som en förebild i klassrummet och att ”eleverna ser och hör mycket”,<sup>116</sup> och menar att kroppsspråk och bemötande spelar lika stor roll i undervisningen. Hon berättar att läraren bör ha respekt för elevernas erfarenheter och religiösa bakgrunder, och att det är lärarens roll att visa att ”allas erfarenheter är viktiga”,<sup>117</sup> och är villig att lyssna på elevernas berättelser om sin tro.

Till skillnad från Emma, menar Sara att undervisningen bör förbli opartiskt, och att elevernas olika bakgrunder inte ska påverka undervisningens innehåll; ”Jag tycker inte att undervisningen påverkas av elevernas tidigare erfarenheter, jag måste ändå göra mitt jobb oavsett vilka elever jag har”.<sup>118</sup> Enligt henne är uppdraget att undervisa om religion.

...de ska ju lära sig och bli medvetna om att det finns andra religioner, att folk tror olika och respektera. Vi ska inte undervisa till att försöka få de till att tro på något speciellt... det får de bestämma hemma själva tycker jag. Det ska vi inte blanda oss i eller lägga någon värdering i egentligen, det är inte vår uppgift.<sup>119</sup>

Hon antyder att det bör finnas en balans men att läraren behöver vara flexibel och anpassa undervisningen utifrån vad som sker i klassrummet, och berättar att elevernas respons leder till att man ”är lite mer flexibel och ser vart behovet finns”.<sup>120</sup>

Eftersom Anna är bekant med ett arbetssätt som integrerar *levd religion* i undervisning, lyfter hon fram vikten i att implementera det i hennes undervisning. Många elever i hennes klassrum har föräldrar som praktiserar någon tro i vardagen och ser därför gynnsamt på att belysa religiösa praktiker på ett elevnära sätt, där även skillnaderna öppnar upp för diskussioner. Detta ser hon som väldigt nyttiga diskussioner som ofta är välkomnade av eleverna. Hon säger: ”att kunna dra paralleller mellan deras liv hemma och hur andra lever ger eleverna en tydligare förståelse för människor i sin omgivning”.<sup>121</sup> Vidare ger hon en väldigt tydlig beskrivning i hur

---

<sup>115</sup> Sara. 5/3/2026

<sup>116</sup> Sara. 5/3/2026

<sup>117</sup> Sara. 5/3/2026

<sup>118</sup> Sara. 5/3/2026

<sup>119</sup> Sara. 5/3/2026

<sup>120</sup> Sara. 5/3/2026

<sup>121</sup> Anna. 6/3/2026

eleverna reagerar på en undervisning som fokuserar på vardagliga religiösa praktiker, jämfört med fakta och begreppslig undervisning. Hon förklarar att det väcker reaktioner när man pratar om hur andra lever, ”eftersom i den åldern har de svårt att greppa tanken om att andra inte lever exakt som de gör”.<sup>122</sup>

Elevers intressen, erfarenheter och respons är något hon ständigt nämner som en utgångspunkt för en inkluderande undervisning. Hon tycker att ”det är viktigt att hålla sig objektiv, bjuda in till diskussion men alltid försöka styra tillbaka till ämnet och undervisningsmomentet”.<sup>123</sup> I sådana lärmiljöer betonar hon att det är viktigt att ”vara tydlig med eleverna om vad som är fakta och vad som bara är en trosuppfattning”.<sup>124</sup> Samtidigt som hon beskriver att det är en svår balans att hålla om man har ”utmanande elever med specifik uppfattning om något som kanske inte stämmer”.<sup>125</sup>

### 6.3 Interkulturellt lärande för en inkluderande undervisning i relation till levd religion

I relation till interkulturellt lärande betonar Emma att öppenhet och dialog är centrala arbetsätt som bör integreras i undervisningen för att skapa inkludering i religionskunskap. Hon lägger särskilt vikt på att ”möta dem där de är”<sup>126</sup> och att undervisningen utformas med utgångspunkt i elevernas erfarenheter. Hon beskriver att ”eleverna styr mycket”<sup>127</sup> och att både deras frågor och respons påverkar planering av kommande undervisning. Däremot uttrycker Emma att arbete med interkulturellt lärande medför flera utmaningar, och menar att ”man är rädd för sånt man inte kan”.<sup>128</sup> Hon följer detta med att många lärare ”stirrar sig blinda, man gör det för ensidigt för att man är rädd för att göra fel”,<sup>129</sup> vilket kopplas till osäkerhet kring begreppens innebörd och dess otydliga definition, både vid talan om interkulturellt lärande och *levd religion*. Emma berättar vidare att detta till stor del är på grund av att begreppen tolkas olika och blir därför svårt att faktiskt implementera och arbeta utifrån det i sin undervisning. Emma beskriver att denna osäkerhet blir särskild tydlig när elever uttrycker starka religiösa åsikter, vilket läraren inte kan hantera och istället väljer att undvika för att minimera konflikter.

---

<sup>122</sup> Anna. 6/3/2026

<sup>123</sup> Anna. 6/3/2026

<sup>124</sup> Anna. 6/3/2026

<sup>125</sup> Anna. 6/3/2026

<sup>126</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>127</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>128</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>129</sup> Emma. 27/2/2026

Emma beskriver även en osäkerhet i balans mellan elevernas religiösa erfarenheter och undervisningens objektivitet, och menar att hon ”alltid försöker vara försiktig”<sup>130</sup> och är tydlig med att hon inte är där för att säga ”det ena eller det andra”.<sup>131</sup> Av denna anledning berättar Emma att hon försöker förmedla innehållet objektivt, samtidigt som hon integrerar elevernas berättelser i undervisningen. Hon avslutar med ett uttryck kring interkulturellt lärande och menar att det är en ”ständig process där man hela tiden försöker utgå från styrdokumentet, lärarens professionella ansvar och elevernas levda erfarenheter”.<sup>132</sup>

Maria ger exempel på att dialogerna med eleverna är en resurs i lärandet eftersom klassrummet blir en mötesplats där olika traditioner lyfts fram, i syfte att främja respekt och förståelse för de olika religionerna. Därmed betonar Maria, på samma sätt som Emma, att undervisningen bygger på elevernas erfarenheter och respons. Hon beskriver att ”undervisningen utgår från Lgr 22, men anpassas utifrån elevers erfarenheter”.<sup>133</sup>

Maria betonar även vikten av att balansera ett faktabaserat arbetssätt i undervisningen med det levda, och hur religion faktiskt praktiseras i vardagen. Hon beskriver att ”det är mycket enklare att förklara för elever utifrån erfarenhet, än att prata om begrepp”<sup>134</sup> särskilt i de lägre årskurserna. Abstrakta begrepp som fasta, bön, helig bok introduceras i samband med konkreta exempel från elevernas vardag. Maria berättar exempelvis om hur stämningen förändrades när hon tog med sig heliga böcker, ”när de såg de heliga böckerna konkret i undervisningen, så väcktes deras nyfikenhet”.<sup>135</sup> Samtidigt uttrycker hon att det finns en önskan om att kunna göra studiebesök i de heliga platserna, men att det vanligtvis inte går att genomföra på grund av ekonomiska och tidskrävande skäl.

Sen hade vi inte möjligheten, men vi ville ju att de skulle besöka en kyrka, en synagoga och en moské. Vi kunde inte göra det, men istället fick vi söka i närheten på Google Maps. Var finns den närmaste kyrka, var finns den närmaste moskén, var finns den närmaste synagoga? Det hjälpte dem också att berätta om deras upplevelser - Där har jag varit, jag har varit i närheten av det eller jag har varit här.<sup>136</sup>

---

<sup>130</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>131</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>132</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>133</sup> Maria. 20/2/2026

<sup>134</sup> Maria. 20/2/2026

<sup>135</sup> Maria. 20/2/2026

<sup>136</sup> Maria. 20/2/2026

Förutom möjligheterna som Maria lyfter fram genom dialogerna och elevernas berättelser som bidrar till inkludering av elevernas mångfaldiga bakgrund, förekommer även utmaningar som hon kopplar till lärarens hantering och den kunskap som läraren besitter. Hon förklarar att det handlar mycket om att kunna bibehålla objektiviteten i undervisningen medan man beaktar elevernas erfarenheter. Hon beskriver att ”elevernas berättelser är viktiga, men att undervisningen samtidigt bör vila på styrdokument och korrekt faktakunskaper”.<sup>137</sup> Maria förklarar att eleverna kan ställa frågor som kan svåra eller komplexa, ”Kan man göra så här? Är det rätt? Och då som lärare kan man ibland inte svara på alla frågor. Man kan inte svara på alla frågor som eleverna ställer”.<sup>138</sup> Å andra sidan uttrycker hon även att ”man ska inte vara rädd om eleverna ställer frågor man inte kan svara på”.<sup>139</sup> Läraren lyfter även att elevers kulturella och religiösa erfarenheter påverkar undervisningen om elever visar motstånd mot att arbeta med en specifik religion. Då krävs det att läraren har en pedagogisk skicklighet för att skapa förståelse och ett respektfullt klassrum, betonar hon.

Om du får en elev som inte vill arbeta med en specifik religion, kan det vara problematiskt. Där måste man se hur man ska kunna samarbeta med den här eleven för att försöka få eleven att förstå att religion och allting som händer i världen, är inte samma sak. Som lärare måste man vara skicklig med att få eleven att kunna förstå sambandet.<sup>140</sup>

Hon betonar därför vikten av att läraren bör vara insatt i det hen undervisar i religionskunskap för att kunna ta sig an sådana situationer, och att man ska ta hjälp av andra, internet eller erfarna kollegor. Maria förklarar att ”man måste söka sig den fakta man ska undervisa i”.<sup>141</sup> Hon uttrycker därför att balansen mellan att inkludera elevernas levda erfarenhet och skrivningarna i styrdokumenten beror mycket på hur man väljer att planera sin undervisning och lärarens förhållningssätt. Maria avslutar med att beskriva att religionsundervisning som tillåter att elever tar del av varandras erfarenheter utvecklar respekt för olika trosuppfattningar, samt bidrar till en positiv stämning. ”Det blir en positiv påverkan på dem, för det skapar också respekt och att man får vara en del av det tycker jag är väldigt bra”.<sup>142</sup>

Lara lyfter försiktighet och medvetenhet om variationen i elevernas bakgrunder vid arbete med religionskunskap, och menar att samtal om religion kan leda till starka reaktioner och väcka

---

<sup>137</sup> Maria. 20/2/2026

<sup>138</sup> Maria 20/2/2026

<sup>139</sup> Maria. 20/2/2026

<sup>140</sup> Maria. 20/2/2026

<sup>141</sup> Maria. 20/2/2026

<sup>142</sup> Maria. 20/2/2026

starka känslor hos eleverna. ”Har vi barn som vi vet triggas igång av religiösa diskussioner, så är vi försiktiga om vad vi säger”.<sup>143</sup> För att undvika sådana konflikter diskuteras religion sällan spontant i klassrummet, om inte det ingår i religionsundervisningen eller vid talan om högtider. Däremot betonar Lara att elevernas erfarenheter inte helt utesluts från undervisningen, men att detta ofta sker när de delar med sig av varandras firande av traditioner. Hon uttrycker att ”undervisning påverkas av elevers olika bakgrunder - inte själva undervisningen men vid talan om traditioner och hur de firar varierar mycket bland eleverna och det tar vi upp och diskuterar i klassen. ”Vi pratar om olikheterna i hur man firar”.<sup>144</sup> Dessa berättelser används alltså som utgångspunkt för att synliggöra mångfalden i klassrummet genom att diskutera likheter och skillnader mellan deras religiösa erfarenheter. ”Vi inkluderar alltid elevernas erfarenheter och alla får dela med sig och berätta om egna erfarenheter”,<sup>145</sup> men att undervisningen i första hand ska vara faktabaserad och att läraren måste vara försiktig med att personliga erfarenheter ska styra undervisningen. Hon antyder att ett sådant arbetssätt skapar balans mellan interkulturellt lärande och skolans icke-konfessionella uppdrag.

Vid talan om interkulturellt lärande i relation till *levd religion* uttrycker Sara att det är ett naturligt arbetssätt som hon integrerar i sin undervisning. Hon menar att hon kontinuerligt håller sig uppdaterad kring aktuella frågor och integrera detta i klassrummet. Däremot menar hon att det inte är en självklarhet för lärare att arbeta interkulturellt, men att det är lärarens roll att arbeta medvetet och visa;

att allas erfarenheter är viktiga, att man är villig att lyssna och visa respekt för det dem berättar, deras sätt att praktisera sin tro. Att man faktiskt visar respekt oavsett vilken religion det är. Att jag som lärare föregår med ett gott exempel som vuxen och att man är medveten om att eleverna ser och hör, kollar mycket på kroppsspråk och annat...Att man föregår som gott exempel till att börja med.<sup>146</sup>

Sara lyfter vidare hur interkulturellt lärande bidrar till inkludering i klassrummet, genom att synliggöra och uppmärksamma elevers högtider och betonar att ”allas högtider är lika spännande, lika intressanta och lika viktiga”.<sup>147</sup> Hon berättar vikten av respekt för olika trosuppfattningar och indikerar att detta utvecklar elevernas förståelse för varandras olikheter. Dessutom menar hon att eleverna känner sig tryggare i undervisningen när deras tro respekteras;

---

<sup>143</sup> Lara. 3/3/2026

<sup>144</sup> Lara. 3/3/2026

<sup>145</sup> Lara. 3/3/2026

<sup>146</sup> Sara. 5/3/2026

<sup>147</sup> Sara. 5/3/2026

”jag märker att de blir trygga när de ser att deras egen tro respekteras av mig som lärare”.<sup>148</sup> Men att dessa kan resultera i utmaningar som bör hanteras medvetet med försiktighet. Hon berättar om språkliga och kulturella skillnader som leder till svåra diskussioner om religion, vilket kan medföra konflikter mellan elever. Däremot lägger hon stor vikt på lärarens roll att skapa förståelse för variationer inom religiösa praktiker, genom att själv vara påläst och undvika lägga egna värderingar i undervisningen. Hon menar att lärarens uppdrag inte är att påverka elevernas tro men att ”fostra eleverna till samhällsmedborgare”.<sup>149</sup>

Anna beskriver att elever i tidig ålder är mottagliga för att möta och acceptera olika sätt att leva och tänka. Hon menar att genom introducering av levnadssätt som kan vara okända för eleverna, bidrar undervisningen då till att utveckla förståelse för andra människor. Vilket i sin tur främjar interkulturellt lärande och förståelse för mångfalden i klassrummet, antyder hon.

Att introducera elever i så ung ålder, till levnadssätt som för dem är okända, kan främja deras förståelse för andra människor och normalisera samt främja acceptans för mångfald i samhället.<sup>150</sup>

I intervjun med Anna framkommer att ett interkulturellt lärande, där samtal och dialoger genomförs med förståelse och respekt, resulterar i att eleverna känner sig inkluderade. Hon framhåller att religion oftast är nära kopplad till elevernas vardagsliv och erfarenheter. När sådana perspektiv tas upp i undervisningen och erfarenheter uppmärksammas kan det stärka känslan av delaktighet hos eleverna, just för att deras erfarenheter uppmärksammas och erkänns i skolans sammanhang.

Religion som är så nära elevernas egna hemliv kan skapa en känsla av att den delen av deras liv är viktig och intressant, och därför är det viktigt att belysa acceptansen religion i samhället samt vikten av att acceptera andras trosuppfattningar.<sup>151</sup>

Samtidigt beskriver hon även om hur dessa dialoger kan ge upphov till ”livligare samtal om eleverna får höra att andra människor gör något hemma som i deras religion inte är tillåtet”.<sup>152</sup> Då ligger vikten i hos läraren i att stödja elevernas förståelse för ”att människor ser på saker

---

<sup>148</sup> Sara. 5/3/2026

<sup>149</sup> Sara. 5/3/2026

<sup>150</sup> Anna. 6/3/2026

<sup>151</sup> Anna. 6/3/2026

<sup>152</sup> Anna. 6/3/2026

olika och tänker annorlunda, och det är okej!”.<sup>153</sup> Därmed menar Anna, att läraren har en avgörande roll i att främja respekt och acceptans för olika trosuppfattningar och levnadssätt.

---

<sup>153</sup> Anna. 6/3/2026

## 7. Diskussion och slutsats

I detta avsnitt diskuteras och tolkas studiens resultat utifrån det empiriska materialet, i relation till tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkterna. Studien syftar till att belysa hur lärare arbetar med *levd religion* i ett mångfaldigt klassrum i relation till interkulturellt lärande. Resultatet visar att fyra av fem lärare brister i sin förståelse av begreppet *levd religion*, samtidigt visar resultaten på omedveten implementering av det teoretiska perspektivet i religionsundervisning. Vidare visade sig att lärarens förhållningssätt kring *levd religion* är avgörande för att främja ett tryggt klassrumsklimat som bidrar till inkludering av mångfalden i klassrummet.

Däremot innebar detta inte att alla lärare i det empiriska materialet använde sig av perspektivet i religionsundervisningen, utan snarare i relation till värdegrundsarbete och samtal kring identitet och högtider där elevers erfarenheter och religiösa praktiker diskuterades. Detta beror främst på ett försök att undvika kommande konflikter som riskerar att uppstå i en religionsundervisning som utgår från *levd religion*. Lara menar att en traditionell undervisning med fokus på fakta och dogmer visar en tydlig gräns mellan objektiv kunskap och personliga tolkningar och ligger i linje med läroplanen, vilket minimerar konflikter bland elever.<sup>154</sup> Men det är just dessa diskussioner som är nödvändiga att inkludera i religionsundervisningen för att lära eleverna att respektera alla oavsett religiös tillhörighet. Detta kan man även se i resultatet när Emma berättar om laddade diskussioner som uppstår mellan elever med olika religiösa erfarenheter och åsikter,<sup>155</sup> vilket läraren tillät ske med vägledning. Emmas arbetssätt med kontroversiella och utmanande frågor skapar därmed ett klassrumsklimat som är *dignity safe*,<sup>156</sup> vilket är gynnsamt för att möjliggöra självrespekt hos elever och tillit i att alla respekteras och behandlas jämlikt. Resultaten pekar dessutom på att ett klassrumsklimat som är *intellectually safe*<sup>157</sup> tillåter öppna dialoger för obekväma och utmanande samtal som främjar elevers intellektuella och kritiska utveckling. Genom lärarledda diskussioner om olikheter synliggörs därmed nyansering av religion och hur praktik inte är enhetlig, vilket är essentiellt för att utveckla förståelse och respekt för människors olikheter.

---

<sup>154</sup> Lara. 3/3/2026

<sup>155</sup> Emma. 27/2/2026

<sup>156</sup> Callan. *Education in Safe and Unsafe Spaces*, s.65

<sup>157</sup> Callan. *Education in Safe and Unsafe Spaces*, s.65

Lärarna var däremot enade om att *levd religion* bidrar till ökad förståelse för religionens innehåll och praktik. Maria beskrev det som ett arbetssätt där religion undervisas snarare som levtt och erfaret, och inte enbart som fakta och innehåll,<sup>158</sup> vilket går i linje med Brittons tre aspekter av religionsförståelse, som mångsidig, praktisk och en del av vardagen.<sup>159</sup> Lara stärker detta påstående och antyder att; ”Det är just i dessa situationer som eleverna får se variationen tydligare inom religioner, och kunna använda fakta i relation till egna erfarenheter”.<sup>160</sup> *Levd religion* används därmed som ett sätt att väva samman teoretiska kunskaper med elevens egna erfarenheter. Detta ligger i linje med Kittelmann Flensners resonemang om hur *levd religion* öppnar upp för diskussioner och perspektivväxling,<sup>161</sup> vilket Maria berättar att hon ser i sin undervisning där perspektivet öppnar upp till samtal och delning av egna erfarenheter och uppfattningar om religion, och dess variation.<sup>162</sup> I relation till interkulturellt lärande kan denna typ av undervisningssituationer, där elever med olika kulturella bakgrunder integrerar och kommunicerar,<sup>163</sup> resultera i gynnsamma effekter och skapa förutsättningar för eleverna att utveckla förståelse av religion och dess variation. Resultatet antyder därmed att arbete med *levd religion* resulterar i en religionsundervisning som ger eleverna möjlighet att förstå och reflektera över religion, både som teoretiskt innehåll och som en del av människors vardagsliv, vilket bidrar till ett interkulturellt lärande i ett mångfacetterat klassrum.

Dessutom uttrycker lärarna att det finns en avsaknad av tydliga beskrivningar av *levd religion* i kursplanen för religionsundervisning. Detta kan relateras till Halvarson Britton antydningar om att människors vardagliga erfarenheter inte betonas i läroplanens beskrivningar.<sup>164</sup> Å andra sidan ges olika förklaringar till hur de vardagliga erfarenheterna av religion synliggörs i läroplanen. Tre av fem lärare förklarar att *levd religion* är snarare något som behöver tolkas fram i relation till undervisningens praktik, och menar att läroplanen ”fungerar som riktlinje, men är så tolkningsbart att det går att anpassa undervisningen efter elevgruppen”.<sup>165</sup> Medan Sara och Lara framför att läroplanens beskrivningar lägger större fokus på begrepp och grundläggande fakta om religionerna. Detta indikerar att lärarnas arbetssätt inom religionsundervisning handlar mycket om hur man tolkar läroplanen, och utifrån dessa tolkningar visar resultatet att undervisningen genomförs i ett begreppsligt och faktabaserat

---

<sup>158</sup> Maria. 20/2/2026

<sup>159</sup> Halvarson Britton. *Att möta det levda*, s.34

<sup>160</sup> Lara. 3/3/2026

<sup>161</sup> Kittelmann Flensner. *Levd religion i klassrummet*, s.270

<sup>162</sup> Maria. 20/2/2026

<sup>163</sup> Lorentz & Bergstedt. *Interkulturell religionsdidaktik*, s.333

<sup>164</sup> Halvarson Britton. *Att möta det levda*, s.8

<sup>165</sup> Anna. 6/3/2026

lärande. Orsaken ligger därmed i avsaknaden av upplevelsedimensionerna i styrdokumentet som medför att elevers levda religion inte inkluderas. Detta kan i sin tur resultera i att läraren väljer att fokusera på religionsundervisning som bygger på begrepp och religiös lära, snarare än det levda inom religionerna som fokuserar på individuella erfarenheter.

Trots lärarnas betoning av levd religion som otydlig i kursplanen visar resultatet att lärarna implicit integrerar levd religion genom elevernas erfarenheter i undervisningen. Flera lärare beskriver hur elevernas berättelser och dialoger om vardagliga praktiker blir en resurs i lärandet. Detta arbetssätt överensstämmer med perspektivet levd religion i relation till inkludering. Eftersom ett sådant perspektiv ger utrymme till att låta eleverna dela med sig av sina egna erfarenheter, vid samtal kring dop, bön eller firande av högtider. Genom denna inkludering av elevernas erfarenheter och handlingar blir det möjligt att förstå religion som något levt och erfaret, betonar Niemi.<sup>166</sup> Ett sådant perspektiv i undervisningen ökar även elevers förståelse för religionens komplexitet och mångfald, vilket McGuire<sup>167</sup> förespråkar. Därmed kan man konstatera att det finns en balans mellan traditionell faktabaserad undervisning om religion och ett arbete med vardagliga religiösa praktiker. Eftersom dessa samtal och dialoger lyfts fram av alla lärare som gynnsamt verktyg i religionsundervisning, som Lara beskriver ”det är just i dessa situationer som eleverna får se variationen tydligare inom religioner, och kunna använda fakta i relation till egna erfarenheter”.<sup>168</sup> Således kan man konstatera att religiösa begrepp som kopplas till elevernas erfarenheter skapar inkludering och ett perspektiv som ligger närmare levd religion.

Däremot uttrycker lärarna tydligt att det krävs att man har tydliga ramar för dessa diskussioner, för att behålla en respektfull och trygg klassrumsmiljö. Detta blir ytterst viktigt eftersom religiösa praktiker kan variera och eleverna möter nya perspektiv på hur tro praktiseras på olika sätt i vardagen. Komplexiteten är vad McGuire<sup>169</sup> belyser inom levd religion, där religion är inte enhetlig vardagspraktik, utan snarare något som tar sig uttryck beroende på sammanhang och individ. Därför kan det förekomma situationer, som exempelvis Emma uttrycker kan vara komplexa eftersom det kan framkalla normativa föreställningar. Resultatet visade att vissa lärare var alltför försiktiga i sin religionsundervisning, i syfte att förbli icke-konfessionell och opartisk. Detta förekom i två intervjuer där lärarna uttryckte att religionsundervisningen syftar

---

<sup>166</sup> Niemi. *Religionsvetenskapliga tröskelbegrepp*, s.11

<sup>167</sup> McGuire. *Lived Religion*, s.16

<sup>168</sup> Lara. 3/3/2026

<sup>169</sup> McGuire. *Lived Religion*, s.16

till att skapa medvetenhet om och respekt för religioner men att det inte ingår i lärarens uppdrag att sätta värderingar eller få eleverna att tro på något. Som resultat av detta förhållningssätt undviks inkludering av elevers religiösa erfarenheter. Emma menar att detta kan bero på att många lärare brister i sina kunskaper om religion och är rädda för sådant man inte kan. Denna försiktighet kan förstås utifrån två olika forskningsresultat kring ett tryggt klassrumsklimat, att det antingen leder till fungerande framgångsrika dialoger som är strukturerade eller att det blir för religiöst laddade frågor som kan upplevas som en exponering av religiösa elevers personliga erfarenhet.<sup>170</sup> Således sätts stora krav i lärarens förhållningssätt och kunskap kring att balansera mellan elevernas erfarenheter och samtidigt skydda deras integritet, genom tydliga didaktiska ramar och pedagogiskt ledarskap. För att minimera risken för konflikter mellan elever och undvika komplexa undervisningssituationer, väljer många läraren att inte utgå från levd religion och istället utforma undervisningen kring en mer traditionell och faktabaserad presentation av religion.

Genomförandet av denna studie har synliggjort en brist på kunskap om levd religion hos många lärare. Resultatet indikerar att perspektivet inte ges utrymme att integreras i religionsundervisningen, vilket påverkar elevernas intresse och engagemang för ämnet. Det riskerar även att exkludera deras egna erfarenheter, som i sin tur kan medföra konsekvenser för hur religiös och kulturell mångfald förstås och bemöts i samhället. Därmed finns ett behov av fortsatt forskning kring hur levd religion kan integreras i religionsundervisningen, men även hur lärarna kan ta del och utveckla kunskaper kring perspektivet inom ramen för ett interkulturellt lärande.

---

<sup>170</sup>Johannessen, & Skeie. *The relationship between religious education and intercultural education*, s.267–270

# Referenser

Ammerman, N. T. Introduction: Observing Religious Modern Lives. *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives*. (2007): s. 3-

18. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195305418.003.intro>

Ammerman, N. T. Studying lived religion: contexts and practices. *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives*. (2007): s. 219–238.

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195305418.003.0013>

Andreasson, J., & Johansson, T. *Vetenskapsteori: grunder och tillämpning*. (Lund: Studentlitteratur, 2020).

Brinkkjaer, U., & Høyen, M. *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. 2. uppl. (Lund: Studentlitteratur, 2021).

Bryman, A. *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3. uppl. (Liber, 2018).

Callan, E. Education in Safe and Unsafe Spaces. *Philosophical Inquiry in Education*. 24:1 (2020): s. 64–78. <https://doi.org/10.7202/1070555ar>

Denscombe, M. *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 4. uppl. (Lund: Studentlitteratur, 2018).

Halilovic, M. & Huskic, M. Att leva i ett mångkulturellt samhälle. I Lahdenperä, P. & Lorentz, H. (red.). *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. (Lund: Studentlitteratur, 2010).

Halvarson Britton, T. H. *Att möta det levda: Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning*. Doktorsavhandling. (Stockholms universitet, 2019). <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1356856/FULLTEXT01.pdf>

Johannessen, Ø. L., & Skeie, G. The relationship between religious education and intercultural education. *Intercultural Education*. 30:3 (2019): s. 260–274. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540142>

Kittelmann Flensner, K. & Von der Lippe, M. Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’. *Intercultural Education*. 30:3 (2019): s. 275–288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>

Kittelmann Flensner, K. Levad religion i klassrummet: Icke-konfessionell religionskunskapsundervisning i svenska skolor. I Plank, K., & Enstedt, D. (red.). *Levad religion*. (Nordic Academic Press, 2018).

Lahdenperä, P. *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling*. (Skolverket, 2018). [https://www.skolverket.se/download/18.5902f8c1867b62f9b6add/1678980618375/Artikel\\_interkulturalitet\\_undervisning\\_pirjo\\_lahdenpera\\_rev2022.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.5902f8c1867b62f9b6add/1678980618375/Artikel_interkulturalitet_undervisning_pirjo_lahdenpera_rev2022.pdf) (hämtad 2026-01-27).

Lorentz, H., & Bergstedt, B. När interkulturella perspektiv möter religionsdidaktiska utmaningar. I Franck, O. & Thalén, P. (red.). *Interkulturell religionsdidaktik*. (Lund: Studentlitteratur, 2018).

McGuire, M. B. *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life*. (Oxford University Press, 2008). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195172621.001.0001>

Nationalencyklopedin. *Interkulturellt lärande*. NE Nationalencyklopedin AB (u.å.). <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/interkulturellt-larande> (hämtad 2026-01-26)

Niemi, K. Religionsvetenskapliga tröskelbegrepp: stötstenar och språngbrädor vid utvecklingen av ett ämnesperspektiv. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*. 8:2 (2018): s. 1–23. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19064> (hämtad 2026-01-26)

Roth, H. I. *The multicultural park: a study of common values at school and in society*. (Stockholm: Statens skolverk 2012).

Schreiner, P. Religious Education in Europe – what can be learned for ”intercultural religious didactics” in Sweden?. I Franck, O. & Thalén, P. (red.). *Interkulturell religionsdidaktik*. (Lund: Studentlitteratur, 2018).

Skolforskningsinstitutet. Kontroversiella frågor i religionskunskap – lärares handlingsalternativ i undervisningen. *Systematisk forskningsammanställning*. 2025:03. (2025). s. 1-64. <https://www.skolfi.se/forskningsammanstallningar/systematiska-forskningsammanstallningar/kontroversiella-fragor-i-religionskunskap/>

Skolinspektionen. *Mer än vad du kan tro: Religionskunskap i gymnasieskolan*. (Kvalitetsgranskning rapport 2012:3). Stockholm: Skolinspektionen. 2012. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2012/mer-an-vad-du-kan-tro/> (Hämtad: 20-2-2026)

Skolverket. Kursplan i religionskunskap – grundskolan. *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2022 (Lgr22)*. Stockholm: Skolverket (2022). [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)

Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr22*. Stockholm: Skolverket (2022)

Skolverket. *Läroplan (Lgr22) - Läroplan för grundskolan, samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket (2025) <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet#/curriculums/LGR22?schoolType=GR&tosHeading=Kursplaner>

Trulsson, Å. & Nilsson, H. Inledning: Mångfald, flerspråkighet, och interkulturella perspektiv – möjligheter och utmaningar I Bergnéhr, D., Nilsson, H., Silander, C., & Trulsson, Å. (red.). *Mångfaldens möten: Interkulturalitet, utbildning och lärande*. (Linnaeus University Press, 2024).

Vetenskapsrådet. *God forskningssed*. Vetenskapsrådet  
(2024). <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html> (Hämtad: 20-02-2026)

Von Brömssen, K., & Rodell Olgac, C. Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education. *Intercultural Education*. 21:2 (2010): s.121–135. <https://doi.org/10.1080/14675981003696263>

# Bilagor

## Intervjuguide

### Hur framställs lärares förhållningssätt till levd religion i religionsundervisning i ett mångfacetterat klassrum?

- Hur balanserar du undervisningen så att den inkluderar både religionens grundläggande fakta och trosföreställningar med praktiker och erfarenheter?
- Vad gör du för att undervisningen ska vara inkluderande och inte religiöst styrd?
- Tycker du att undervisningen i religionskunskap påverkas av elevernas olika bakgrunder? Kan du ge exempel på det i så fall?
- **Följdfrågor:**
  - *Påverkar elevernas respons hur du planerar nästa undervisningsmoment?*

### Vad kan lärarnas beskrivningar innebära i relation till interkulturellt lärande och inkludering?

- Ser du någon koppling mellan levd religion i undervisningen och skolans uppdrag i att främja interkulturellt lärande?
- På vilket sätt tror du att undervisning om levd religion kan bidra till att alla elever känner sig inkluderade?
- Tror du att elevernas förståelse för mångfald och respekt påverkas av att möta elevnära och erfarenhetsbaserad religionsundervisning i klassrummet? Hur märker du i så fall det?
- **Följdfrågor:**
  - *Har en sådan undervisning lett till diskussioner mellan eleverna kring värderingar och identitet? Kan du beskriva hur du hanterade det?*
  - *Vilka utmaningar och möjligheter möter du när du undervisar om religion inför en grupp med skiftande språkliga och kulturella erfarenheter?*

## Bakgrundsfrågor och styrdokument

- Hur länge har du varit verksam som lärare?
- Är du bekant med begreppet *levd religion*? Om inte, vad tänker du på när du hör begreppet?
  - *Varifrån har du fått din förståelse av levd religion (t.ex. utbildning, fortbildning, kollegor)?*
- Upplever du att styrdokumenten tydligt visar skillnaden mellan att undervisa om religioner och att visa hur religion levs och praktiseras?
- På vilket sätt påverkar styrdokumenten din planering av religionsundervisningen i F-3?

## På vilket sätt beskriver lärare levd religion som innehåll i religionsundervisning i årskurs F-3?

- Använder du levd religion, alltså hur religion faktiskt levs och praktiseras i vardagen, i din undervisning? I så fall, hur gör du då?
- Brukar du introducera levd religion, eller religion mer vardagligt och elevnära i din undervisning? Kan du ge exempel på teman eller aktiviteter?
- Vilka metoder använder du för att belysa religiösa praktiker (t.ex. bilder, berättelser, studiebesök, gästföreläsare)?
- **Följdfrågor:**
  - *Reagerar eleverna på ett särskilt sätt när undervisningen fokuserar på människors erfarenheter och vardagliga religiösa praktiker, jämfört med när det bara handlar om fakta och begrepp?*
  - *Ser du skillnader i elevers engagemang och förståelse när undervisningen innehåller levd religion?*