



LUND UNIVERSITY

Högskolepedagogisk reflektion och praktik : proceedings från humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012

Maurits, Alexander; Mårtensson, Katarina

2014

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Maurits, A., & Mårtensson, K. (Red.) (2014). *Högskolepedagogisk reflektion och praktik : proceedings från humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012*. Lunds universitet, Humanistiska och teologiska fakulteterna.

Total number of authors:
2

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



Högskolepedagogisk reflektion och praktik

Proceedings från Humanistiska och teologiska
fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012

RED. ALEXANDER MAURITS & KATARINA MÅRTENSSON | LUNDS UNIVERSITET



Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet anordnar med jämna mellanrum högskolepedagogiska inspirationskonferenser för sin undervisande personal. Syftet med dessa konferenser är att inspirera till erfarenhetsutbyte och diskussion om undervisning och lärande.

I denna antologi har vi samlat tretton bidrag som presenterades vid 2012 års inspirationskonferens. Här möter goda och insiktsfulla idéer om undervisning och exempel på praktisk tillämpning av dessa. I antologin diskuterar lärare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna bland annat frågor som rör studenternas självstudier, examinationens utformning och studenters lärande, handledning som pedagogisk utmaning och studenternas lärande i ett ämnesdidaktiskt perspektiv.



HÖGSKOLEPEDAGOGISK REFLEKTION OCH PRAKTIK

Högskolepedagogisk reflektion och praktik

Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas
pedagogiska inspirationskonferens 2012

RED. ALEXANDER MAURITS & KATARINA MÅRTENSSON



LUNDS
UNIVERSITET

Humanistiska och
teologiska fakulteterna

© Författarna och Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet
Tryckt hos Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2014
ISBN 978-91-87833-00-7

Innehållsförteckning

Förord <i>Alexander Maurits & Katarina Mårtensson</i>	7
STUDENTERS SJÄLVSTUDIER SOM EN PEDAGOGISK RESURS	
Ökad kontakttid med ämnet – exempel från språkutbildning <i>Ingela Johansson</i>	II
Pop culture and second language learning. Utilizing visual and audio material in the Japanese classroom <i>Miho Inaba</i>	21
EXKURSIONEN SOM ETT PEDAGOGISKT VERKTYG	
Interdisciplinarity, group responsibility and conflict as resources for learning <i>Peter Bengtsen, Moa Goysdotter & Anna Hedlund</i>	35
Resor och samtal – om att undervisa i samlingar och miljöer <i>Björn Fritz, Cecilia Hildeman Sjölin & Måns Holst-Ekström</i>	45
EXAMINATIONENS UTFORMNING OCH STUDENTERNAS LÄRANDE	
Salstentamen och lärande – en omöjlig ekvation? Några erfarenheter av en tentaverkstad <i>Marie Cronqvist</i>	59

Fem frågor – att låta studenterna konstruera tentan <i>Anders Sigrell</i>	75
--	----

HANDLEDNING SOM PEDAGOGISK UTMANING OCH MÖJLIGHET

Uppsatsskrivande som forskningsbaserat lärande <i>Johanna Bergqvist</i>	85
--	----

Att väga varje ord på guldvåg. Att handleda studenter i deras uppsatsskrivande <i>Kristofer Hansson</i>	97
---	----

STUDENTERS LÄRANDE I ETT ÄMNESDIDAKTISKT PERSPEKTIV

Introduktion	III
--------------	-----

Ämnesdidaktik inom ämneslärarutbildningen <i>Sven-Åke Selander</i>	II3
---	-----

Sociologiska perspektiv på religionsämnet i svensk grundskola <i>Magdalena Nordin</i>	125
--	-----

En didaktisk analys av universitetskursen »Etik och det moderna samhället« <i>Jennie Ahlgren</i>	149
--	-----

»Bibelsyn och livsåskådning« – Analys av en didaktisk situation <i>Blaženka Scheuer</i>	161
--	-----

»Allt annat är kommentarer. Gå och lär!« En modell för ämnesundervisning i judendom för blivande lärare <i>Johan Åberg</i>	181
--	-----

Författarpresentation	205
-----------------------	-----

Förord

Alexander Maurits & Katarina Mårtensson

I all utveckling av undervisningen är läraren av största betydelse. Lärarens erfarenheter, observationer, analyser och idéer om hur studenters lärande på bästa sätt kan stimuleras är väsentliga utgångspunkter. Tillsammans med studenternas utvärderingar, examinationsresultat och kollegors infallsvinklar kan utbildningen ständigt utvecklas och förbättras. Detta förutsätter ett förhållningssätt där just kvalitetsutveckling av undervisningen diskuteras och prioriteras, på olika organisatoriska nivåer.

Humanistiska och teologiska fakulteterna har som ambition att stödja ett sådant förhållningssätt. Under många år har fakulteternas lärare erbjudits utvecklingsmöjligheter bland annat i form av högskolepedagogisk fortbildning och möjlighet till konsultstöd i egna utbildningsfrågor. Även den högskolepedagogiska inspirationskonferensen är en del i detta systematiska arbete med utbildningsfrågor. Konferensen, som år 2012 arrangerades för tredje gången, syftar till att inspirera till erfarenhetsutbyte och diskussion om undervisning och lärande inom Humanistiska och teologiska fakulteterna; att ge fakulteternas lärare möjlighet att presentera, diskutera och dokumentera sina pedagogiska erfarenheter och reflektioner, samt till att bygga upp en samling av dokumenterade och bedömda exempel på goda och insiktsfulla idéer om undervisning och exempel på praktisk tillämpning av dessa.

De bidrag som samlats i denna volym vittnar om ett stort engagemang från lärare i frågor som rör studenternas självstudier, exkursioner som pedagogiskt verktyg, examinationens utformning och studenters lärande, handledning som pedagogisk utmaning och möjlighet samt studenters

lärande i ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Vid konferensen hölls också en plenarföreläsning av professor Linda Price vid Open University. I denna föreläsning, vilket dock inte publiceras i föreliggande antologi, belyste Price viktiga pedagogiska aspekter av teknologibaserad undervisning, ett högaktuellt tema för universitet och högskolor både nationellt och internationellt.

Det är vår förhoppning att denna antologi kan fortsätta att inspirera alla som är intresserade av undervisningsfrågor inom Humanistiska och teologiska fakulteterna och generera givande samtal och diskussioner även framöver. Det är också vår önskan att fakulteternas satsning på att ge ut konferensbidragen i form av en riktig bok bidrar till akademiseringen av det pedagogiska arbetet vid Humanistiska och teologiska fakulteterna, men också vid Lunds universitet som helhet.

Studenters självstudier som en pedagogisk resurs

Ökad kontakttid med ämnet – exempel från språkutbildning

Ingela Johansson

Under lång tid har såväl studenter som lärare inom humaniora önskat och krävt mer lärarledd undervisningstid. Även jag är övertygad om att mer lärarledd tid skulle öka kvaliteten i våra högskoleutbildningar i språk. I väntan på mer lärarledd tid vill jag emellertid diskutera hur man som lärare kan hjälpa studenterna att utnyttja självstudietiden på ett så effektivt sätt som möjligt med ett minimum av lärarresurser, för att på så sätt öka kontakttiden med ämnet. Denna diskussion tar sin utgångspunkt i pedagogisk forskning, erfarenhetsutbyte med kolleger, samt i en mindre undersökning som jag genomfört med studenter på grundkursen i spanska (A-nivån) vid Språk- och litteraturcentrum i Lund, och den mynnar ut i några förslag på arbetssätt som jag prövat och som kan hjälpa studenterna att effektivisera sina språkstudier.¹

Jobbar språkstudenterna för lite och med fel saker?

På grundkursen i spanska vid Lunds universitet har studenterna i genomsnitt åtta lärarledda undervisningstimmar per vecka. Heltidsstudenterna skulle alltså behöva ägna drygt 30 timmar åt självstudier för att nå nivån

¹ Denna artikel har tidigare publicerats i tidskriften *Högre utbildning*, vol. 2, nr 2, 2012.

för heltidsstudier (40 timmar/vecka). De utvärderingar vi genomfört med våra studenter, där vi under flera år har bett dem att uppskatta hur många timmar de lägger på studierna, visar dock något helt annat: flertalet arbetar studierelaterat runt 20 timmar. I samma utvärderingar bedömer de flesta studierna som mer krävande eller lika krävande som de föreställt sig. Det torde alltså vara få som lägger ner lite tid på grund av att de tycker att studierna är för lätta.

Resultatet av våra utvärderingar stämmer överens med Lunds universitets Studentbarometrars siffror.² Enligt dem är genomsnittet för studenter i humaniora 27 arbetstimmar i veckan.³ Språkstudenter har visat sig vara aningen flitigare än övriga humaniorastudenter, vilket kan förklaras med att fler kvinnor och personer utan akademiska traditioner i familjen, de mest ambitiösa grupperna enligt Utvärderingsenhetens rapport, läser språk än andra humanistiska utbildningar.⁴

Men är studenternas skattningar av sin arbetsinsats tillförlitliga? Det finns studier som visar att efterhandsskattningar av tidsåtgång inte är pålitliga utan att den metod som ger högst reliabilitet är att studenterna under en period dagligen för loggbok.⁵ Jag bad därför samtliga studenter på grundkursen i spanska (29 stycken) att under en arbetsvecka i början av terminen (vecka tre av den första delkursens fyra veckor) fylla i en tidrapport där de skulle precisera hur mycket tid de ägnade åt olika ämnesrelaterade aktiviteter. Instruktionen var att de skulle klocka hur länge de sysslade med respektive aktivitet. Av de 29 studenterna slutförde bara åtta

2 Studentbarometrarna som jämförs har genomförts vid LTH, Naturvetenskapliga, Juridiska och Samhällsvetenskapliga fakulteterna, Ekonomihögskolan, Medicinska och Humanistiska och teologiska fakulteterna samt specifikt vid språkutbildningarna.

3 Utvärderingsavdelningen, Lunds universitet, »Student- och lärarbarometern. Humaniora och teologi«, Rapport 2011:265.

4 Utvärderingsenheten, Lunds universitet, »Studenters erfarenheter av grundutbildningen inom Lunds universitet«, Rapport 2008:252, s. 30.

5 »[A]ccurate measures are not normally obtained if students are asked to assess the number of hours they spent working in a previous week (Chambers, 1992). The estimates can be influenced by many extraneous factors, so are commonly unreliable and even wildly inaccurate. Methods which give more reliable data require some form of recording through the period in question, such as an hourly diary.« Citat ur David Kembers artikel »Interpreting Student Workload and the Factors Which Shape Students' Perceptions of Their Workload«, *Studies in Higher Education*, Vol. 29, No 2, s. 166.

rapporteringen.⁶ Det visade sig att dessa sysslade med spanskrelaterade aktiviteter under i genomsnitt 33 timmar. Den som studerade minst noterade 21 timmar medan toppnoteringen var 52,5 timmar.

Genomsnittet 33 timmar är betydligt högre än siffrorna i våra utvärderingar och i *Studentbarometrarna*. Men eftersom försöket med tidrapportering bara gjorts en gång och med en liten grupp studenter går det inte att dra några säkra slutsatser utifrån resultatet. Vad som däremot kom ut av försöket, och som är relevant när det gäller att hitta sätt att effektivisera självstudietiden, är fördelningen av tid mellan lika ämnesrelaterade aktiviteter. Det framkom nämligen att det som studenterna sysslar mest med utanför undervisningen är läsning av text och arbete med skriftliga övningar, medan de ägnar sig förhållandevis lite åt muntlig interaktion.

Vikten av social interaktion

Hymes Dell vände sig mot begränsningen till det rent språkliga i Noam Chomskys teorier om språkinläring då han 1967 myntade begreppet »kommunikativ kompetens«. Han vidgade begreppet »kompetens« till att omfatta de sociala och funktionella delarna i kommunikation människor emellan.⁷ Idag är det i språkundervisningen en självklarhet att betona språkets sociala funktion. Det som intresserar mig i detta arbete är inte om kommunikation och social interaktion spelar roll utan *vilken* roll de spelar.

Interaktion, arbetsbörda och studietid

Normalt definieras »arbetsbörda« som antalet timmar man jobbar – i studentens fall summan av undervisningstid och självstudier. Den allmänna uppfattningen är att ju mer tid studenten spenderar med studierna, desto mer lär han eller hon sig. Flertalet forskare problematiserar emellertid sambandet mellan studietid och lärande. Paul Ramsden skriver till exempel: »many courses are saturated with detail and over-demanding on students’

⁶ Anledningen till att en så pass liten andel slutförde rapporteringen undersökte jag inte.

⁷ Moira Linnarud, *Språkforskning för språklärare*, Lund, 1993, s. 67.

time, so that little space remains for the essential activities of thinking about and integrating the content».⁸

I sin artikel »Interpreting Student Workload and the Factors Which Shape Student's Perceptions of Their Workload« kopplar David Kember frågan om arbetstid och upplevelse av arbetsbördan till social interaktion. I en undersökning gjord vid universitetet i Hong Kong såg Kember att goda relationer studenter emellan gjorde att arbetsbördan upplevdes som mindre betungande. Och om arbetsbördan upplevdes som rimlig hann studenterna odla sina vänskapsrelationer, vilka i sin tur lindrade arbetsbördan. Relationen student-lärare var inte obetydlig för upplevelsen av arbetsbördan, men spelade en mindre roll. Kember upptäckte också ett samband mellan upplevelsen av arbetsbördan och ytinriktat respektive djupinriktat lärande: ytinriktat lärande gav en känsla av tyngre arbetsbörda än djupinriktat lärande.⁹ Meningsfulla uppgifter upplevdes helt enkelt som mindre betungande.

Kember sammanfattar hur man kan ge studenterna en känsla av rimlig arbetsbörda och samtidigt nå kvalitativt höga mål:¹⁰

- Delkurserna ska hänga samman i en meningsfull helhet
- Undervisningen ska främja förståelse, inte reproduktion av kunskap
- Proven ska testa förståelsen
- Undervisningen ska vara studentaktiv
- Kursuplägget ska främja goda studentrelationer
- Utbildningen ska präglas av goda student-lärare-relationer

Som universitetslärare kan vi alltså minska den upplevda arbetsbördan för studenterna genom att sträva efter djupinriktad undervisning och genom att förstå vikten av goda relationer.

8 Paul Ramsden, *Learning to Teach in Higher Education*, Oxon, 2003, s. 132.

9 David Kember, »Interpreting Student Workload and the Factors Which Shape Students' Perceptions of Their Workload«, *Studies in Higher Education*, Vol. 29, No 2, 2004, s. 179–180.

10 Ibid, s 181 f.

Interaktion, aktivitet och motivation

Robert R. Weaver och Jiang Qi undersöker i artikeln »Classroom Organization and Participation: College Students' Perceptions« de faktorer som påverkar studenternas lärandeprocess och identifierar en aspekt som tycks vara mer kraftfull än övriga, nämligen studenternas önskan att bli »godkända« av sina kurskamrater.¹¹ De skriver: »Faculty remain largely outside this social network. They are likely to underestimate its power and influence and may wonder why even the most inquisitive students sometimes turn silent in the classroom.«¹²

En annan social struktur som påverkar deltagandet i undervisningen är »förtroende« i bemärkelsen vetskap om att läraren och kursdeltagarna kommer att motta ens bidrag på ett positivt sätt.¹³ Förtroende garanterar en god social struktur i klassrummet och genereras av den.

Att interaktion student-student och student-lärare spelar stor roll bekräftas bland annat av studier gjorda av Zoltán Dörnyei. Han tar upp den sociala interaktionen som första punkt i sitt försök att systematisera vilka lärarstrategier som ökar och vidmakthåller språkstudenters motivation.¹⁴ Övriga motivationshöjande punkter är att skapa förväntningar om att lyckas, att ge studenterna uppgifter som de kan lösa utan att förlora ansiktet trots bristande språkkunskaper och att ge dem konstruktiv återkoppling på de uppgifter de utfört.

Arbetsätt för att effektivisera självstudietiden

I en undersökning av förväntan på betyg och faktiska betyg i förhållande till arbetsinsatsen, »The Effect of Time-on-Task on Student Grades and Grade Expectations« visade det sig att studietiden inte korrelerade med

¹¹ Robert R. Weaver & Jiang Qi, »Classroom Organization and Participation: College Students' Perceptions«, *The Journal of Higher Education*, Vol. 76, No 5, 2005.

¹² Ibid, s. 576.

¹³ Ibid, s. 579.

¹⁴ Marie J. Guilloteaux & Zoltan Dörnyei, »Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation«, *Tesol Quarterly*, Vol. 42, No 1, 2008.

resultatet. Att lägga ner mycket tid på en uppgift gav inte nödvändigtvis ett resultat som stod i proportion till arbetsinsatsen.¹⁵ Författarnas slutsats är att universitetslärarna måste hjälpa studenterna att förstå hur de kan använda tiden till att arbeta effektivt: »work 'smart', not just 'hard'«.¹⁶

Mot bakgrund av de studier som jag har redogjort för ovan, menar jag att ett »smart« sätt att arbeta är att främja muntlig interaktion på målspråket om ämnen som tematiskt hänger ihop med övrigt innehåll i kursen, med utgångspunkt i uppgifter som främjar förståelse snarare än reproduktion. Muntlig interaktion styrd utifrån kursmålen, men i en mer informell miljö än undervisningssalens, torde bidra till att skapa mer förtroendefulla relationer på student-student-nivå, vilka gynnar lärandet. Nedan redogör jag för några arbetssätt som tar hänsyn till nämnda krav, och som tar måttliga lärarresurser i anspråk.

Nyhetsrapportering

En enkel uppgift är att låta studenterna ansvara för ett målspråksland eller en geografisk del av målspråkslandet och följa nyhetsflödet därifrån. De sammanfattar vad som hänt i grupper om 3-4 studenter under ett undervisningstillfälle i veckan.

Rent praktiskt går det till så att studenterna får skriva upp sig på en lista och ange vilket land eller vilken region de kommer att bevaka. Därefter får de instruktionen att läsa den största dagstidningen därifrån. Detta är enkelt idag när dagstidningar finns att tillgå elektroniskt. De uppmanas att av de nyheter som de läser välja att sammanfatta sådana som kan ha ett allmänintresse.

Sammanfattningen av minst en och som mest tre nyheter ska göras muntligt och på ett bearbetat språk, så att övriga studenter i gruppen med lätthet förstår dem. Ord som varit främmande för den redovisande studenten kan förmodas vara svåra även för övriga, varför de uppmanas att förklara sådana ord, om de är viktiga för nyheten.

¹⁵ Darrell W. Guillaume & Crist Simon Khachikian , »The Effect of Time-on-Task on Student Grades and Grade Expectations«, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 36, No 3, 2011.

¹⁶ Ibid, s. 261.

Uppgiften låter studenterna komma i kontakt med journalistiskt språk, samtidigt som de lär sig mer om målspråksvärlden och tränar på att sammanfatta nyheter. Tanken är också att studenterna ska träna sig på att sovra i ett stort material, något som har visat sig vara en svår uppgift för många.

I utvärderingarna av den delkurs där jag provade den här uppgiften visade det sig att 48 % ansåg att det var en bra eller mycket bra uppgift, som tvingade dem att hänga med i nyhetsrapporteringen. Några upplevde det som att nyhetsbevakningen tog tid från kursens egentliga kärna och därför blev en stressfaktor (ca 30 %), och några (14 %) tyckte att uppgiften skulle ha styrts mer av läraren. Lärdomen är att uppgiften fungerar bäst om man tydligt förklarar hur den är relevant i förhållande till kursmålen.

En enkel filmuppgift

En annan uppgift bygger på att studenterna hemma tittar på en valfri film på målspråket. De skriver en recension av filmen som ska innehålla följande: titel, regissör, framträdande skådespelare, produktionsland, handling (sammanfattad på några få rader), problematik och kort analys av den, samt ett kort omdöme. Jag brukar begränsa uppgiften till 500-1 000 ord beroende på nivå. Recensionen skickas till läraren för korrigerings av grova fel och därefter publiceras den på kursens elektroniska plattform, om sådan finns. Studenterna presenterar sedan filmen muntligt i en grupp om 3-4 studenter.

Studenterna tar på detta sätt del av ett kulturellt material utanför undervisningstiden. När de formulerar sig skriftligt och muntligt om en film tränar de på att resumera, samt på att reflektera över berättarstruktur och innehåll. Publiceringen på plattformen gör att de tar uppgiften på större allvar. Nackdelen med uppgiften är att kommentering/rättning tar viss lärartid i anspråk, och att ca 30 minuters lektionstid krävs för muntlig presentation.

En avancerad filmuppgift

Den arbetsuppgift som presenteras nedan kräver god planering för att fungera men har varit ett uppskattat inslag i språkstudierna.¹⁷

Läraren väljer en spelfilm eller dokumentär, helst med undertexter på målspråket, som knyter an till kursens övergripande tema. Läraren förbereder filmvisningen genom att presentera ett bakgrundsmaterial som studenterna ska läsa på innan de ser filmen. Han eller hon förbereder dessutom innehållsfrågor, som inbjuder till reflektion. Filmvisningen schemaläggs utanför ordinarie undervisningstid – läraren kan till och med ge någon student i uppgift att sätta igång filmen.

Efter att ha sett filmen funderar studenterna på frågorna hemma. Veckan därpå träffas de i en sal där de kan sitta i mindre grupper och diskutera frågorna på filmen samt kopplingen mellan filmen och kursens övergripande tema. Grupperna ska vara 3-4 personer så att alla kan komma till tals. Läraren öppnar salen och sätter igång diskussionerna men är inte närvarande under den första delen av passet (ca 45 minuter), utan kommer in under den sista delen, cirkulerar mellan grupperna, ger feedback och samlar ihop diskussionen.

Studenterna har i utvärderingar varit mycket positiva till detta arbetsätt. De upplever aktiviteten som en integrerad del av kursen, och de uppskattar att få prata om angelägna ämnen med varandra på målspråket. De uppger dock att det är viktigt med viss feedback från läraren under diskussionerna.

Den här uppgiften kräver ett ganska stort initialt arbete från lärarens sida, dels med att hitta lämpliga filmer, dels med att förbereda diskussionsfrågor. Denna tid kan dock ses som en investering som kan komma till nytta flera terminer. Läraren bör därutöver avsätta någon timmes undervisningstid till diskussion av filmen.

¹⁷ Uppgiften utgår från en modell utarbetad av Thierry Gilles, adjunkt i franska vid Språk- och litteraturcentrum vid Lunds universitet.

Diskussionsövningar

I följande uppgift ligger fokus vid muntlig språkfärdighet.¹⁸ Studenterna delas vid kursstart in i grupper om 3-4 personer och varje grupp tilldelas några ämnen som de ska träna på att diskutera. Ämnena knyter an till kursens övergripande tema och ska inbjuda till diskussion. Mot slutet av kursen får gruppen i uppgift att diskutera ett av ämnena under ca 20 minuter inför läraren. Alla studenter måste delta aktivt i samtalet och se till att samtliga får ordet. Diskussionen ska skötas av studenterna utan att läraren ingriper. Uppgiften kan ingå som obligatoriskt moment utan att betygsättas. Tid bokas med läraren, vilket innebär att övriga studenter inte behöver sysselsättas under tiden.

Studenterna tvingas träna på att prata och de måste förbereda sig muntligt i grupp. När de pratar om olika teman fördjupas deras kunskaper. Med andra ord är det under förberedelsetiden som jobbet görs. Till skillnad från ett traditionellt grupparbete är det samtalet som är i fokus mer än ämneskunskaperna.

Lärens insats begränsar sig till förberedelse av diskussionsinbudande ämnen knutna till temat för de respektive delkurserna och till närvaro vid diskussionerna. I en grupp på 30 studenter behöver läraren lägga sammanlagt 4-5 klocktimmar (8-10 grupper à 30 minuter).

Sammanfattning och slutsatser

Utgångspunkten för den här artikeln är att språkstudenter, liksom studenter i många andra ämnen, bör få hjälp att öka sin kontakttid med ämnet, och att det finns sätt att arbeta under självstudietiden som är mer effektiva och ger bättre utfall än andra.

Enligt den tidrapportering som gjorts inom ramen för spanskstudierna i Lund finns det aktiviteter som spanskstudenterna inte ägnar sig så mycket åt men som skulle kunna öka motivationen och förbättra inläringen

¹⁸ Inspiration till följande arbetsuppgift med konversationsövningar har jag fått från Mari Mossberg, lektor i översättning vid Språk- och litteraturcentrum vid Lunds universitet.

(samtidigt som de tränar den muntliga språkfärdigheten), nämligen aktiviteter där kärnan är social interaktion.

Det framgår av pedagogisk forskning att sambandet studietid-studieresultat är mindre mekaniskt än vad man skulle kunna tro. Därför är det viktigt att från lärarhåll hjälpa studenterna att göra »rätt« saker, det vill säga, inte lägga på dem en arbetsbörda som uppmuntrar till ytinriktat lärande utan styra in dem på aktiviteter som ger utrymme och möjlighet till förståelse (djupinläring). Många pedagogikforskare hävdar att goda sociala relationer på student-student-nivå främjar djupinläringen genom att skapa en känsla av delaktighet och meningsfullhet. Att möjliggöra och uppmuntra till social interaktion om ämnet »på ämnet« genom de arbetsätt som presenterats i denna artikel torde därmed bidra till ett fördjupat lärande. Och detta med en begränsad lärarinsats.

Litteratur

- Guillaume, Darrell W. & Khachikian, Crist Simon, »The Effect of Time-on-Task on Student Grades and Grade Expectations«. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 36, No 3, 2011.
- Guilloteaux, Marie J. & Dörnyei, Zoltán, »Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation«. *Tesol Quarterly*, Vol. 42, No 1, 2008.
- Kember, David, »Interpreting Student Workload and the Factors Which Shape Students' Perceptions of Their Workload«. *Studies in Higher Education*, Vol. 29, No 2, 2004.
- Linnarud, Moira, *Språkforskning för språklärare*, Lund, 1993.
- Ramsden, Paul, *Learning to Teach in Higher Education*, Oxon, 2003.
- Utvärderingsgruppen, Lunds universitet, »Student- och lärarbarometern. Humaniora och teologi«. Rapport 2011:265, 2011.
- Utvärderingsenheten, Lunds universitet, »Studenters erfarenheter av grundutbildningen inom Lunds universitet«. Rapport 2008:252, 2008.
- Weaver, Robert R. & Qi, Jiang, »Classroom Organization and Participation: College Students' Perceptions«. *The Journal of Higher Education*, Vol. 76, No 5, 2005.

Pop culture and second language learning. Utilizing visual and audio material in the Japanese classroom

Miho Inaba

Introduction

In recent years, there has been a great deal of research related to pop culture and second/foreign language learning (L2/FL learning). For instance, in the field of English as a second/foreign language (ESL/EFL), a growing number of research papers have described attempts to utilize pop culture in the classroom.¹⁹ Other papers have examined out-of-class language

¹⁹ Patricia Duff, »Language, Literacy, Content and (Pop) Culture: Challenges for ESL Students in Mainstream Courses«, *Canadian Modern Language Review*, Vol. 58, 2001, pp. 103–132; Patricia Duff, »Pop Culture and ESL Students: Intertextuality, Identity, and Participation in Classroom Discussions«, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 45, No 6, 2002, pp. 482–487; Patricia Duff, »Intertextuality and Hybrid Discourses: The Infusion of Pop Culture in Educational Discourse«, *Linguistics and Education*, Vol. 14, No 3–4, 2004, pp. 231–276; Ardiss Mackie & Bonny Norton, »Revisiting Pearl Harbour: Resistance to Reel and Real Events in an English Language Classroom«, *Canadian Journal of Education*, Vol. 29, No 1, 2006, pp. 223–243; Jason Ranker, »Using Comic Books as Read-Alouds: Insights on Reading Instruction from an English as a Second Language Classroom«, *The Reading Teacher*, Vol. 61, No 4, 2007, pp. 296–305.

learning activities as well as literacy practices related to pop culture.²⁰ Likewise, interest in Japanese pop culture is regarded as a significant factor in choosing to study Japanese.²¹ There has also been an increase in reports about Japanese language classes and programs employing *anime* (Japanese cartoons), as well as about students who enjoy *anime* outside the classroom.²² These studies stress the advantage of using pop culture media for L2 learning in terms of enhancing learners' motivations, improving the learners' target language skills and helping them to acquire sociocultural knowledge relating to the language. However, the difficulties that language

20 Rebecca Black, »Language, Culture, and Identity in Online Fanfiction«, *E-learning and Digital Media*, Vol. 3, No 2, 2006, pp. 170–184; Wan Shu Eva Lam, »L2 Literacy and the Design of the Self: A Case Study of a Teenager Writing on the Internet«, *TESOL Quarterly*, Vol. 34, No 3, 2000, pp. 457–482; Wan Shu Eva Lam, »Second Language Socialization in a Bilingual Chat Room: Global and Local Consideration«, *Language Learning & Technology*, Vol. 8, No 3, 2004, pp. 44–65; Wan Shu Eva Lam, »Literacy and Learning Across Transnational Online Spaces«, *E-learning and Digital Media*, Vol. 6, No 4, 2009, pp. 303–324; Garold Murray, »Pop Culture and Language Learning: Learners' Stories Informing EFL«, *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 2, 2008, pp. 1–16.

21 Japan Foundation, *Survey report on Japanese-language education abroad 2009*, Japan Foundation, Tokyo, 2002.

22 Seeichi Makino, »Nihongo, Nihon bunka kyōiku to anime – 'Sen to chihiro no kamikakushi' no baai (Japanese language, culture education and anime: Reasons and method - a case of 'Spirited Away')«, Yukiko Hatasa (ed.), *Gaikokugo to shite no nihongo kyōiku: Takakuteki shiya ni motozuku kokoromi (Japanese as a foreign language education: multiple perspectives)*, Kuroshio shuppan, Tokyo, 2008, pp. 61–81; Tomoko Shibata, »Anime o riyō shita nihongo kyōiku: Gakusei no hyōka to ōraru samarī no bunseki o chūshin to shite (Japanese Language Education using anime: Focusing on students' feedback and analysis of the oral summary)«, Yukiko Hatasa (ed.), *Gaikokugo toshite no nihongo kyōiku: takakuteki shiya ni motozuku kokoromi (Japanese as a foreign language education: multiple perspectives)*, Kuroshio shuppan, Tokyo, 2008, pp. 83–102; Mitsuo Yazaki, »Anime o tsukatta nihongo kyōiku jissen 'anime de nihongo' o taiken shiyō: 'Animeshion' no tichingu sutorateji ni chūmoku shite (Teaching practices using anime 'Japanese through anime': Focusing on teaching strategies in animation)«, 2007, <http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/2007/yokou/W4yazaki.pdf>, accessed 8th May 2009; Natsuki Fukunaga, »'Those Anime Students': Foreign Language Literacy Development through Japanese Popular Culture«, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 50, No 3, 2006, pp. 206–222; Kara L. Williams, *The Impact of Popular Culture Fandom on Perceptions of Japanese Language and Culture Learning: The Case of Student Anime Fans*, Unpublished PhD dissertation, University of Texas, Austin, 2006, Retrieved 28th, June, 2011, from http://gateway.proquest.com/openurl%3furl_ver=Z39.88-2004%26res_dat=xri:pqdiss%26rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation%26rft_dat=xri:pqdiss:3245796.

learners might encounter when they consume/engage with such cultural artifacts have scarcely been explored, regardless of the importance of discussing such problems when seeking to improve the classroom implementation of pop culture media. Considering that pop culture material is easily accessible on the Internet, this medium is also important in terms of autonomous language learning, in particular, in providing contexts for authentic language use in a foreign language context.²³

This paper discusses both benefits and difficulties which learners of Japanese experience in participating in activities related to pop culture outside of the classroom, drawing on the findings of my study on L2 literacy practices of learners of Japanese. Based on this discussion, I describe my attempts, while working at an Australian university, to employ pop culture materials (in particular video materials) in Japanese language classes.²⁴ Although this paper deals with Japanese language learners/classes as examples, the implications are applicable to the teaching of other languages in terms of how to organize classroom activities.

The study

The data presented in this paper is drawn from my research on L2 literacy practices which learners of Japanese spontaneously adopted in out-of-class settings. Data was collected from 15 intermediate and advanced students of Japanese at an Australian university from September 2008 until July 2009, in the form of learning diaries concerning their literacy practices, as well as the Japanese-language materials which they utilized outside of the classroom. These data sources were combined with interviews based on their diary entries and background interviews about the participants, such as their linguistic backgrounds and their experiences of learning Japanese.

One of the significant findings of the study is the dominance of viewing activities among the participants' voluntary activities in L2 outside the classroom. 14 out of 15 students reported that they watched Japanese *ani-*

²³ Miho Inaba, *L2 literacy practices of learners of Japanese outside the classroom*, Unpublished PhD dissertation, Monash University, Melbourne, 2011.

²⁴ Ibid.

me, TV serials and variety shows. This finding indicates the influence of Japanese pop culture on the participants' lives outside the classroom. We can compare this with the field of English language learning, where Murray found that American pop culture played a central role in out-of-class learning of ESL students.²⁵

The advantages of enjoying pop culture for L2 learning

What are the advantages of enjoying pop culture when learning a L2? In addition to the findings of the aforementioned studies, the participants in my study maintain that they sometimes found the vocabulary and grammar that they learned in their Japanese classes in the pop culture materials, and vice versa.²⁶ For instance, one of the participants, Melissa, explained that she noticed a phrase, *ma ni au* »make it in time«, which she had recently used in her Japanese class, in a Japanese *anime*:

... I didn't realise what that [the phrase *ma ni au*] meant, but I learned it when I was studying my exam. And when I was watching [the Japanese *anime*], I heard they said, you know, *ma ni atta* [the past tense form of *ma ni au*] or something like that, and »Ah, that is the word«.

This example indicates that Melissa recognized the value of her actual use of Japanese in relation to her Japanese studies. Another participant, Thomas, also remarked on the positive effect of watching *anime* on his Japanese study in the classroom:

Because, you know, sometimes you would learn new vocabulary in the class and from the vocab list, but it's like, I sometimes have already heard that from *anime* or something, and I would already know, and I think that helps me to just study [vocabulary] quicker.

²⁵ Murray, 2008, pp. 1–16.

²⁶ Inaba, 2011, pp. 124–127.

Thomas's comment and Melissa's example indicate that enjoying pop culture materials presents opportunities not only for noticing new lexical items but also for reinforcing what the students have already learned in the classroom. Recognizing the connection between their formal language learning (i.e., learning the target language through textbooks and instructions from teachers) and the activity of watching *anime* fostered strong beliefs in both students about the usefulness of pop culture material when learning their L2. Furthermore, such positive beliefs led to regular consumption of Japanese language media outside the classroom. In other words, utilizing pop culture materials in language education has the potential to accelerate students' L2 acquisition process in various ways.

Learners' difficulties and the problems of utilizing pop culture materials

Despite the positive effects discussed above, it was also found that not all the participants fully understood the advantage of enjoying pop culture in their L2. Rather, some of the students experienced difficulties when they watched *anime*, movies and TV programs in Japanese. The most common problem reported by the participants was lacking the listening comprehension needed to understand audio-visual material. Eric, an upper-intermediate level student, described how he watched an *anime* with English subtitles in his diary entry:

...I didn't have my NDS [Nintendo DS] dictionary with me, so I found myself frequently glancing at the subtitles. After a short time, I just gave up trying to listen to Japanese and completely read the subtitles.

Similar to Eric, the majority of the participants watched Japanese *anime* and TV drama series with subtitles in their first languages (English and Chinese) because they could not manage to follow the Japanese audio. In other words, it is safe to claim that assistance or support from the teacher, given in the learners' first or previously acquired second language, is essential when utilizing authentic video materials in language classes.

Colloquial lexical items and expressions that appear in pop culture materials could also be problematic for students, although they are also a positive aspect of this form of media.²⁷ For instance, Lisa, who also attended the upper-intermediate course, noticed a word, *tameguchi*, »addressing someone informally in the manner of a friend or social equal«, in Japanese captions when she watched a Japanese variety show. However, she could not find this word in her handheld electronic dictionary, and eventually used Google Search to identify the meaning of the word. Although handheld electronic dictionaries usually contain several dictionaries (e.g., English-Japanese/Japanese-English, Japanese-Japanese and Chinese character dictionaries), they still have the same problems as paper dictionaries, that is, a limited amount of vocabulary that tends towards the formal.²⁸ In contrast, searching online seems to be more suitable for finding colloquial words or newly-coined expressions than using normal dictionaries, because online sites are constantly updated. Lisa's example thus indicates that online searching is an effective tool/resource to understand the colloquial language found in *anime*, movies and TV shows.

Four out of 15 students also stated that they could not identify any positive outcomes of their Japanese-related leisure activities, such as watching *anime* and reading *manga*, particularly in relation to their language classes at university. The aforementioned student, Eric, occasionally watched *anime* and read *manga*. However, he tended to quickly give up these activities when he faced linguistic difficulties, such as unknown words and difficult grammar items. In the interview, Eric said:

I always kind of felt that it wasn't doing anything. I would watch *anime*, and I would read *manga*, and I do it, thinking like I have to do this to get [my Japanese] better. But the vocabulary like in the *anime* and that sort of stuff, to be honest, I probably wouldn't even use it in class...it will make

27 Patricia Duff & Sandra Zappa-Hollman, »Using Pop Culture in Language Teaching«, in Carol A. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, in press, http://www.lerc.educ.ubc.ca/fac/duff/personal_website/Publications/Duff%20Zappa%20pop%20culture%20proofs%20Nov%2023%202010.pdf, accessed 28th, June, 2011.

28 Sarah E. Pasfield-Neofitou, »Paper, Electronic or Online? Different Dictionaries for Different Activities«, *Babel*, Vol. 43, No 2, 2009, pp. 12–18.

me better [at] Japanese, but I'm not sure how much it actually helped my Japanese.

The last sentence of the above excerpt implies that Eric believed his voluntary activities would improve his Japanese language skills, but ended up doubting the effect of these activities on his Japanese grades. It can be assumed that Eric's doubts about the effectiveness of watching *anime* or reading *manga* influenced his decision to discontinue these activities. Eric's example stands in contrast to reports by students who noticed a connection between language learning in the classroom and their pop culture-related voluntary activities outside the classroom. Therefore, it seems that creating opportunities for students to acknowledge such a connection is a crucial step in the process of encouraging them to seek more opportunities to utilize their L2 in an authentic context, something which is vital for successful L2 learning. With this goal in mind, employing pop culture material in L2 classes under the assistance of the teacher is very important, because these materials provide learners with authentic language material and contexts for language use.

How can language teachers utilize pop culture media in L2 classes?

Based on the discussion above, this section will illustrate the important points to bear in mind when arranging class activities that make use of pop culture material, in particular, visual and audio material (e.g., *anime*, movies, TV shows). These guidelines are drawn from my experiences teaching a Japanese course at an Australian university. The course focused on Japanese pop culture (being a content-based course), and was considered to be an advanced-level class. However, the individual differences in the students' proficiency levels were considerable. Whereas several students exhibited a near-native speaker level of proficiency, a number of students still had difficulties understanding the teachers' instructions in Japanese. In this regard, understanding *anime* or the other types of audio-visual material in the target language was a challenging task for many of the students.

Firstly, in order to reduce the risk of learners not being able to follow the contents because of insufficient listening skills, the amount of video watching time should be made quite short. For instance, in the class in which I showed excerpts from Japanese TV serials, I only showed approximately ten minutes of one episode (which runs to approximately ninety minutes in total). Instead of showing the whole episode, the students were required to search for information about the characters of the drama on the Internet (e.g., on the official drama website, and on Wikipedia) as well as read a summary of the story at the official website. These tasks facilitated the students' understanding of the story line by relying on their relatively strong skills (i.e. reading and writing skills). Integrating the other language skills into the viewing activity is also beneficial from the viewpoint of language education. Moreover, these tasks were mainly performed in the form of pair or group work, so that the students could support each other. In fact I often observed the students helping one another in class.

Secondly, since online tools (search engines and online dictionaries) are suitable for checking colloquial words and expressions which are usually not covered by hard-copy learner's dictionaries, these resources should be actively utilized in the classroom, too. The classes were taken in a computer lab set up specifically to enhance e-education in the classroom.²⁹ The students were also allowed to utilize their own laptop computers, iPads and smart phones. These arrangements helped the students to search for information on websites as well as finding out the meaning of unknown words using their favorite methods. Creating opportunities to use online resources as tasks both in and outside the classroom is also beneficial because students can gain useful information about learning tools from their peers.³⁰

Finally, given the importance of recognizing the positive effect of pop culture media on L2 learning, the class activities should include opportunities for students to gain awareness of what they have learned while watching videos. This is crucial to motivate students to engage in self-di-

²⁹ The computers were placed at a round table which allowed four students to sit together so that teachers could easily arrange pair or group tasks.

³⁰ Inaba, 2011, pp. 200–201.

rected language activities outside of the classroom. In my classes, I intentionally selected a scene with a dialogue containing lexical and grammatical items that the students had already learned. Furthermore, I prepared questions containing words that the students already knew, but with key words so that they could understand the contents. These questions increased the probability that the students would recognize familiar words in the videos. Indeed, a number of students were surprised at how many words that they already knew appeared in Japanese drama and *anime* movies.

In addition to the above points, active use of Internet is vital in terms of autonomous language learning in out-of-class contexts. However, Levy points out that L2 learners tend not to fully recognize the potential of L2 learning on the Internet.³¹ Hence, I tried to integrate online resources and material into the class activities. For instance, not only the official websites of Japanese dramas and movies, but also related videos on YouTube (e.g. interviews) were often utilized in my classes. Several students personally reported to me that they searched for further information about the topics on the Internet after class. The students' comments imply that these activities might facilitate spontaneous language learning activities outside of the classroom.

In sum, it can be claimed that careful planning is necessary when making use of pop culture material in the classroom. However, anecdotal data from my students indicates that these activities might enable the students to recognize the usefulness of this form of media in terms of L2 learning, and enhance opportunities for autonomous language learning in out-of-class contexts.

Conclusion and implications for future research

This paper discusses how language teachers can employ pop culture material in language classes, based on a discussion about both the advantages and the difficulties of utilizing this form of media for L2 learning.

31 Mike Levy, »Technologies in Use for Second Language Learning«, *Modern Language Journal*, Vol. 93, Focus Issue, 2009, pp. 769-782.

As mentioned above, authentic video material can be utilized in L2 classes even for students with insufficient listening skills, if the tasks are carefully thought out. Although a process of trial-and-error might provide practitioners with useful insights on how to use video material and online resources in the classroom, the examples presented above are limited to one particular Japanese course. In addition, my data (in the form of students' comments) is based on my own personal communication with the students. Therefore, there is a need for further research in different contexts (e.g. involving students at different proficiency levels) as well as for more detailed data collected by other appropriate methods.

References

- Black, Rebecca, »Language, Culture, and Identity in Online Fanfiction«, *E-learning and Digital Media*, Vol. 3, No 2, 2006, pp. 170–184.
- Duff, Patricia, »Language, Literacy, Content and (Pop) Culture: Challenges for ESL Students in Mainstream Courses«, *Canadian Modern Language Review*, Vol. 58, 2001, pp. 103–132.
- Duff, Patricia, »Pop Culture and ESL Students: Intertextuality, Identity, and Participation in Classroom Discussions«, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 45, No 6, 2002, pp. 482–487.
- Duff, Patricia, »Intertextuality and Hybrid Discourses: The Infusion of Pop Culture in Educational Discourse«, *Linguistics and Education*, Vol. 14, No 3–4, 2004, pp. 231–276.
- Duff, Patricia & Zappa-Hollman, Sandra, »Pop Culture and Second Language Teaching and Learning«, in C. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Wiley-Blackwell, in press (web document), http://www.lerc.educ.ubc.ca/fac/duff/personal_website/Publications/Duff%20Zappa%20pop%20culture%20proofs%20Nov%2023%202010.pdf, accessed 28th June, 2011.
- Fukunaga, Natsuki, »Those Anime Students': Foreign Language Literacy Development through Japanese Popular Culture«, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 50, No 3, 2006, pp. 206–222.
- Inaba, M. *L2 literacy practices of learners of Japanese outside the classroom*, Unpublished PhD dissertation, Monash University, Melbourne, 2011.
- Japan Foundation, *Survey Report on Japanese-Language Education Abroad 2009*, Tokyo: Japan Foundation, 2009.
- Levy, Mike, »Technologies in Use for Second Language Learning«, *Modern Language Journal*, Vol. 93, Focus Issue, 2009, pp. 769–782.
- Lam, Wan Shun Eva, »L2 Literacy and the Design of the Self: A Case Study of a Teenager Writing on the Internet«, *TESOL Quarterly*, Vol. 34, No 3, 2000, pp. 457–482.

- Lam, Wan Shun Eva, »Second Language Socialization in a Bilingual Chat Room: Global and Local Consideration«, *Language Learning & Technology*, Vol. 8, No 3, 2004, pp.44–65.
- Lam, Wan Shun Eva, »Literacy and Learning across Transnational Online Spaces«, *E-learning and Digital Media*, Vol. 6, No 4, 2009, pp. 303–324.
- Mackie, Ardiss, & Norton, Bonny, »Revisiting Pearl Harbour: Resistance to Reel and Real Events in an English Language Classroom«, *Canadian Journal of Education*, Vol. 29, No 1, 2006, pp. 223–243.
- Makino, Seeichi, »Nihongo, Nihon bunka kyōiku to anime - ‘Sen to chihiro no kamikakushi’ no baai (Japanese Language, Culture Education and Anime: Reasons and Method - a Case of ‘Spirited Away’)«, in Y. Hatasa (ed.), *Gaikokugo to shite no nihongo kyōiku: Takakuteki shiya ni motozuku kokoromi (Japanese as a Foreign Language Education: Multiple Perspectives)*, Tokyo, Kuroshio shuppan, 2008, pp. 61–81.
- Murray, Garold, »Pop Culture and Language Learning: Learners’ Stories Informing EFL«, *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 2, 2008, pp.1–16.
- Pasfield-Neofitou, Sarah, E. »Paper, Electronic or Online? Different Dictionaries for Different Activities«, *Babel*, Vol. 43, No 2, 2009, pp. 12–18.
- Ranker, Jason »Using Comic Books as Read-Alouds: Insights on Reading Instruction from an English as a Second Language Classroom«, *The Reading Teacher*, Vol. 61, No 4, 2007, pp. 296–305.
- Shibata, Tomoko, »Anime o riyō shita nihongo kyōiku: Gakusei no hyōka to ōraru samari no bunseki o chūshin to shite (Japanese Language Education Using Anime: Focusing on Students’ Feedback and Analysis of the Oral Summary)«, in Y. Hatasa (Ed.), *Gaikokugo toshite no nihongo kyōiku: takakuteki shiya ni motozuku kokoromi (Japanese as a Foreign Language Education: Multiple Perspectives)*, Tokyo, Kuroshio shuppan, 2008, pp. 83–102.
- Williams, K. (2006). *The impact of popular culture fandom on perceptions of Japanese language and culture learning: The case of student anime fans*. Unpublished PhD dissertation, University of Texas, Austin, US, 2006, http://gateway.proquest.com/openurl%3furl_ver=Z39.88-2004%26res_dat=xri:pqdiss%26rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation%26rft_dat=xri:pqdiss:3245796 accessed 28th June, 2011.
- Yazaki, Mitsuo, (2007). »Anime o tsukatta nihongo kyōiku jissen ‘anime de nihongo’ o taiken shiyō: ‘Animeshion’ no tichingu sutorateji ni chūmoku shite (Teaching practices using anime ‘Japanese through anime’: Focusing on teaching strategies in animation)«, <http://wwwsoc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/2007/yokou/W4yazaki.pdf>, accessed 8th May, 2007.

Exkursionen som ett pedagogiskt verktyg

Interdisciplinarity, group responsibility and conflict as resources for learning

Peter Bengtsen, Moa Goysdotter & Anna Hedlund

This paper discusses the authors' experiences with interdisciplinary group work as a teaching and learning activity (TLA). It begins with a short description of an interdisciplinary methodology course from which the empirical material for the present discussion has been derived. The paper then discusses the nature of the interdisciplinary group work, the importance of creating a sense of group responsibility among the students, and the conflict as a resource for learning. It is argued that students benefit from the exchange of methods and viewpoints that occurs when working interdisciplinarily, both in terms of discovering new approaches to research and in terms of defending their own approaches. Further, it is argued that the challenges and conflicts that often emerge in the course of group work with students from different disciplines can constitute fruitful resources for learning if dealt with in a constructive manner.

Brief introduction to the course

The empirical experiences which form the basis of arguments of the present paper have been made in the context of an interdisciplinary course called »The City: Boundary Transgressions and Visual Expressions«. The course was given for the first time during the fall term of 2011, and subse-

quently in the spring term of 2012.³² Formally placed at the Division of Art History and Visual Studies at Lund University, this 15 credit course is on the advanced level and is given in collaboration with the Division of Social Anthropology. It is directed towards students from a range of disciplines within the fields of the humanities and social sciences (e.g. art history and visual studies, social anthropology, architecture, sociology and human geography). The immediate object of study is the city as a visual and social space. However, based on student feedback, the course has gradually come to focus more on applied methodology within the humanities and social sciences.

While the teaching and learning activities (TLAs) on the course include lectures, seminars and hands-on workshops (in the first half of the course period) there is a heavy emphasis on the independent activity of the students before, during, and after a field study which takes place in a European city (e.g. Paris, Berlin). During this excursion, the students live together and conduct a minor field study in interdisciplinary groups. The choice of group work as a TLA is in part motivated by the relative complexity of the analytical task that the students are faced with.³³ Also, the group work gives the students the opportunity to get firsthand experience with methods and stances from other scientific disciplines than their own, which explicates and contextualizes the tradition that each student is embedded in.

Interdisciplinary group work and group responsibility

The interdisciplinary nature of the course and the groups means that the students (and teachers) have different backgrounds. In working with pe-

³² While the course will also be given during spring 2013, the present paper is only based on the experiences from 2011 and 2012.

³³ As has been pointed out by Stockfors et al., group work is a suitable work form when a task is so complex that cooperation, discussions and investigations are required to solve it – see Jan Stockfors et. al., *Examination – en exempelsamling. Vanliga och mindre vanliga sätt att värdera studieresultat*, NSHU 2010, p. 29.

ople who perhaps see things from a different vantage point, the individual student is moved to actively question and/or defend some of his/her own theoretical and methodological assumptions. The exchange that can potentially take place in the interaction and negotiations between students means that the individual student will not only function as a learner, but also as a teacher of his/her peers.

The interdisciplinary group work as a TLA relates to an Intended Learning Outcome (ILO) of the course that the students should be able to make methodological hypotheses based on their own fieldwork and a subsequent critical analysis of it.³⁴ It is not only through the individual's experiences with field studies, but also very much through the exchange of these experiences between the students, that this learning outcome can be achieved. One group's assessment of the ongoing interaction between its members during the field study exemplifies this process:

[...] the differences between our diverse theoretical backgrounds have become increasingly apparent as our research has progressed. We see this as an advantage as it has illustrated both our individual and disciplinary weaknesses and strengths. It has helped us grow as researchers as working together provided us with more theoretical and methodological tools to choose from as we all have different relations to theory, method and gathering empirical material. During the project interesting differences emerged in what we set out to achieve, and this might reflect inherent differences in our respective disciplines.³⁵

The underlying idea behind the focus on independent student activity in the interdisciplinary group work is related to the »constructive« thoughts in constructive alignment, namely that »learners use their own activity to construct their knowledge« and that »what the student does is actually

³⁴ Thus, in the newest version of the course plan (still under revision), one of the ILOs under the header »Judgement and approach« reads: »[the student should be able to] reflect methodologically and problematize his/her own research praxis«. It is interesting to note that this ILO was in fact not made explicit in the initial course plan, but has gradually emerged as important through working with the course.

³⁵ Excerpt from a student group paper, spring 2012.

more important in determining what is learned than what the teacher does». ³⁶ Also, as Biggs and Tang point out, learners »learn best when they feel free to move, are trusted and are able to make decisions and take responsibility for their own learning«. ³⁷ The group work and the choice of the field study as a TLA is also founded on the belief that empirical methods are not something that can be taught in the class room, but rather something that the students must experience, practically, for themselves. ³⁸ In this respect, the thoughts behind the course can also be related to the ideas of Problem Based Learning (PBL) in which the students »are placed in a context that requires their immediate and committed involvement« (which serves to increase motivation). ³⁹ The idea that »the best way of becoming [a doctor] is being one, under appropriate guidance and safeguards« resonates well with the idea that the students have to make their own experiences in the field as well as in the social context of the group. ⁴⁰

The use of interdisciplinary group work as a TLA, then, is a central aspect of the course. The first time it was given, however, we had a fairly rigid division between a lecture-based first half and a group-work oriented second half of the course, which was also noticed by the students. As one student observed in the course evaluation, »I think that perhaps the group work could run parallel throughout the course. If it is the result of the group work which is the focus of the course, it might be valuable to form the groups early on«. ⁴¹ Consequently, the second time the course was given we made some structural changes which meant that the groups were formed during the first week. From day one, the importance of beginning the group work early on was also introduced more explicitly and students were given the task of creating a »team compact«, a document in which group members agree to the terms of the group work (as well as sanctions if

³⁶ John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for quality at university: What the student does*, Maidenhead/New York, 2007, p. 52.

³⁷ Ibid., p. 92.

³⁸ While it is possible to tell the students that the field is never as you expect it to be, the bewilderment one may feel when confronted with this fact has to be experienced to be fully understood.

³⁹ Ibid., p. 153.

⁴⁰ Ibid., p. 152.

⁴¹ Excerpt from anonymous course evaluation by Student A, fall 2011.

these terms are not met by one or more members).⁴² Apart from these changes, deadlines were set up in order to structure and monitor the progression of the students' preparation for the field study. This increased focus on the group work may be one reason that a markedly improved quality of the student papers could be observed at the end of the second term.

The exam papers aside, many students have emphasized the benefits of working with – and learning from – their peers, and have expressed that they have found it educational to use methods from different fields to gain a more holistic and multifaceted understanding of their object of study. As one student put it, the »group work was super useful and fun. Working with people from different disciplines inspired new ways of seeing and looking at things and discovering the underlying meanings«.⁴³ Another student observed that one of the best things about the course was that »we [the students] have developed new approaches to the visual through the integration with social anthropology and sociology«.⁴⁴

While it is our experiences that there are clear benefits to the interdisciplinary group work, the course evaluations also tell of the challenges that this work form can create. For instance, one student experienced the group work as both »instructive and difficult. We all work in different ways and some from different backgrounds and sometimes it was hard to understand each other«.⁴⁵ This issue of intersubjective understanding was developed further by one group consisting of students from three different disciplines:

These distinct disciplines each have their own inherent language containing keywords that are completely obvious to someone from the same discipline, e.g. someone trained as an art historian, but which are impossible to decode by others. Thus a language barrier seems to be built into our different disciplines. The different theoretically and methodologically con-

42 For more on team compacts, see Ken Erickson & Donald Stull, *Doing Team Ethnography. Warnings and Advice*, Thousand Oaks/ London/ New Delhi, 1998, p. 61.

43 Excerpt from anonymous course evaluation by Student D, spring 2012.

44 Excerpt from anonymous course evaluation by Student B, fall 2011.

45 Excerpt from anonymous course evaluation by Student C, spring 2012.

ditioned gazes of our respective disciplines became extremely obvious during fieldwork at the sites, where just casual conversation about for example the material used in a roof became extremely hard to decode. At first this constant decoding led to some confusion and at times irritations, generally because speakers took what they said as obvious, but listeners could not. Once we overcame this barrier by talking about and exposing it, it became a strength for our research team as we used our differences to complement each other. This was the really interesting part of this course – to stand at the same spot, at the same time, yet to see immensely different things.⁴⁶

As the above excerpt demonstrates, difficulties in »translating« discipline-specific language and ways of thinking can sometimes lead to friction within the interdisciplinary groups. However, the excerpt also shows that this experience, which may start out as a problem and develop into a conflict, can become a source of increased insight and learning if handled in a constructive manner. In our experience, the teachers' attitude towards the emerging conflicts is of pivotal importance. Thus, the teachers' role in this process is first and foremost to reassure the students and to explicate that their experience of a barrier between their respective disciplines is *not* an anomaly or a sign of failure, but rather is a natural part of the interdisciplinary research process that they a) will be able to work through and b) will be able to learn from if they reflect actively upon the source(s) of the conflict(s).

The conflict as a resource for learning

As explained above, from the inception of the course the main ideas behind the interdisciplinary group work as a central TLA was to give the students hands-on experience with different scientific methods and stances and to contextualize and emphasize the respective tradition that each student is embedded in. However, as a bi-product of this TLA in which the students are largely independent and responsible for their own projects, different types of conflicts emerged. For instance, some students

⁴⁶ Excerpt from a student group paper, spring 2012.

found it difficult to understand – or perhaps even accept the relevance of – the methods or viewpoints related to other disciplines (the »language« as discussed above), some groups experienced very different work routines among its members, and some groups found it difficult to agree on an object of study.⁴⁷ As one student put it:

The interdisciplinary group work was very fruitful for me, and the purpose for entering this course. As we mention in our reflections in the paper, once we got passed the difficulties with the different languages and gaze, we managed to see the benefits from working interdisciplinary. I'm quite happy with our result as it turned out in the end and the knowledge I've gained along the way. Though not to say that it has been easy. Besides the difficulties that we already discuss in our paper, working in a group can be hard even if it's not interdisciplinary. One thing that was a bit problematic was that we had some problems to find the time to sit down together the whole group. Although we have solved this by also having virtual meetings on Skype, I prefer to meet face to face when working together. If we would have sat down together while writing at more times than we did, not on the same computer but at least in the same room, it would probably have been easier to make the paper more unitary than it turned out in the end.⁴⁸

In our eyes, the hands-on experience and peer discussions that are so central to methodological development are also very important when it comes to conflicts. The process of handling differences of opinion, work routines, etc. – which the student discusses in the above excerpt – is an important preparation for professional life. Both inside and outside of academia group work and interdisciplinary collaborations are almost certainties and compromises on for instance working routines have to be made. As such,

⁴⁷ It should be noted that we have chosen to use the term »conflict« rather than »crisis« because a crisis connotes to something, which can be resolved whereas conflicts can be seen as something more lasting. While crises are thus often seen as a fruitful short-term process, which will allow the group to continue its work together, it is important for us to acknowledge that this may not always be possible. The point, then, is that even if a conflict is insoluble and the only feasible way to continue is for a group to split up, this can still be an important learning experience for the students if discussed in an open, informed and constructive manner.

⁴⁸ Excerpt from individual reflection by a student, spring 2012.

conflicts of varying severity are not necessarily negative as they can give the students insights into their own working processes and limitations. In some instances they can perhaps even be consciously embedded in the course design as a sort of secondary TLA. That a sometimes frustrating and conflictual group work can lead to something positive if dealt with in a proper manner is observed by another student:

The major effects from our differences became obvious at two times during our study; in the early preparations for the field trip, when we were supposed to discuss and choose a suitable field of study. Coming from three quite different disciplines [...], the process felt somewhat frustrating and confusing due to the fact that we almost had to reflect upon our own disciplines and what (if something!) they could contribute to the planned research. The other occasion where I could notice the differences between us was after the field trip was concluded. While trying to sum up all of our impressions of the space studied, once again it felt hard to cooperate and to coordinate our different perspectives into one coherent piece of work.

At the same time, I suppose this is what the course is all about: trying to find new perspectives from being forced to work with unfamiliar philosophies, theories and methodologies. As much as it was a frustrating time, it's also been rewarding. In the beginning I highly doubted our chances of finishing a solid study but in the end I was mostly satisfied with the results.⁴⁹

While both the above excerpts reveal the students' frustration with being unable to create the same sort of »unitary« or »coherent« paper that they might have done on their own or in a group with people from their own discipline, they also both acknowledge a valuable trade-off borne out of the interdisciplinary group work and the conflicts that arise as an integral part of this process.

49 Excerpt from individual reflection by a student, spring 2012.

The teachers' role and perspective

Although it can be tempting for teachers to get involved and try to sort out the conflicts that arise, and while the course team was of course available for consultation, we did our best to let the students negotiate, come to terms with their current social and professional situation, and solve the confrontations in their own way. It is important to make clear that this approach does not mean that the teachers should be indifferent to, or unaware of, what is going on in the groups – quite the opposite. It is imperative to keep close tabs on the group work process and to develop a sense of when and how it is necessary to intervene, but it is also important to recognize the creativeness and potential for learning that reside within the conflict as a TLA when the students are allowed to work it out for themselves.

In the course team, we had continuous discussions about the students' learning processes, and we experienced it as important to the students that we marked our presence, noticed what was going on in the groups, and that we, when necessary, supported and encouraged the students to solve their problems inside their groups. To achieve this, one of the things we did was to meet up with the students every morning during our field excursion to actively demonstrate our presence and our keen interest in their group-work, as well as to show our support of their learning process. Since the course team is also interdisciplinary and our opinions vary in terms of method and approach to the field, these meetings also served as a practical demonstration to the students that conflicting opinions are normal when people with distinct disciplinary outsets work together, and that these differences can be constructive when bridged by compromise.

In the cases where students were experiencing problems, we explicitly emphasized the importance of solving them inside the group as a first-hand strategy, rather than to expect us to dictate a solution. We did, of course, make it clear that if a problem should arise which could not be resolved inside the group, we would step in and mediate. In this way, we found that the students experienced themselves as responsible for their own work, and that this made them more aware of how to overcome potential problems inside the group and take responsibility for their own learning and participation in the course.

Summary and conclusion

In this paper we have discussed some of our experiences with interdisciplinary group work as a TLA. We have emphasized that the conflicts which may arise within interdisciplinary groups can be a strength rather than a weakness: conflicts do not have to be negative, but rather constitute a potentially fruitful opportunity for the students to practice skills that are essential in their future professional lives, inside or outside of academia. By drawing upon examples from course evaluations of »The City: Boundary Transgressions and Visual Expressions«, we have demonstrated some of the issues the students experienced during their work in interdisciplinary groups. We have also shown that while some students bring up difficulties and conflicts, many emphasize that the outcome of the group work was beneficial for their learning precisely because of these challenges, and that taking on the responsibility for solving problems independently inside the group was a cornerstone in the learning process.

References

- Biggs, John & Tang, Catherine, *Teaching for quality at university. What the student does*, Maidenhead/New York, 2007.
- Erickson, Ken & Stull, Donald, *Doing Team Ethnography. Warnings and Advice*, Thousand Oaks/London/New Delhi 1998.
- Stockfors, Jan et. al., *Examination – en exempelsamling. Vanliga och mindre vanliga sätt att värdera studieresultat*, NSHU 2010.

Resor och samtal – om att undervisa i samlingar och miljöer

Björn Fritz, Cecilia Hildeman Sjölin & Måns Holst-Ekström

Inledning

Vår undervisning i konst-, arkitektur- och designhistoria (framöver kallat konsthistoria) försiggår huvudsakligen i föreläsningssalen, i seminarielokaler och grupprum, med hjälp av reproducerade bilder. Det är dock en självklarhet att ämnet också förutsätter studier av originalverk. Mötet med dessa verk, i samlingar, museer eller andra miljöer någonstans i världen, är ofta kort. Vilka problem medför detta på en pedagogisk nivå; hur bedriver man undervisning i en museisamling och på resande fot?

Våra studenters förförståelse av ämnet baserar sig ofta på att de har ett kulturhistoriskt intresse. De har ofta upplevt konsthistoria som den utövas i offentligheten, det vill säga som visningar på ett museum, genom en stadsvandring eller på TV, i exempelvis Antikrundan. Gemensamt för dessa förmedlingsformer är att de har formen av att en påläst expert talar fritt och auktoritärt kring föremål. Dessa vanliga former av uppvisning av konsthistoriskt kunnande döljer de analyser och efterforskningar som föregår dem och ger effektivt en bild av konsthistoria som ett ämne vilket bygger på en omfattande mängd ytinläring. En massiv dos fakta ska tas fram och repeteras på rätt plats och inför rätt objekt.

Vid Avdelningen för konsthistoria och visuella studier vid Lunds universitet arbetar vi med exkursioner på alla nivåer av utbildningen. Detta för att förändra och fördjupa våra studenters relationer till samlingar och

objekt så att de kan gå från en enbart avnjutande och upplevelsebaserad konsumtion av kulturhistoria till en egen engagerad och analyserande produktion av kunskap kring föremål och miljöer. Det är inte en lätt övergång men många av våra studenter har berättat om de där ögonblicken under en exkursion då de med ens förstår skillnaden och ser tingen framför sig på ett nytt sätt.

Målet med denna artikel är att diskutera de pedagogiska metoder vi utvecklat för att genom en i grunden samtalsbaserad undervisning ute i samlingar – ett vanligt inslag i våra exkursioner – försöka underlätta studentens väg in i ämnet.

Problemformulering

Om man tar med en grupp studenter till en stor konstsamling och släpper dem fria att undersöka den så kommer man enligt vår erfarenhet snart att finna en liten grupp som ivrigt undersöker samlingarna och en större grupp som efter att ha gått igenom samlingen har retirerat till caféet.

Studentens spontana fråga stannar vid: »Vad är det här?» Beteendet kan förstås perceptuellt, som en önskan att se klart och nå fram till ett avslut i sitt seende så snabbt och effektivt som möjligt. När man läst etiketten och satt ett namn på en bild så har man »löst» seendet och är färdig.⁵⁰ Det kan också förstås i pedagogiska termer, studenten har förstått uppgiften som etikettering, att sätta rätt namn på rätt målning vilket är ett tydligt exempel på ytinläring.⁵¹

Det som finns tillgängligt på museet är i allmänhet bilder (målningar, skulpturer) och etiketter. Om förväntningarna inför museisamlingarna är att läraren, en guide eller en audioguide därutöver ska erbjuda den slags berättelser om verket som ovan beskrivits som offentligt utövad konsthistoria uppstår rådlöshet när detta uteblir. Endast en mindre grupp studenter kommer spontant att sätta verken i samband med annat material i kursen, än färre sätter dem i relation till kursmålen i kursplanen.

⁵⁰ Carolyn M. Bloomer, *Principles of Visual Perception*, London 1990, s. 14.

⁵¹ John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, fjärde upplagan, Maidenhead & New York, 2011, s. 21 ff.

Som lärare arbetar vi efter en omvänd förståelse av samlingarna; vi vill få studenten att uppleva den sorts epifani inför verket som låter dem se hur en målning hör hemma i en bestämd tid och plats, att kläderna i bilden liknar de kläder vi tidigare såg i en designsamling och att en jämförelse mellan det fysiska klädesplagget och det avbildade kan berätta än mer om den tid i vilken de hör hemma. Vi vill dessutom att de ska kunna se verket som hemmahörande i sin tillkomsttid, men också som en del av en samtida konstsamling och som ett fysiskt objekt av trä, duk, olja och pigment. Vi önskar se dem tillämpa teoretiska modeller för att kontextualisera verket och tala om hur det kan läsas och hur dess uttryck skapas.⁵² Vi kräver mycket av våra studenter när vi vill att de under exkursioner ska kunna klara av de färdigheter och kunskaper som står som mål i kursplanen. För grundkursen i Västerlandets konsthistoria står till exempel att den: »på ett grundläggande sätt kunna beskriva, analysera och tolka såväl konstverk som byggnader och arkitektoniska miljöer«, »kunna identifiera och diskutera de konsthistoriska objektens relation till en stil- och modehistorisk tradition« och »på en grundläggande nivå med hjälp av valda teorier och metoder kunna resonera skriftligt och muntligt på ett självständigt och kritiskt sätt om den västerländska bildkonsten och arkitekturen«.⁵³

Den pedagogiska utmaningen i en undervisning där exkursionen är ett centralt moment ligger i att planlägga en progression som leder fram till kursmålen. Exkursioner kan då inte vara ett tillägg till undervisningen utan måste bli en integrerad del av kursen, och planeringen av exkursioner blir en del av kursplaneutvecklingen och inte en fråga om att boka biljetter, bussar och tåg.

Exkursionens roll i utbildningen

Grundutbildningen i konsthistoria består av tre på varandra följande fri-

⁵² Björn Fritz, Cecilia Hildeman Sjölin och Måns Holst-Ekström, »Att skapa en röd tråd: kontinuitet genom kontrakt. Grupparbete som terminsprojekt«, *Pedagogisk inspirationskonferens för HT-områdets lärare, 21 september 2010*, textkompendium, publiceringsdatum ej angivet. Hämtat från http://www.ht.lu.se/upload/LUPDF/HT/omradeht/Inspirationskonferens_proceedings_2010.pdf 2013-02-28, utskrift i författarnas ägo. s. 65 f.

⁵³ Kursplan för KOVA14.

stående nivåer, motsvarande terminer, vilka tillsammans kan utgöra kärnan i en kandidatexamen. Varje sådan nivå har sitt eget upplägg av exkursioner.

Exkursionen är överlag en ganska kaotisk undervisningsform. Det finns stora mängder logistik att sköta i form av just transporter, tillgång till samlingar, lunch, inkvartering och oväntade problem (till exempel studenter som svimmar eller plötsligt inte är med i gruppen). Mängden detaljer som måste fungera gör det lätt att se exkursionens mål som att alla ska komma ut och hem igen utan problem. Det faktiska målet i form av kunskaper och färdigheter som ska uppnås kan lätt drunkna i praktikaliteter. För att motverka detta behövs klart utarbetade program för såväl det praktiska som för undervisningen.

Under första terminen, på grundkursen i Västerlandets konsthistoria, gör vi många korta exkursioner. Vi besöker dels institutioner i Lund för att se ting av samma typ som de som behandlas i kurslitteraturen, dels gör vi endagsturer till institutioner i Köpenhamn som är kopplade till tentamen för delkursen. Studentgrupperna är vanligen stora, med omkring 80 studenter, och exkursionerna kräver deltagande av flera lärare och eventuellt SI-mentorer. Vårt syfte med att göra så pass många exkursioner i denna kurs är att göra konsthistorien till en materiell historia som studeras inför originalobjekt, inte enbart genom reproduktioner i kurslitteraturen och på föreläsningar. Studenterna ska också, genom stadsvandringar, få en förståelse för den byggda miljöns karaktär och villkor. Detta är ett återkommande inslag i exkursionerna. Undervisning ute, i olika landskap, har en lång tradition inom ämnet.⁵⁴

Den andra terminen gör vi en längre exkursion till Berlin. Medan den första terminens exkursionsmål är att förbereda en tentamensuppgift i en samling, är målet här att diskutera det man ser; en sorts undervisning i seminarieform som är förberedande inför den självständiga skrivuppgift som avslutar hela kursen. Studentgruppen är något mindre, omkring 40 personer och vanligen har vi med tre eller fyra lärare. Vi har i Berlin genom åren utarbetat en serie metoder för att få igång samtal om verken, något

⁵⁴ Måns Holst-Ekström, »Exkursionen som pedagogisk möjlighet inom humaniora«, *Proceedings, utvecklingskonferens 09, Lunds universitet*, red. Anders Sonesson & Gunilla Amné, Lund 2009, s. 98 ff.

som vi återkommer till i nästa avsnitt. Första och andra terminens exkursioner är obligatoriska. Studenter som av en eller annan anledning inte kan följa med till Berlin får göra en kompensationsuppgift av något slag, ofta en skriftlig bildanalys.

Den tredje terminen har vi på senare tid haft möjlighet att göra en längre exkursion, till Rom eller till Paris. Vi har här en mindre studentgrupp, 20–25 personer, och nästan alla är vid det här laget vana vid exkursionsformen och vid att samtala med de medföljande lärarna, så vi kan basera undervisningen på samtal och studenternas frågor. Vi kan dessutom ställa högre krav på att de ska ha förberett sig innan vi åker.

Målen för de tre terminernas exkursioner har en tydlig progression: Den första terminen ska studenten vid flera tillfällen kunna förbereda en kortare skriftlig uppgift inför originalverk, vilken skrivs klart hemma och lämnas in som en del av tentamen. Under den andra terminen ska studenten lära sig hur man tillämpar teori och metod på originalverk för att ha ett bra samtal omkring dem, med målet att denna färdighet i analys av originalverk ska användas i arbetet med deras B-uppsats. Under den tredje terminens exkursion ska studenterna kunna utöva konsthistoria på en analyserande och resonerade nivå och själva kunna initiera samtal om det de ser.

Samtalet som pedagogisk metod utgår ifrån att skapa det som kan kallas en »Conversational Learning Space».⁵⁵ Utrymme för samtal kan, enligt denna modell skapas både temporalt, spatialt och emotionellt. Genom att avsätta tid till samtal i undervisningen, skapas lämplig plats för det, och öppenhet för samtalet. Genom att ta med studenterna under en begränsad tid till den speciella miljö som samlingarna utgör, skapar man optimala förhållanden för en undantagssituation, där utrymmet för samtal är centralt, och där vi befinner oss tillsammans under relativt lång tid. Vandringarna i och mellan exkursionsmålen ger också värdefulla tillfällen till samtal som inte annars skulle uppstå.⁵⁶ Det är omvittnat att studenter som i en

⁵⁵ Ann C. Baker, Patricia J. Jensen & David A. Kolb, »Conversation as Experiential Learning», *Management Learning*, 2005: Vol. 36, No 4, s. 424.

⁵⁶ Mikael Jonasson, »Framing Learning Conditions in Geography Excursions», *International Educational Studies*, 2011: Vol. 4 No 1, s. 21.

klassrumssituation finner presentationer besvärande, under fältstudier är mer motiverade att tala kring det konkreta stoffet.⁵⁷

Med sin kombination av både intensiv social gemenskap och intensiva gemenskapsformationer kring ett ämne blir exkursionen, särskilt den mer utsträckta, också identitetsskapande för konsthistorikern.⁵⁸ Vikten av identitet genom praktikgemenskaper, och som stöd i vårt förhållande till världen omkring betonas av bl.a. Etienne Wenger.⁵⁹ Han menar att »our identities combine competence and experience into a way of knowing«.

Exempel och metoder

Första terminen innehåller det största antalet exkursioner, samtidigt som de ska göras med den största studentgrupp vi har. Detta innebär naturligtvis en del problem, men vi har här valt en pedagogisk modell som innebär många korta exkursioner, både med avseende på tid och på avstånd. De har som mål att studenten ska skriva korta texter med relativt låga insatser i skrivandet. De texter som påbörjas inför originalverk ute i samlingar skrivs klart hemma och lämnas in som en del av examinationen av delkursen. Med många små uppgifter som ligger utspridda i tid kan vi avdramatisera såväl exkursioner som tentamen. Det låter oss dessutom planera en väl fungerande kunskapsprogression för momentet. Vid den första exkursionen till Glyptoteket i Köpenhamn ska studenten skriva en beskrivning av en skulptur, vid den andra ska han/hon skriva en bildanalys av en målning på Statens Museum for Kunst. Under den tredje delkursen ska studenten skriva en bildanalys baserad på måleriteknik och då beskriva vad han/hon kan se av hur något är gjort och den fjärde och sista uppgiften görs på Louisiana där studenten ska skriva en analyserande och jämförande text över ett givet ämne med hjälp av tre eller flera fritt valda verk ur samlingen. Varje steg i denna progression bygger vidare på de föregående stegen och leder fram till de kursmål som återges ovan i avsnitt 2.

⁵⁷ Joann Mossa, »Participatory Student Field Guides and Excursions«, *Journal of Geography in Higher Education*, 1995: Vol. 19, Issue 1, s. 83 ff.

⁵⁸ Holst-Ekström, s. 102.

⁵⁹ Etienne Wenger, »Communities of Practice and Social Learning Systems«, *Organization*, 2000: Vol. 7, No 2, s. 238 f.

Vi har utgått från Biggs och Tangs modell över kognitiva nivåer i lärandeaktiviteter när vi planerat dem.⁶⁰ Vi börjar vid modellens beskrivningsnivå och arbetar oss upp ungefär halvvägs genom modellens nivåer under denna första termin, för att sedan fortsätta denna utveckling under de två följande terminerna.⁶¹ Utöver dessa fyra exkursioner i danska samlingar gör vi också kortare turer där vi kan diskutera enstaka problem ur kursens stoff; hur man beskriver byggnader och rumsligheter, hur man ser på stadsplaner, förhållande mellan skisser och färdiga konstverk, hur man kan tala om samtida konst.

Lärandemålen i kursplanen för fortsättningskursen inriktar sig mot analys. Målet är att lära sig använda teorier och metoder vid analyser av verk. Studenten ska »med hjälp av teoretiska och metodologiska redskap kunna bearbeta frågeställningar inom det konsthistoriska och visuella fältet« och »kunna delta med kritiska argument i seminariediskussioner och behärska såväl muntlig som skriftlig framställning«.⁶² Studentgruppen är mindre (ca 40 personer) och undervisningen kräver en avsevärt högre grad av aktivt deltagande än föregående termin. Den första delen av terminen är en metod- och teoridel och den andra handlar om akademiskt skrivande. I skarven mellan dessa två delar reser vi till Berlin. Det är under denna exkursion – vilken genomförts årligen i decennier – som vi utvecklat de mest effektiva metoderna för att få igång bra samtal om det vi ser. Det är här som våra studenter ska börja förstå hur man som forskare kan arbeta aktivt med ett material man har framför sig. Förutsättningarna är alltså att samtalet (inte texten) är grunden för undervisningen. För att åstadkomma det senare behövs metoder som motverkar den perceptuella och pedagogiska trötthet som beskrivs i avsnitt 2. Ett annat vanligt problem som vi behöver ta oss an är att skapa möjligheter för samtal. Våra studenter är mycket intresserade av vårt ämne, och de vill oftast mer än gärna diskutera det men det finns en tröskel inför att dra igång ett samtal med kurskamrater eller med lärare. Många av de metoder vi använder handlar om att avlägsna

⁶⁰ Biggs & Tang, 2011, s. 29.

⁶¹ Kursplan för KOVA14.

⁶² Kursplan för KOVA22.

denna tröskel och skapa situationer i vilka samtal om konsthistoria inte bara är naturliga utan nödvändiga.

Den enklaste formen av museiundervisning består av en kort introduktion till samlingarna innan man går in i dem, och väl inne finns lärarna utspridda och ger sig aktivt in i diskussioner med studenterna. Man kan initiera bra samtal med stora delar av studentgruppen på det här viset, och olika studenter kommer att tala med olika lärare och sedan med varandra vilket sätter igång ytterligare samtal, men man kommer också att missa delar av studentgruppen som hellre drar sig undan.

Föreläsningar i samlingarna är en mer komplex metod med vissa problem. Det är svårt att tala i samlingar, det är ofta trångt och högljutt och den studentgrupp man har med sig måste stå upp och lyssna samtidigt som den inte ska dra till sig museivakternas ilska genom att stå för nära konsten. Föreläsningar ute i samlingar måste av nödvändighet vara korta och de fungerar som bäst när de demonstrerar aspekter på ett verk och svarar på frågor från studentkollektivet. Vi har framgångsrikt skapat mindre grupper som får gå mellan olika stationära lärare som visar bestämda verk, vilket gör det enklare att göra sig hörd men också kräver att man som lärare är beredd att hålla samma korta föreläsning gång på gång.

På försök har vi på stora museer placerat ut oss i avdelningar som ligger långt från varandra och bett våra studenter ta sig runt mellan oss, i hopp om att de ska se mer spännande saker när de går vilse i samlingarna. Lärarna finns då inte nödvändigtvis på plats för att föreläsa utan för att svara på frågor och vandrigen mellan dem blir en metod för små grupper av studenter att navigera i samlingarna. Metoden lämnar över det mesta av undervisandet till studenterna själva, men ger en ram inom vilken det är ok att föra samtal kring de ting de passerar.

Den mest utarbetade metod vi använder oss av började som en utmaning till studenterna att ge sig ut i en samling i smågrupper och finna ett objekt som vi lärare improviserade en kort föreläsning om. Syftet var då att demonstrera hur man genom att behärska metoder och teorier alltid kan finna en eller flera aspekter på ett objekt som tål att diskuteras. Problemet är att den sortens övning i huvudsak uppfattas som en uppvisning i en konsthistorisk virtuositet. Så när vi genomför den idag är uppgiften för studentgrupperna att finna ett intressant objekt kring vilket de har en

eller flera frågor och att sedan leda en diskussion med resten av gruppen om objektet. Denna övning tar tid och de diskussioner den leder fram till blir av nödvändighet korta. Huvuddelen av tiden behöver användas för att grupperna ska hitta sitt studieobjekt, och det är i denna urvalsprocess där de ska hitta ett verk lämpligt att ställa frågor till som de mest intressanta samtalen förs. Dessvärre är det en diskussion vi bara får höra resultatet av eftersom vi lätt hämmar diskussionen om vi är i närheten. Metoden ger ofta upphov till mycket olika sätt att ta sig an konsten i en samling, och som lärare får man ofta uppgiften som faktakälla och sammanfattare av diskussionerna.

Gemensamt för alla metoderna är att de bjuder in till samtal på en mer avancerad nivå om konsten vi ser, där fokus ligger på analys, tolkning, och betydelser snarare än på upplevelsen. En central del av att göra exkursionen till en miljö för utbildning är att insistera på detta ständigt pågående samtal om det vi ser. På så sätt kan vi nå vårt mål; att förändra studenternas syn på konst, arkitektur, stadsplanering och design som kulturföremål att uppleva till att se dem som ett material att bearbeta och använda i sitt egna tänkande och skrivande.

Under denna andra termin handlar exkursionens lärandemål i huvudsak om det initierade, undersökande samtalet och vi som lärare har rollen att genom att tillämpa olika metoder och att dela ut uppgifter leda studenterna in i detta. Sett med hjälp av Biggs modell över lärandeaktiviteter så vill vi få igång samtal där våra studenter sätter upp hypoteser och prövar dessa i samtal med sina kurskamrater och oss lärare.⁶³ Detta är samma slags arbete som sedan ska fortsätta i de uppsattsseminarier som löper under resten av terminen.

Kandidatnivån, den tredje terminen, kräver överlag betydligt mer eget ansvar för utbildningen från våra studenter sida. Merparten av terminens arbete är inriktat på arbetet med en kandidatuppsats. Lärandemålen för kursen betonar förmågor som att »självständigt kunna identifiera, formulera och lösa en frågeställning av vetenskaplig karaktär» samt att »kunna referera avancerad litteratur hämtad från forskningsfronten inom området konsthis-

63 Biggs & Tang, 2011, s. 29.

toria och visuella studier». ⁶⁴ Kandidatexkursioner har vi bara kunnat genomföra de tre senaste åren, men vi arbetar på att göra dem till en lika integrerad del av undervisningen som exkursionerna på de föregående kurserna.

2012 gjorde vi en exkursion till Paris, 22 studenter och 4 lärare under fyra dagar. Nästan alla de studenter vi hade med oss kände vi vid det här laget mycket väl (det är mer eller mindre samma lärarlag om tre personer som varit med på alla exkursionerna). Med en lärare på 5,5 studenter så kunde vi lättare föra samtal i samlingarna, och vi kunde dela ut kvalificerade texter som skulle läsas i förväg, så att vi kunde diskutera deras innehåll i den kontext de refererade till.

Vi uppmanar våra studenter att föra resedagböcker och att i dem vara självreflekterande inför vad de ser och talar om. Vi samlar inte in resedagböckerna. De är något studenterna ska göra för sin egen skull och själva uppfatta värdet av. Detta är en del av ökat egenansvar för studenterna.

Sammanfattning

Genom att exkursionsmomenten läggs upp med progression genom hela utbildningen och i görligaste mån samordnas med klassrumsundervisningen och litteraturläsningen, blir exkursionerna, även om de i rumsligt hänseende blir isolerade från dessa, en integrerad del av utbildningen.

Vi ser våra exkursionsmoment som erfarenhetsbaserad färdighetsträning, som samtidigt stärker studenternas djupinläring. Mötet med originalverken, tid, plats och öppenhet för samtal, tillsammans med upplevelsen av att vara i ett förtäta undantag från den vanliga undervisningssituationen, med andra regler och möjligheter, gör samtalet inför verken till en väsentlig, identitetsskapande och funktionell del av studenternas utbildning i konsthistoria.

Litteratur

- Baker, Ann C, Jensen, Patricia J, & Kolb, David A, »Conversation as Experiential Learning«, *Management learning*, 2005, Vol. 36, No 4.
Biggs, John & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, 4:e upplagan, New York 2011.

64 Ur kursplan för KOVK02

- Bloomer, Carolyn M., *Principles of Visual Perception*, London 1990.
- Fritz, Björn, Hildeman Sjölin, Cecilia & Holst-Ekström, Måns, »Att skapa en röd tråd: kontinuitet genom kontrakt. Grupparbete som terminsprojekt«, *Pedagogisk inspirationskonferens för HT-områdets lärare, 21 september 2010*, textkompendium, publiceringsdatum ej angivet. Hämtat från http://www.ht.lu.se/upload/LUPDF/HT/omradeht/Inspirationskonferens_proceedings_2010.pdf 2013-02-28, utskrift i författarnas ägo.
- Holst-Ekström, Måns, »Exkursionen som pedagogisk möjlighet inom humaniora«, *Proceedings, utvecklingskonferens 09, Lunds universitet*, red. Anders Sonesson & Gunilla Amnér, Lund 2009.
- Jonasson, Mikael, »Framing Learning Conditions in Geography Excursions«, *International Educational Studies* 2011, Vol. 4, No 1.
- Mossa, Joann, »Participatory Student Field guides and Excursions«, *Journal of Geography in Higher Education* 1995, Vol. 19, Issue 1.
- Wenger, Etienne, »Communities of Practice and Social Learning Systems«, *Organization* 2000, Vol. 7, No 2.

Styrdokument i utbildningen

- Kursplan för KOVA14, *Konsthistoria och visuella studier: Västerlandets konsthistoria, grundkurs*, 30 p, fastställd 2012-04-02 i enlighet med Arbets- och delegationsordning för Humanistiska och teologiska fakulteterna
- Kursplan för KOVA22, *Konsthistoria och visuella studier: Föreläsningkurs*, 30 p, fastställd 2013-02-27 i enlighet med Arbets- och delegationsordning för Humanistiska och teologiska fakulteterna
- Kursplan för KOVK02, *Konsthistoria och visuella studier: Kandidatkurs*, 30 p, fastställd 2012-07-02 i enlighet med Arbets- och delegationsordning för Humanistiska och teologiska fakulteterna

Examinationens utformning och studenternas lärande

Salstentamen och lärande – en omöjlig ekvation? Några erfarenheter av en tentaverkstad

Marie Cronqvist

I denna artikel diskuteras examinationens roll i studenternas lärande mot bakgrund av konkreta erfarenheter som gjordes i samband med seminarieövningen »Tentaverkstad« vid Historiska institutionen under vintern 2012. Verkstaden kom till på grund av dåliga tentamensresultat och en missstanke om att orsaken till dessa var ett alltför omfattande kursstoff i kombination med en stor studentgrupp och en klassisk, summativ sluttentamen. I artikeln reflekterar jag kring tentaverkstadens upplägg, utfall och effekter.

Examinationens roll i lärandet

Om vi vill avtäcka sanningen om ett utbildningssystem måste vi börja med att skärskåda dess examinationspraktiker, påpekade Derek Rowntree redan under 1970-talet.⁶⁵ Sedan dess har examinationens roll i utbildnings- och kursdesign knappast tonats ned, snarare tvärtom. I Bolognaprocessen är examinationen och dess kopplingar till lärandemålen helt centrala, och tanken om att alla delar i en kurs skall vara nära sammanlänkade – det John

⁶⁵ Derek Rowntree, *Assessing students. How shall we know them*, London 1987, s. 1.

Biggs kallar »constructive alignment« – genomsyrar numera våra högskolepedagogiska kurser.⁶⁶

Lika viktigt är det förstås att betrakta examinationen utifrån ett studentperspektiv. I pedagogisk forskning har det ofta betonats hur central examinationen är i studentens kosmos redan från dag ett på kursen. Studenternas uppfattningar om examinationen styr hela deras förhållningssätt till lärande. Tentamen är avgörande för de studerande på flera plan; den definierar inte bara vad de anser vara viktigt, utan också hur de disponerar sin tid och hur de skapar sin identitet som studenter.⁶⁷ Uppsummerande salskrivningar verkar här vara särskilt problematiska. Det verkar som om en avsevärd del av studenternas lärande, menar exempelvis Paul Ramsden, faktiskt inte handlar om ämnet, utan helt enkelt om anpassning till lärarens krav. I stället för ett önskat djupinriktat lärande sker då ett ytinriktat sådant, framhåller han.⁶⁸ Detta kan i sin tur relateras till Benson Snyders teori om att det finns en öppen och en *dold läroplan*, där den öppna är lärarens/institutionens visioner (kritiskt tänkande, självständighet, förmåga till problemlösning etcetera) och den dolda utgörs av studenternas förhållningssätt i första hand till examinationen (vilket exempelvis kan innebära utarbetande av särskilda strategier eller tentamenstekniker såsom memorering av kurslitteratur och fakta i syfte att nå godkänt resultat).⁶⁹

I det som följer kommer jag att redogöra för och diskutera de konkreta erfarenheter jag gjort som lärare på den första delkursen på grundkursen i historia, »Katastrofernas århundrade«, en kurs som täcker hela 1900-talet och är fullspäckad med lokala och globala perspektiv på världskrig, avkolonisering, välfärdsstat, ideologier, folkmord och allt annat som hör detta sekel till. På »Katastrofernas århundrade« är det därtill en summativ

66 John Biggs, *Teaching for Quality Learning at University. What the student does*, 2nd edition, London 2003.

67 George Brown, *Assessing Student Learning in Higher Education*, New York 1997, s. 7.

68 Paul Ramsden, *Learning to teach in Higher Education*, 2nd edition, London 2003, s. 67.

69 Benson Snyder, *The hidden curriculum*, New York, 1971. Se även Mats Eklund & Matts Håstad, *Tentamensteknik – det viktigaste ämnet i den dolda läroplanen. En studie av tentamenssystemet vid en teknisk högskola*, Stockholm 1982. Ramsden talar i stället om den verkliga eller reella läroplanen: »From our students' point of view, assessment always defines the actual curriculum.« Ramsden, 2003, s. 182.

salstentamen som gäller, och det finns inget utrymme för läraren att själv välja examinationsform.

Vilken uppfattning har då studenterna, många av dessa novischer, om den inledande terminens kursläsning i historia? Och hur ser de på tentamen? När jag inledningsvis samtalade med mina studenter fick jag intryck av att den första salstentamen upplevs av många – kanske just eftersom den länge sett i stort sett likadan ut – som ett massivt eldprov, en slags övergångsrit som (åtminstone om de klarar tentan) gör dem till just historiesstudenter. Tentorna på grundkursen i historia är mytomspunna. Flera studenter jag talade med likställer dem med vissa tentamina på läkar- eller juristutbildningen; det finns inga genvägar när man skall lära sig kroppens anatomi, förordningar och lagar, och inte heller när det gäller historiska årtal och personer. Stoffet måste helt enkelt slås in och övningar i abstrahering, syntetisering och analys kan inte ersätta »hårda faktakunskaper«.

Studenternas perspektiv på utbildningen är både smickrande och oroväckande. Det är roligt att höra att de värderar historiekunskaper så högt och att utbildningen i historia har hög status, men ur lärarens perspektiv är det förstås problematiskt att det tycks vara just fakta och kunskaper av korvstoppningstyp som värderas högst. Den identitetsskapande aspekten måste också betonas här. Det tycks nämligen oftast vara just de framgångsrika studenterna – de som genomskådat systemet, inarbetat rätt strategier och tentamens tekniker enligt den dolda läroplanen – som placerar utbildningens status särskilt högt.

Som man frågar får man svar. Det är genom vår examinationsform (men förstås även genom vår undervisningspraktik) som vi demonstrerar för studenterna vilken typ av kunskap som eftersträvas. Min uppfattning är att salstentamen som examinationsform, åtminstone om den utgör den enda tänkbara examinationen på en grundkurs, tenderar att upprätthålla dolda läroplaner och främja ytinriktat lärande. Grundproblemet i denna artikel är dock om man över huvud taget kan få ihop studenternas föreställning om den klassiska salstentamen med ett djupinriktat förhållningssätt till lärande och kursinnehåll. Och hur kan detta i så fall ske? Hur kan man få studenterna att ta större ansvar för sitt eget lärande på en kurs som är designad på detta vis?

Att slut- eller salstentamen är en seglivad examinationsform vid universitet och högskolor kan bero på att det finns avsevärda praktiska vinster såsom mindre tidskrävande rättning (åtminstone vid multiple choice-moment i examinationen) och färre fall av fusk. De kunskaps- och lärandemässiga förluster som hotar vid en summativ, kunskapskontrollerande salstentamen i slutet av en kurs är dock tungt vägande. Salstentamen är inte bara en stelbent examinationsform som lämnar litet utrymme för självständigt, integrativt lärande och uppmuntrar faktalagring i stället för minnesbearbetning och kritiskt-analytiskt tänkande. Den är också en examinationsform som skapar onödig ångest och oro för studenten. Forskning visar dessutom att kvinnliga studenter upplever tentamensångest i större utsträckning än män, i synnerhet vid starkt tidsbegränsade examinationer såsom den traditionella salsskrivningen.⁷⁰ I den skepnad som salstentamen har (och länge har haft) på de kronologiska kurserna i ämnet historia har den – inte minst på grund av kursernas enorma faktamängder – dessutom stressat studenterna inför tentaläsningen och lett till ett ytligt förhållningssätt till kursinnehållet. Slutligen, eftersom antalet studenter är så många och rättning av enskild tentamen i princip inte får ta mer än ca 15 minuter, har ingen tid kunnat läggas på att formulera enskild återkoppling till studenten. Hur skall studenten veta att de processat materialet på rätt sätt och vilka kvalitéer respektive brister som finns i deras svar om de bara får en siffra i betyg?

Samtliga dessa aspekter – faktalagring i stället för analys, ångest inför tentan, det stora kursstoffet samt bristen på återkoppling – är aspekter som i högskolepedagogisk forskning har lyfts fram som direkt associerat till ytinriktat lärande.⁷¹ Om vårt mål är att skapa möjligheter för studenterna att i stället ägna sig åt lärande på djupet, måste vi – både lärare och studenter – inte då förändra vår inställning till hur en examination kan se ut?

⁷⁰ Tove Wiiand, *Examinationen i fokus*, Uppsala 1998, kap 9.

⁷¹ Graham Gibbs, *Improving the quality of student learning*, Bristol 1992, s. 9ff; Chris Rust, »The impact of assessment on student learning«, *Active learning in higher education* 3(2), 2002; Ramsden, 2003.

Tentaverkstaden – bakgrund, design och utfall

Jag höll kursen »Katastrofernas århundrade« under höstterminen 2011 och vårterminen 2012. På nio föreläsningar täcktes hela 1900-talet i rask takt, och in emellan hade studenterna även två gruppövningar, där de i seminarieform kunde hämta andan och i mindre grupper om cirka 3–4 stycken diskutera ett historiskt problem eller källmaterial. Eftersom det var två kurser i en (HISA02, b-studenter, och HISA13, a-studenter) blev antalet salstentamenstillfällen sammanlagt 12 stycken, inklusive omtentamen och uppsamlingstentamen. Jag fick alltså många möjligheter att hitta på nya tentafrågor och reflektera över hur svaren på dessa föll ut.

Tentamensresultaten var under den första terminen jag höll kursen, om inte katastrofala, så i alla fall klart sämre än vad jag hade hoppats på. Jag upplevde en svårighet att få kontakt med studenterna och fråga om deras känslor inför och upplevelser av tentamen, vilket berodde på att min egen arbetsbelastning var omfattande och gruppen stor, uppåt 100 studenter. Det var frustrerande för mig som lärare och förmodligen också för studenterna. Även om ingen direkt påpekade för mig att de hade problem med den uppenbara distansen mellan lärare och studenter, så upplevde jag personligen detta som djupt otillfredsställande.

Jag lade upp tentamen ungefär som tidigare lärare hade gjort med två större essäifrågor och en tredje del med några korta begreppsdefinitioner. Så många som 40 procent blev underkända på tentamen under första terminen, och jag insåg att något kring just examinationen behövde förändras och att detta förmodligen skulle komma att ha bäring på kursen som helhet. Inför den andra gången jag skulle hålla kursen äskade jag därför några extra timmar för en särskilt inlagd gruppövning i seminarieform som jag kallade »Tentaverkstad«. I denna övning⁷² byggde jag in flera moment:

- konsten att fråga (där studenterna fick arbeta med kursmålen)
- konsten att svara (där studenterna fick diskutera hur de bäst kan disponera och strukturera sitt eget skrivande) och

⁷² Se bilaga 1.

- konsten att bedöma (där studenterna fick nagelfara ett antal svar och presentera betygsmotiveringar).

I varje delmoment fick studenterna sitta och diskutera i mindre grupper varefter vi samlades för en helgruppsdiskussion (hela kursgruppen var indelad i fem olika seminariegrupper à ca 20 studenter).

Till det första momentet, »konsten att fråga«, hade de till sitt förfogande kursplanen med specificerade kursmål samt två stycken gamla tentor, och uppgiften var där att utvärdera de frågor som ställts i tidigare tentamen med utgångspunkt i hur de svarade mot eller korresponderade med kursmålen. Avsikten med detta var att de skulle få en förståelse för hur kursmål och examination hänger samman och samtidigt utvärdera om de faktiskt gjort det. Eftersom inga delkursmål fanns att tillgå utan endast målen för hela kursen, blev detta moment inte lika bra som det hade kunnat bli, men studenterna tycktes ändå ha fått upp ögonen för perspektivet. Frågorna nagelfors med stor omsorg och engagemang, och i stort sett alla frågor blev underkända ur ett kursmålsperspektiv. En student konstaterade till slut att konsten att ställa en fråga verkade vara betydligt knepigare i historievetenskapen än konsten att svara – och det kan man ju som lärare bara hålla med om.

I det andra momentet, »konsten att svara«, var min avsikt flerfaldig. Jag uppfattade det som om att två problem med höstens tentor var att det ofta dels rörde sig om svar på frågor som inte ställts, dels var osmälta fakta som rapades upp, antingen i en obegriplig ordning eller i en helt och hållet kronologisk krönikeform med föga eller ingen analys. Med detta moment ville jag alltså att studenterna skulle inse vikten av att läsa hela frågan och begrunda den innan de börjar svara, så att de svarade på exakt vad som efterfrågades. Jag ville också att de skulle få upp ögonen för vitsen med att disponera sitt svar till att följa tydliga argumentationslinjer och inte bara skriva av sig fakta i en osorterad medvetandeström. Innan man börjar skriva gör man en skiss till en disposition och träffar ett antal val vad gäller vilka historiska fakta eller företeelser som är relevanta i sammanhanget och vilka som måste placeras utanför ramen (även om det är saker man så gränslöst gärna vill visa att man kan). I momentet fick de en tentafråga som de tillsammans skulle skissa ett svar på – inte skriva hela svaret, utan

endast skissa på en disposition. I helgrupp diskuterade vi de mindre gruppernas respektive förslag till upplägg och det blev en bra diskussion.

Av de tre momenten var det dock det tredje, »konsten att bedöma«, som engagerade studenterna mest. Till detta moment fick de fyra anonymiserade, autentiska svar från en tidigare termin,⁷³ som de skulle bedöma kollektivt i gruppen med betygen U, G eller VG och motivera sin bedömning. När vi samlades i helgrupp inventerade vi samtligas bedömningar på tavlan. Ett mycket intressant utfall av detta var att i samtliga seminariegrupper var det rörande stor enighet – inte bara inom grupperna, utan också överensstämmande med min egen bedömning (jag hade konstruerat ett uppenbart fall av U, två G med olika typer av kvalitéer och brister, och ett ganska tydligt fall av VG). Motiveringarna till deras bedömningar var också grundligt och insiktsfullt formulerade. När vi tog en diskussion om det faktum att allas våra bedömningar stämde så väl överens, påpekade jag att de alldeles uppenbarligen redan visste vad som var ett godkänt svar på tentan. Effekten av detta, tror och hoppas jag, blev att en del oro inför tentan och otydlighet vad gäller lärares krav försvann.

Tentaresultat, studentrespons och framtiden för salstentamen som examinationsform

Jag hade en tydlig tanke om »constructive alignment« i utarbetandet av tentaverkstaden och jag lät mig inspireras av en tanke om etymologin bakom det engelska begreppet *assessment* såsom härstammande från »ad sedere« – att sitta ned bredvid någon, att guida och ge feedback.⁷⁴ Jag utgick från att studenterna skulle vara mer benägna till djupinläring och analytiskt tänkande om de var motiverade, och att motivation skulle uppmuntras genom att de såg helhetsbilden och relevansen i vad de förväntades göra, samt att kriterier för bedömning av deras svar stod klara för dem. I forskningen finns även belägg för att ytinriktat lärande faktiskt leder till

⁷³ Se bilaga 2.

⁷⁴ Brown 1997.

rättfärdigande av plagiat eller andra former av fusk,⁷⁵ och eftersom jag tror att fuskande studenter till övervägande delen är stressade studenter, var min förhoppning att tentaverkstaden skulle ta udden av denna press och få dem att känna entusiasm för ämnet snarare än oro inför tentan. Till viss del tror jag att detta lyckades. Några citat från utvärderingens fråga om den särskilt inlagda gruppövningen är: »ett bra initiativ«, »våldigt bra att ha gjort«, och att den varit »toppen – till stor hjälp!« Någon menade att övningarna som helhet »ökade gemenskapen i gruppen« och en student konstaterade att »tentaverkstaden hjälpte mig uppfatta vad läraren skulle begära av mig på tentan«. Ingen yttrade något negativt om övningen medan tentamensformen som sådan genomgående fick kritik; ett antal studenter skrev till exempel att de mycket hellre ville ha hemtentamen.⁷⁶

Skrev då studenterna bättre på tentan med verkstaden i bagaget? Ja, tentaresultaten var något bättre även om förbättringen inte var riktigt så tydlig som jag hade hoppats. Det är förstås svårt att säga med säkerhet om förbättringen berodde på tentaverkstaden eller på tillfälliga faktorer, som exempelvis att jag andra gången var mer rutinerad eller att det helt enkelt var en något bättre och mer engagerad grupp. Däremot tyckte jag mig notera en ökad kvalitet på de svar jag bedömde som väl godkända, något som tyder på att den stora förändringen kanske kan ses vid gränsen mellan G och VG i stället för gränsen mellan U och G. Lika viktigt för mig var dock att innehållet i salstentamen inte längre fick vara en hemlig och mystisk överraskning för studenterna, utan att de i förväg skulle känna mindre oro och att tentaläsningen skulle vara mindre stressande. Om man kan uppnå detta, är jag övertygad om att ett stort steg är taget mot ett ändrat förhållningssätt hos studenterna till lärande och till vad kursen egentligen handlar om – förutom att få godkänt på tentan.

Det finns mycket kvar att fundera över när det gäller salstentamen som examinationsform inom ramen för de historiska översiktskurserna. För att i grunden uppmuntra studenterna till djupinriktat lärande måste hela kursen ses över på ett grundläggande plan och självklart i dialog med arbetsla-

75 Rust 2002; Bannister & Ashworth, »Four good Reasons for Cheating and Plagiarism« i Rust, red., *Improving Student Learning. Improving Students as Learners*, 1998.

76 Kursvärdering HISA13:1 Katastrofernas århundrade VT2012.

get som helhet. Även om jag är kritisk till en summativ sluttentamen som examinationsform på en omfattande och faktsäckad kurs, kan jag mycket väl tänka mig att den kan fylla en funktion såsom en del av examinationen inom ramen för en kurs där andra delar kan utgöras av former för löpande eller formativ examination: loggböcker, gruppredovisningar eller inlämningsuppgifter. Man kan också tänka sig att i än högre grad involvera studenterna i diskussionen kring hur examinationen skall gå till – och kanske även i själva bedömningen, där så är möjligt. De kan då uppmuntras att känna större delaktighet och engagemang i kursen, men också att i högre grad ta ansvar för sitt eget lärande. Kanske är det just flexibiliteten som är eftersträvansvärd. En examinationsform som är huggen i sten sedan decennier tillbaka kan inte, hur bra och snillrikt utformad den än är, bidra till ökad delaktighet och ökat ansvarstagande hos studenterna.

Erfarenheterna av tentaverkstaden gjorde mig som lärare medveten om att vi i vår dagliga verksamhet, trots alla pedagogiska insikter och genomtänkta upplägg av kurser, faktiskt har en tendens att glömma bort just studentperspektivet. Inom ämnet historia har det alltid funnits en dynamisk och fruktbar diskussion om tematik kontra kronologi vad gäller de historiska översiktskurserna (av vilka »Katastrofernas århundrade« är en), en diskussion som har tenderat att landa vid konstaterandet att »vi måste servera våra studenter både och«. Mer sällan har den dock handlat om vad studenterna egentligen lär sig på våra kurser – och varför. Det handlar inte bara om vad vi erbjuder, utan också vad studenterna väljer att ta till sig och hur. Och den diskussionen måste, tror jag, börja med examinationen. I vems intresse examinerar vi?

Referenser

- Bannister & Ashworth, »Four good Reasons for Cheating and Plagiarism«, Rust, red., *Improving Student Learning. Improving Students as Learners*, Oxford 1998.
- Biggs, John, *Teaching for Quality Learning at University. What the Student does*, 2nd edition, London 2003.
- Brown, George, *Assessing Student Learning in Higher Education*, New York 1997.
- Eklund, Mats, & Håstad, Matts, *Tentamens teknik – det viktigaste ämnet i den dolda läroplanen. En studie av tentamenssystemet vid en teknisk högskola*, Stockholm 1982.
- Freeman, Richard, & Lewis, Roger, *Planning and Implementing Assessment*, London 1998.

Gibbs, Graham, *Improving the Quality of Student Learning*, Bristol 1992.

Rust, Chris, »The Impact of Assessment on Student Learning«, *Active Learning in Higher Education* 3(2) 2002.

Ramsden, Paul, *Learning to Teach in Higher Education*, 2nd edition, London 2003.

Rowntree, Derek, *Assessing Students: How shall we know them?*, 2nd edition, London 1987.

Snyder, Benson R. *The Hidden Curriculum*, New York 1971.

Wiiand, Tove, *Examinationen i fokus*, Uppsala 1998.

Bilaga I

Historiska institutionen

HIS A13: I »Katastrofernas århundrade«, vt 12

Lärare: *Marie Cronqvist*

Instruktioner inför Tentaverkstad den 30/1

Målet med detta seminarium är att du som student skall få tillfälle att reflektera kring tentamen, inte bara som ett slutligt kunskapsprov utan som en del av din inlärningsprocess. Ambitionen är också att seminariet skall vara till nytta både för dig som tenterat tidigare och för dig som är helt ny i universitetsvärlden. Inför seminariet skall du förbereda dig hemma genom att läsa igenom följande dokument, som alla finns utlagda på »Mitt kursbibliotek«:

- Kursmålen (se »Kursplan« under »Allmän information«)
- Gamla tentafrågor
- Gamla tentasvar

När vi sedan ses, så kommer ni att få sitta i mindre grupper och diskutera med utgångspunkt i uppgifterna nedan. Därefter samlas vi i helgrupp och redovisar våra tankar.

Väl mött!

Marie

Uppgift 1: Konsten att fråga

Ställ de gamla tentafrågorna i relation till kursmålen. Hur formulerar man en tentafråga så att den på ett bra sätt relaterar till och främjar de kunskaps- och färdighetsmål som kursen har? Vilka element bör finnas med? Kunde frågorna ha formulerats bättre och i så fall hur? Diskutera tillsammans i gruppen.

Uppgift 2: Konsten att svara

Välj en essäfråga från de gamla tentorna och diskutera tillsammans hur ni skulle gripa er an uppgiften. Gör gärna en grov disposition. Hur skulle ni lägga upp ert svar? Hur skulle avvägningen mellan konkreta fakta, övergripande kontextualisering och tolkningar se ut? Ett »självständigt resonemang« efterfrågas ofta från lärarna. Vad menas egentligen med det?

Uppgift 3: Konsten att bedöma

Diskutera i gruppen de fyra olika svaren på samma fråga om hur Hitler kom till makten. Gör en samlad bedömning. Vilka styrkor och svagheter har respektive text? Vilket betyg hade ni satt på de olika texterna? Varför?

Bilaga 2

Tentafråga:

Hitlers väg till makten. Två av de viktigaste frågorna i 1900-talets historia är: Hur kunde Hitler komma till makten och hur kunde nazismen bli en så stark politisk rörelse? Lyft fram och diskutera de politiska händelser och kulturella stämningar under mellankrigstiden som ledde till att Hitler kunde ta makten i Tyskland.

Exempelsvar A:

Efter första världskriget spred sig ideologier och diktaturer i många länder. Det fanns både kommunism, fascism och nazism. Anledningarna till detta var flera. Men nu ska jag utgå från Tyskland enbart. Misstron hade växt sig stor efter det tyska nederlaget under första världskriget. Inte nog med att de under den förnedrande Versaillesfreden hade förlorat flera områden – såsom Elsass-Lothringen till Frankrike och kolonier i Asien – man hade dessutom belagts med ett enormt krigsskadestånd som ruinerat landet fullständigt. Därtill hade man även belagts med hela den moraliska skulden och ansvaret för kriget, inte konstigt att misstron mot den demokratiska Weimarregimen växte sig stark. Demokratin var mycket svag i Tyskland och det försämrade ekonomiska läget gjorde att minsta förtroende försvann. Frankrike hade nämligen – för att kräva in skadeståndet snabbare – erövrat Ruhrområdet där flera tyska industrier fanns. Tyskarna fick trycka upp mer pengar för att få det hela att gå runt, men dessa blev i stället värdelösa. Bitterheten frodades. Tyskland var som bäddat för en stark diktator som visste vad han ville.

Men Hitler hade ändå svårt att göra sig hörd i början. I ett försök till makttagande utförde han en kupp 1923 – den s.k. ölkällarkuppen – vilken ledde till fängelsestraff. Under tiden i fängelset skrev han boken *Mein Kampf* där han gav uttryck för sin ilska över Tysklands situation, och sina antisemitiska åsikter. Bl.a. gav han judarna skulden för Tysklands nederlag i första världskriget med den s.k. dolkstötslegenden, som gick ut på att den tyska armén blivit huggen i ryggen med en dolk av judar och kommunister som på hemmafronten hade undergrävt den tyska styrkan och stridsmoralen. Efter att ha kommit ut ur fängelset fick Hitler gehör. Man kan i efterhand kanske tycka att det var befängt att så många lyssnade till och tog till sig av Hitlers rasistiska åsikter och uttalanden om judar, men det har sina förklaringar. Anledningen var att man kände sig kränkta, orättvist bedömda av omvärlden och i stället för att ta skulden på sina axlar, valde många tyskar att lägga den på judarna.

Men Hitler verkade – i tyskarnas ögon – inte bara förnuftig, han gav även löften om arbete, ett nytt starkt Tyskland och förespråkade om upprättelse och hämnd – allt detta lockade många i ett Tyskland som inte hade kunnat se någon ljus utveckling förrän nu. Nazisterna gav också sken av

att vara starka och glada, och på sätt och vis kan man säga att de var det, för Hitler höll faktiskt sina löften när han kom till makten 1933.

Exempelsvar B:

När Hitler som veteran kom tillbaka till Tyskland var han precis som många andra besvikna och arga på hur kriget hade avslutats. Hans ansåg att demokrater och marxister hade förrått Tyskland genom att kapitulera. Han gick i München med i ett parti, Tyska arbetarepartiet, och 1921 hade han full kontroll över partiet. Han propagerade mot Versaillesfreden, mot demokrati, mot judarna och hyllade den tyska rasen (arier). I München försökte han 1923 med våld ta makten inspirerad av Mussolinis framgångar i Italien. Kuppen misslyckades vilket ledde till att Hitler vid en omtalad och uppmärksam rättegång dömdes till fängelse, där han satt i 9 månader. Under sin fängelsevistelse skrev Hitler sin bok *Mein Kampf*, som ritade upp riktlinjerna och tankarna om den nazistiska ideologin. Boken handlar om ras och raskonflikter, och om hur Tyskland måste vidga sina gränser för att den tyska rasen behöver mer Lebensraum, levnadsrum. Fram till 1929 byggde Hitler upp sitt nazistparti, men det var inte förrän den ekonomiska krisen startade som nazisterna fick stort stöd. Hitler lovade att sänka arbetslösheten och upprätta den tyska äran.

Vid 1932 års val blev nazisterna det största partiet med 38 % av rösterna, med hjälp av andra nationalistiska partier utsågs Hitler till kansler av president Hindenburg. 1933 blev riksdagshuset delvis nedbränt och Hitler tog tillfället i akt att anklaga kommunisterna för detta, vilket även ledde till att kommunistpartiet förbjöds. Därefter utlyste han nyval där nazisterna fick 44 % av rösterna. Han pressade då president Hindenburg att godkänna fullmaktslagar som gav honom diktatoriska befogenheter under 4 år. 1934 fick han armén att svära Tyskland och honom en trohetsed. Hans makt var nu total.

Orsakerna till att Hitler kunde vinna makten i Tyskland var alltså en kombination av en mängd saker. Viktigast är de hårda villkoren efter Versaillesfreden. Freden lämnade Tyskland ekonomiskt, geografiskt och psykologiskt sargat, vilket gjorde landet mycket mer mottagligt för Hitlers och nazisternas budskap. Tyskland hade inte heller några demokratiska tradi-

tioner, vilket gjorde att tyskarna hade lätt för att, när det gick dåligt, skylla på demokratin. Genom sin starka nationalism lockade Hitler många konservativa krafter, som såg honom som ett skydd mot kommunisterna och trodde att de kunde styra honom. Medelklassen gillade hans retorik kring arbete och modernisering. En ytterligare orsak till framgångarna var att de rasistiska inslagen och judehatet redan fanns i det kejsarliga Tyskland. Antisemitismen var redan utbredd i samhället. Hitlers parti kunde även växa och ta makten eftersom socialisterna – socialdemokraterna och kommunisterna – var djupt splittrade och vägrade samarbeta. Något som också kan vara en stor avgörande faktor för nazisternas maktövertagande är Hitlers person, hans styrka och medryckande retorik. Kanske var han den som kunde lyfta Tyskland ur krisen?

Exempelsvar C:

Efter första världskriget ville man inte längre ha en ledare i form av en kejsare. Det ansågs förlegat och konservativt. De flesta andra länderna hade parlamentariserats och hade flera partier involverade i landets politik. Tyskland ville gå samma väg och detta försökte man med. Partierna som styrde landet växlade en hel del och det fanns i princip alltid stort missnöje med det nuvarande styret.

Då många olika grupper ville ha makten och många av dem hade sina egna speciella anhängare uppstod en splittring. Landet gick helt enkelt dåligt ekonomiskt och man behövde en ljuspunkt och någonting att enas bakom. Hitler hade tidigare försökt att ta över makten med en statskupp, men misslyckats. Det var dock andra tider nu. Nationalsocialistiska partiet hade betydligt fler anhängare och på så vis kunde det ta sig in i det som kan jämföras med vår riksdag. Hitler talade om den tyska revanschen efter första världskriget. Han talade om en stärkt ekonomi och mer industrialisering. Jobben skulle bli fler om Tyskland skulle blomstra. Den nationalsocialistiska andan spreds och 1934 blev de det största partiet. I en tid där människor sökte efter någonting och var nere i en svacka framstod nog Hitler som en stark frontfigur. Dessutom var det en del som delade hans antisemitiska och rasinriktade åsikter.

I en tid av dålig ekonomi kunde det vara skönt att hitta en syndabock. Judarna fick ta den allra största smällen för detta. De utmålades också som orsaken till första världskrigets nederlag. Att det just var judarna som fick skulden var ingen slump. Att tycka illa om judar var ingenting konstigt. Däremot var det få som förespråkade ren utrotning så som Hitler gjorde. I början var han dock inte lika radikal med detta utan lät det komma successivt. På så sätt hann människor ryckas med och indoktrineras i hans tankesätt. Andra länder verkade inte inse allvaret av det här – förrän det var för sent. Många företag sympatiserade även med honom då han utlovade en större satsning på industrierna och ville bygga ut fabrikerna. Dessa företag var viktiga för landet och även om de inte sympatiserade med hans judehat stöttade de honom ändå politiskt av andra orsaker.

Nazismen hade också en fungerande propaganda där de visste hur de skulle nå ut till människor. De var duktiga på att måla upp en fiende. Kommunismen var t.ex. en sådan fiende som man svartmålade väldigt mycket. Genom att skapa dessa fiender genererade man en vi-mot-dem-känsla. En annan orsak är att partiet sopade undan motståndet. De drog sig inte för att använda otillåtna medel för att nå sitt mål. På så sätt framstod till slut nationalistpartiet som den enda lysande stjärnan. Man kan säga att en del av detta berodde på Versaillesfreden där Tyskland fick som straff att betala ett stort skadestånd.

Exempelsvar D:

Hitler föddes i Österrike och växte upp med en nationalistisk prägel. Han sökte in till konstskola men kom inte in. Redan där började ett judehat, då flera judar lyckades komma in på konstskolan. 1919 blev han medlem i ett nationalistparti i Tyskland. Här fick han flera tyska förebilder, som ansåg att freden i Versailles var ett svek mot den tyska befolkningen. Regeringen agerade fel och judarna bar skulden till detta med sina kommunistiska, alternativt kapitalistiska, tankar. De kunde konspirera med både väst och öst i fredsfördraget. Hyperinflation inträffar (pga. att man tryckte sedlar för att betala sin skuld), samma år inträffar ölkällarkuppen: Hitler och hans nazistparti (en blandning av nationalism och rasism) planerar att störta regeringen. De misslyckas och Hitler hamnar i fängelse.

Under fängelsetiden (1924) skriver Hitler *Mein Kampf* som handlar om hur han skal ta över Tyskland och sedan utvidga det ariska riket och folket, samt rensa ut det slaviska folket. Depressionen 1929 medför hög inflation, hög arbetslöshet. Nazistpartiet stärks och antisemitismen sprids allt mer. 1932 blir nazistpartiet det största i landet. Bokbål införs i landet, då man bränner allt som säger emot den nazistiska ideologin. 1933 utropas Hitler till rikskansler och de första koncentrationslägrenas byggs. 1934 utropar Hitler sig till Führer och SS startas och ersätter SA. 1935 stiftas Nürnberglagarna som omfattar 3 områden: lagen om rikets flagga, lagen om skydda av det ariska blodet, lagen om skydd för medborgarskapet. 1936 ockuperar Tyskland Rhenområdet och bryter därmed mot Locarnoavtalet, Hitler drar sig ur NF och bygger upp sin militär. 1938 inträffar Kristallnatten, Hitler påstår att en jude har dödat en tysk diplomat och alla judar deporteras från Tyskland och ghettoiseras.

En »appeasement-politik« fördes av britterna, där man försökte tillfredsställa Tysklands krav på att invadera Sudetområdet och Tjeckoslovakien. 1938 hade Österrike blivit tyskt. Premiärminister Chamberlain godkänner dessa krav i tron att detta skall stilla Tysklands begär. Det verkliga hotet anses vara kommunismen i Sovjet. Tyskland väljer dock att invadera Polen. Det andra världskriget var därmed ett faktum.

Fem frågor – att låta studenterna konstruera tentan

Anders Sigrell

Retorik är ett gammalt ämne, så är också konsten att undervisa i retorik. Ur en infallsvinkel uppstod ämnet retorik ur en önskan att lära sig kommunicera konstruktivt – eller i alla fall effektivt. Aristoteles förenade sofisternas språkförståelse med Platons krav på systematisering och bestämde retorik som en *techné*, en konst som det går att lära sig och som kan studeras vetenskapligt.⁷⁷ Det medför att det på snart sagt alla retorikkurser också finns praktiska inslag. Ett sådant praktiskt inslag jag arbetat med i över femton år är att låta studenterna själva få formulera och kommentera tentamensuppgiften för aktuell kurs.

Universitetsstudenter måste ta ett stort ansvar för sina studier, och själva tvingas tänka efter vad som är viktigt i kurslitteratur och föreläsningar.⁷⁸ Kunskap om argumentation och språkets betydelse för vår åsiktsbildning tydliggör, bearbetar och förändrar de tolkningsmodeller vi har inom oss. En av meningarna med universitetsstudier är att kurslitteratur och fysiska träffar ska locka fram ett aktivt/konstruktivt användande av dessa model-

⁷⁷ Thomas Conley, *Rhetoric in the European Tradition*, Chicago 1990.

⁷⁸ John Biggs & Kevin Francis Collins, *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy*. New York 1982.

ler. Förhoppningsvis införlivas därmed den kunskap kursen önskar förmedla med det egna tänkandet.⁷⁹ Det här betyder att kunskapsbearbetningen fyller en utomordentligt viktig funktion.

Som ett led i denna bearbetning har studenterna en uppgift vid sidan av övriga uppgifter och övningar. De ska formulera fem möjliga hemtentafrågor – fem frågor på just det de tycker är viktigast att kunna inom det aktuella området; det de tror de kommer få störst nytta av i sitt framtida yrke och som medmänniska; det de helst skulle vilja komma ihåg från den här kursen om tio år. De uppmanas att redan från början ha den tanken present vid föreläsningar, läsningen av kurslitteraturen, liksom vid övningar och seminarier. De uppmanas att hela tiden tänka »Skulle det här kunna bli en bra tentafråga?«. Som lärare gäller det att motstå frestelsen att bli för styrande i instruktionerna. Men flera gånger under kursens gång tas frågan upp hur det går med deras samlande, hur de tänker om vad som utmärker en bra fråga och varför det är så.

De individuella frågorna lämnas i en mapp på kursens hemsida. De första åren styrde jag antalet tentafrågor till fem, för att det skulle vara en hanterlig helhet (därav titeln, som fortfarande hänger med). Det har jag numera gått ifrån. De flesta studenter har gjort ett antal tentor tidigare, och att reflektera över lämpligt omfång är en del av den kunskapsbearbetning upplägget syftar till.

De har tillgång till och läser varandras tentaförslag, och schemaläggs lärarlöst för att i grupper om fem reducera ned antalet frågor till en lämpligt hemtenta från den gruppen. Från den s.k. reduceringsträffen ska de också lämna in ett diskussionsprotokoll över hur diskussionen fördes och varför utfallet blev som det blev. Förutom att det är kontrollfunktion för de lärarlösa träffarna har jag märkt att ett sådant protokoll underlättar diskussionen över arbetsprocessens möjliga förtjänster och tillkortakommanden.

Är det kurser med ett större studentantal schemaläggs de i grupper om tjugofem för att reducera de fem grupptentaförslagen till ett nytt förslag från denna grupp. Jag har också provat med att inte behålla femgrupperna intakta, utan istället bilda nya grupper där varje medlem har med sig ett

⁷⁹ Paolo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. London 1990.

förslag från sin grupp. Tanken var att ju fler goda frågor de får att diskutera, desto större chans att kvaliteten blir så hög som möjligt. Den eventuella vinst jag kunde se av detta i utvärderingar, kvaliteten på studenternas arbete och i deras engagemang uppvägs dock inte det administrativa merarbete detta medförde; det tar tid att konstruera nya grupper. Övergången från att diskutera som enskild individ till att bli del av en grupp med ett gemensamt förslag gick också förlorad, varför detta upplägg inte längre används. Att diskutera i olika former och konstellationer är också det ett led i bearbetningsprocessen som kan underlätta och förstärka inläringen.

Slutligen bestäms den slutgiltiga tentaformuleringen utifrån de två till fyra förslag som föreligger i helgrupp under lärarens överinseende. Det kan bli fascinerande diskussioner om varför en fråga är bättre än någon annan. Som lärare påminner jag om riktlinjerna, att frågorna ska behandla det de tycker är viktigast att kunna; det de tror de kommer få störst nytta av i sin framtida yrkesgärning och som aktiva medborgare i vårt samhälle. Något läraren också kan behöva poängtera är att det ska vara möjligt att svara på frågorna, och att kunna rätta dem. Omfånget ska beaktas.

En lärarerfarenhet är att examinationen är det viktigaste inläringstillfället.⁸⁰ Studenten är aldrig så koncentrerad på uppgiften som vid tentatillfället. Det är vad tentan tar upp som studenten inriktar sin inläring mot, och det är ofta det som blir kvar i kunskapsbanken efter avslutad kurs. Därför är det av yttersta vikt att diskussionen handlar om vad som är viktigast att lära sig på just denna kurs.

Ovan framhöll jag vikten av att motstå frestelsen att styra urval och formulering i alltför hög grad. Det har jag personligen ibland haft svårt för. Men för att studenterna ska känna att det är de som faktiskt har ansvar för hur tentan kommer att se ut, ett ansvar som har alla möjligheter att vara befordrande för det engagemang som krävs för att man faktiskt ska lära sig något, måste vi som lärare i den här uppgiften våga släppa lite på kontrollen.

80 Anders Sigrell, *Retorik för lärare – konsten att välja språk konstruktivt*, Ödåkra 2011b.

Kamratrespons

En uppgift blir också att kommentera en kursares hemtenta. De har alla fått tentakommentarer och vet att vissa är synnerligen konstruktiva i den meningen att de stimulerar och utvecklar.⁸¹ Deras framtida professionella skrivande kommer till en absolut övervägande del att ske kollegialt. Det finns inga namn på skrivelserna från Boverket eller andra myndigheter/företag; det är en kollegial produkt som gjorts i samarbete. Katrine Dahls avhandling från 2007 behandlar bl.a. skriftpraktiken på en arbetsplats och finner just att det professionella skrivandet är en kollegial process (och att retorikens metaspråk kan vara behjälpligt för att tala om denna process).⁸² Att kommentera en kamrats hemtenta är ett led i att träna på att ge konstruktiva kommentarer på skriftliga alster. Rent praktiskt går det till så att studenterna skickar in sina hemtentor till mig varefter jag skickar den första studentens tenta till nummer två o.s.v. Det bör kanske påpekas att det självklart är jag som examinator som sätter betygen.

När det gäller kommentarerna är retorikstudenterna tränade i att lägga fokus på positiva kommentarer. Att positiva kommentarer är viktigast i alla pedagogiska sammanhang vet de flesta lärare.⁸³ Det som får oss att växa i konsten – vare sig det gäller att tala och skriva, eller spela oboe och fotboll – är i högre utsträckning att få reda på vad det är som vi gör bra. Men det viktigaste skälet till att träna på att uppmärksamma det positiva när vi själva ger, och i synnerhet när vi låter våra studenter ge kommentarer, är att kommentarerna inte främst ges för den som får kommentarerna, utan främst för den som ger kommentarer.

Retorikens mest grundläggande antagande kan sägas vara att vi väljer språk. Vi väljer fullständigt fritt – en enorm frihet. Men om vi väljer fullständigt fritt är vi också fullständigt ansvariga för våra språkval. Ett sådant antagande kan ur någon infallsvinkel sägas vara grunden för talet om det

81 Anders Jönsson, *Lärande bedömning*, Lund 2010.

82 Katrine Dahl, *Lärande skribenter – läring genom respons i organisationenes kollaborativa skrivning*, diss., Köpenhamn 2007.

83 Douglas Barnes, *Kommunikation och inläring*, Stockholm 1978.

inherenta sambandet retorik-etik.⁸⁴ Att vi väljer fullständigt fritt är en sanning med modifikation. Vi väljer fullständigt fritt, ja, men bara från det förråd, den repertoar vi har att välja från. Den retorikdidaktiska termen för detta förråd av form och innehåll är *copia*. Från det begreppet har vi fått adjektivet »kopiös«, att vi ska sträva efter ett kopiöst förråd. Men vi har också fått verbet »att kopiera« därifrån, vilket indikerar den retorikteoretiska uppfattningen att vi får fler saker att välja på genom att bli inspirerade av goda exempel.⁸⁵

Vad är det vi vill ha i vår *copia*, är det bra eller dåliga saker? Först och främst bra så klart. Och för att kunna upptäcka och uppskatta goda exempel så måste vi träna på att just upptäcka, uppskatta och våga låta oss bli inspirerade av det som är bra.

Om vi går till oss själva, hur gör vi när vi kommenterar studenttexter? Vilket tycker vi är enklast, att markera tveksamheter, tillkortakommanden och felaktigheter; eller att stryka under det som är bra med en kommentar i kanten varför det är bra? Mina erfarenheter säger mig att det är det förra som är vanligast. Som lärare och forskare är vi genom lång träning mycket drillade i att hitta fel och brister, avseende såväl ytpråk som innehållsaspekter. I synnerhet gäller det ytpråkskommentarer. Det är också ett antagande som får stöd i högskolepedagogisk forskning. Susanne Pelger vid härvarande universitet har bl.a. studerat hur studenter respektive lärare/handledare uppfattar kommentarer på studenttexter.⁸⁶ Handledarna i hennes studie tycker enligt enkätsvar att språkfärdigheten hör till studenternas styrkor, medan studenterna uppfattar att den absoluta majoriteten av kommentarer handlar om språkfel av olika typ. Ett resultat som kanske inte är så förvånande. Ytpråkskorrigeringar tenderar att ta ett icke oväsentligt utrymme i studentkommentarer.

84 Anders Sigrell, »Retorikens etik – och progymnasmata«, *Texter om svenska med didaktisk inriktning*, red. Maria Lindgren et al., Växjö 2008, s. 200–220.

85 Anders Sigrell, »Att föreläsa är att lyssna. Om retorik som konsten att lyssna«, *Föreläsningens kunst*, red. Karl Henrik Flyum et al. Oslo 2011a, s. 29–51.

86 Susanne Pelger, »Vad, hur och varför skriver naturvetarstudenter?«, Persson, Anders & Johansson, Roger (red.), *Forskarperspektiv på kunskap, utbildning och skola – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*, Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, under utgivning.

En studie av lärarkommentarer på juriststudenters texter,⁸⁷ visar att explicit kritik i huvudsak rör ordval, meningsstruktur och grammatik. Ett skäl till att mer övergripande kommentarer är mer sällsynta kan vara att det som nämnts är enklare att kommentera – och korrigera. Det är enklare jämfört med mer komplexa synpunkter, som om de gäller språk, kräver en mer djupgående språkkännedom och mer ansträngning från lära-rens sida. Ett problem som kan hänga ihop med detta är att det kan vara svårt för en student att veta vilka problem med en text som är viktiga och vilka som är underordnad betydelse. Det finns ingen tydlig skala för kommentarerna; en kommentar om stavning eller en konstig mening ligger på samma nivå som kommentarer om koherens och konsistens.⁸⁸

Lärare utanför ett lingvistiskt fält kan ha svårt att sätta in kommentarerna i ett konstruktivt perspektiv. Den retoriska metavokabulären med partesmodellen kan vara en explicit hjälp för lärare och studenter att sätta in kommentarer i en adekvat kontext. Lärare utanför språkvetenskaperna kan ha svårt att se mer övergripande språkliga tillkortakommanden, och svårt att föreslå relevanta ändringar. En naturlig följd blir, som vi ser i Blücker's studie, att feedback på detaljer tenderar att bli överrepresenterade.

Också studenter utan ett adekvat metaspråk har naturlig nog svårt att förstå och ta till sig mer komplexa kommentarer på en övergripande nivå. Det här problemkomplexet har behandlats av Torlaug Hoel Løken'sgard, som beskriver hur studenter tenderar att rikta fokus mot detaljnivån när de diskuterar språkliga aspekter av text.⁸⁹ Det är enbart negativ respons som specificeras, och det som studenterna kommer ihåg. Detsamma gäller för Pelgers studie, liksom för andra studier.⁹⁰ Ytterligare ett skäl i samma anda är att negativ respons tenderar att vara mer detaljerad än positiv dito,

87 Ann Blücker, *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*, Uppsala 2010.

88 Nancy Sommers, »Responding to Student Writing«, *College Composition and Communication*, Vol. 33, No. 2 1982, s. 148–156

89 Torlaug Hoel Løken'sgard, *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*, Lund 2001.

90 Roy Baumeister, Ellen Bratslavsky, Kathleen Vohs, & Catrin Finkenauer, »Bad is stronger than good«. *Review of General Psychology* 5(4) 2001, s. 323–370.

och därför lättare för studenterna att förhålla sig till och komma ihåg. Den kanske mest typiska lärarkommentaren skulle kunna vara ett till intet förpliktigande »Bra«, följt att ett »men«, och svidande kritik i sak. Det finns empiriska studier som stödjer ett sådant antagande.⁹¹

Det finns tre skäl till att studenterna i sin kamratrespons ska fokusera på positiva aspekter. Det är, som nämnts, det som i högre utsträckning får oss att utvecklas i vår färdighetsträning. Men det främsta skälet är att – om det är så att vi väljer språk, och vi får fler saker att välja på genom att bli inspirerade av goda exempel – vi måste träna på att upptäcka och uppskatta det som är bra, så att vi kan utöka vår *copia* av goda alternativ. Det tredje skälet är att fokus på positiva kommentarer bidrar till ett socialt klimat som stimulerar till mötet runt kunskapens tillblivelse. Därför tränas retorikstudenterna att hitta positiva aspekter i allt de kommenterar, något som också får genomsyra tentakommentarerna.

Ännu en pedagogisk vinst med att studenterna kommenterar varandras tentor kan sägas ligga i sentensen som brukar tillskrivas Seneca d.ä.: »Qui docet discit« – den som undervisar lär sig.⁹² Genom att hjälpa en kamrat genom att ge konstruktiva kommentarer på hans hemtenta tvingas studenten tänka efter vad som är ett gott svar och formulera en respons på detta, en nog så viktig inlärningssituation.

Vid sidan av de rent pedagogiska vinsterna med kamratrespons på tentan, finns det också en möjlig tidsbesparing. Den tid som läggs på att ge en återkoppling till responsgivaren får man igen med råge då man i typfallet inte behöver kommentera varje tenta lika noggrant. Att studenterna får återkoppling på sin kamratrespons ser jag som en självklarhet. Som examinerande lärare bör jag ge återkoppling på alla examinerande uppgifter.

Avslutning

Att låta studenterna själva formulera den examinerande tentan fyller flera viktiga funktioner. Att betro dem med det ansvaret kan få dem att känna sig just betrodda, vilket kan leda till ett kunskapsbefrämjande engage-

⁹¹ Gunnar Handal & Per Lauvås, *Forskarhandledaren*, Lund 2008.

⁹² Sigrell 2011a, s. 44.

mang. Såväl min erfarenhet som utvärderingar talar för detta. Diskussionen runt vad som utmärker goda hemtentafrågor stimulerar reflektioner över vad kunskap är, och vad den ska användas till. Den enda seriösa invändningen mot arbetssättet jag blivit varse är att det finns en risk att studenter på grundkurser har svårt att höja blicken, att tentafrågorna ligger nära kurslitteraturen. Så kan det vara, trots instruktioner och diskussioner om vad som utmärker konstruktiva hemtentafrågor. Men då får man kanske se det som att det är det steg i deras utveckling mot ett mer reflekterat kunskapsinhämtande och djupinriktat lärande.

Referenser

- Barnes, Douglas, *Kommunikation och inläarning*, Stockholm 1978.
- Baumeister, Roy, Bratslavsky, Ellen, Vohs, Kathleen, & Finkenauer, Catrin, »Bad is stronger than good«, *Review of General Psychology* 5(4) 2001.
- Biggs, John & Collins, Kevin Francis, *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy*, New York 1982.
- Blückert, Ann, *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*, Uppsala 2010.
- Conley, Thomas, *Rhetoric in the European Tradition*, Chicago 1990.
- Dahl, Katrine, *Lärande skribenter – läring genom respons i organisationenes kollaborative skrivning*, diss., Köpenhamn 2007.
- Freire, Paolo, *Pedagogy of the Oppressed*, London 1990.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per, *Forskarhandledaren*, Lund 2008.
- Hoel Løkenstgard, Torlaug, *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*, Lund 2001.
- Jönsson, Anders, *Lärande bedömning*, Lund 2010.
- Pelger, Susanne, »Vad, hur och varför skriver naturvetarstudenter?«, Persson, Anders & Johansson, Roger (red.), *Forskarperspektiv på kunskap, utbildning och skola – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*, Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, under utgivning.
- Sigrell, Anders, »Att föreläsa är att lyssna. Om retorik som konsten att lyssna«, *Forelesningens kunst*, red. Karl Henrik Flyum et al, Oslo 2011a.
- Sigrell, Anders, *Retorik för lärare – konsten att välja språk konstruktivt*, Ödåkra 2011b.
- Sigrell, Anders, »Retorikens etik – och progymnasmata«, *Texter om svenska med didaktisk inriktning*, red. Maria Lindgren et al., Växjö 2008.
- Sommers, Nancy, »Responding to Student Writing«, *College Composition and Communication*, Vol. 33, No. 2 1982.

Handledning som pedagogisk utmaning och möjlighet

Uppsatsskrivande som forskningsbaserat lärande.⁹³

Johanna Bergqvist

Inledning

Sedan våren 2010 hålls kursen *Examensarbete för masterexamen (Master's Thesis)* på Institutionen för arkeologi och antikens historia vid Lunds universitet, i institutionens samtliga fyra ämnen.⁹⁴ Kursen utgörs av gemensamma föreläsningar och seminarier, av individuell handledning och av att studenterna genomför och skriver självständiga examensarbeten.⁹⁵ Kursen ges som avslutning på institutionens masterprogram och omfattar en termins heltidsstudier.

Studenterna formulerar själva sina projekt inom ramen för ett av de fyra institutionsämnena. Projekten kan utformas med stor variation, med varierande tonvikt på teori och empiri, men resultatet ska visa att studenten klarat av att självständigt bearbeta ett valt problemområde och med hög grad av självständighet tillämpa relevant metodik och teori.

Seminarierna handlar om vetenskapshistoria och -teori, metod, vetenskaplighet, akademiskt skrivande, analytiskt läsande och forskningsetik. De har bland annat inkluderat föreläsningar, gruppdiskussioner, förlö-

93 Artikeln har, dock i något annan form, tidigare publicerats i tidskriften *Högre Utbildning*, vol. 3, nr 2, 2013, s. 35–38.

94 Kursen omfattar 30 hp. De fyra ämnesspecifika kurserna (ARKM21, ARKM22, ARKM23, ARKM24) hålls tillsammans och refereras därför härnäst till som en kurs.

95 Ca 20 schemalagda »dubbeltimmar« på 2 x 40 minuter.

pande muntliga och skriftliga presentationer med övningar i konstruktiv återkoppling, »kritisk vän«-förfarande⁹⁶ och anordnande av konferensdag med studenternas anföranden, i en ambition att möta studenters olika lärstilar och främja djupinläring.⁹⁷ Studenterna har på olika sätt själva varit aktiva och successivt arbetat fram sina uppsatser under tät kommunikation med den övriga gruppen och seminarieledaren.

Kursvärderingarna från de två första åren som kursen gavs visade att kursens upplägg var uppskattat av studenterna. Samtidigt som genomströmningen dessutom var god och de uppsatser som färdigställdes höll hög kvalitet, framkom det emellertid att vissa moment ännu på masternivå upplevdes som svåra, alternativt som överflödiga, av vissa studenter.⁹⁸ Det gällde dels hur man applicerar eller involverar teoretiska perspektiv för att lyfta en uppsats problematik och empiri, dels hur man tydliggör den metod man använt sig av i sin studie. Själva föreläsningsseminarierna kring dessa moment uppskattades i och för sig, men vissa studenter ville ha mer och andra mindre av det. Studenternas förkunskaper och behov var alltså, ännu på masternivå, väldigt olika.

Frågan var då hur dessa skiftande behov kunde bemötas på bästa sätt. En idé jag ville pröva var att låta ett ännu större inslag av s.k. erfarenhetsbaserat lärande (*experiential learning*), *Inquiry-Based Learning* (vilket jag återkommer till) och andra studentaktiva lärmoment än vad som redan ingick ersätta en del av de mer renodlade föreläsningsinslagen.⁹⁹

Kursens innehåll

Uppsatsskrivandet kan vara ett tämligen ensamt arbete. Jag har försöka minimera denna känsla genom att uppmuntra till en tydlig gruppidentitet

96 Gunnar Handal, »Kritiske venner. Bruk av interkollegial kritik innen universitetene«, *Nying*, rapport No. 9 1999, s. 6ff.

97 Jfr John Biggs, »What the Student does. Teaching for Enhanced Learning«, *Higher Education Research and Development*, 1999, Vol. 18, No 1, s. 63.

98 Genomströmning under åren innan den kursutveckling som föreliggande artikel diskuterar var i snitt 86,6 %. Uppsatsernas betyg fördelade sig enligt följande: 46,6 % VG, 40 % G, 13 % ej slutförda arbeten.

99 Jfr David A. Kolb, *Experiential Learning. Experiences as the Source of Learning and Development*, New Jersey 1984.

och en trygghet i studentgruppen.¹⁰⁰ Masterexamensarbetet är emellertid samtidigt ett projekt som den enskilda studenten enligt kursplanerna ska genomföra »med hög grad av självständighet«. I samtliga moment krävs att hon eller han utvecklar och litar till sin egen förmåga att inom vissa tidsmässiga och materialmässiga ramar problematisera, analysera, abstrahera och konkret genomföra ett projekt som de själva utformat.

Vägen fram till masterprogrammets sluttermin har format studenterna inom en vetenskaplig tradition och försett dem med en stor mängd (i hög grad gemensamma) förkunskaper, som förhoppningsvis gjort dem redo för ett mer omfattande uppsatsprojekt. Masterstudenter som grupp skiljer därför sig så till vida från de studenter som börjar på grundkurser genom att de har en *i högre grad* gemensam förförståelse och en *i högre grad* gemensam utgångspunkt i hur de arbetar och resonerar. Trots detta blev det under de första terminerna den aktuella kursen gavs tydligt att studenternas förförståelse och förkunskaper ändå är tämligen heterogena.

Detta har sannolikt flera orsaker. Dels kommer studenterna från fyra olika ämnen som, även om de numera samsas inom en och samma institution, har olika vetenskapliga rötter och traditioner.¹⁰¹ Dels kommer studenterna från olika lärosäten både inom landet och i andra länder, och det förefaller som om det lagts olika stor vikt vid att träna till exempel teoretisk perspektivering och medvetenhet på föregående studienivåer. När det gäller skillnaderna mellan olika lärosäten inom landet har jag inte undersökt dessa närmare och jag kan därför inte uttala mig om vad de beror på. När det gäller utländska studenter, särskilt från före detta östeuropeiska stater och Asien, har det däremot, av de studenter jag undervisat, framgått att de upplever sina ämnen i hemländerna som betydligt mindre teoretiskt orienterade. Samtidigt har dessa studenter många gånger varit teorihungliga och tillgodogjort sig dessa moment i undervisningen väl.¹⁰² Utöver

¹⁰⁰ Jfr Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*, Stockholm 2010, s. 49f, 69, 93.

¹⁰¹ Om fenomenet *teaching and learning regimes* vid olika institutioner eller lärosäten, se Paul Trowler, »Academic Tribes. Their Significance in Enhancement Processes«, *Utvecklingskonferensen för högre utbildning* 2005, Lund 2005.

¹⁰² Jfr Pierre Wiktorin, *När katter förblir katter. Högskolepedagogisk utvärdering och diskussion av kurs i religionsvetenskapligt fältarbete*, Lund 2011.

skillnader som beror på disciplinär eller geografisk akademisk härkomst finns det naturligtvis individuella skillnader hos studenterna, som snarare har med personlighet och personligt intresse och förmåga att göra. Vissa tycker till exempel att teori är förfärligt tråkigt och svårt, medan andra tycker det är viktigt och spännande.

Ursprungligt kursupplägg

Den konstruktiva länknings¹⁰³ mellan de olika seminarie- och föreläsningsslagen och slutmålet (den färdiga uppsatsen) har varit styrande för hur seminarierna utformats. Det har också varit viktigt att i möjligaste mån tidsmässigt följa studenternas egna arbets- och skrivprocesser, vilket har styrt när och i vilken ordning seminarierna legat. Seminariernas innehåll har varit grupperat kring tre olika teman, *Teori*, *Textanalys* och *Att forska och skriva*, vilka dock inte ska ses som tydligt åtskilda, utan delvis överlappande.

- *Teori* har varit placerat i terminens början, för att studenterna ska hinna smälta innehållet och sedan kunna använda det i sina egna arbeten. Temat bestod från början huvudsakligen av föreläsningar, men inkluderade även seminarier med diskussioner utifrån publicerade texter (artiklar och avhandlingar), särskilda problem och studenternas egenvalda teoretiska perspektiv.
- *Textanalysen* har varit ett fortlöpande moment under terminens gång genom att studenterna återkommande analyserat sina egna och varandras texter. Elmgren och Henriksson betonar vikten av sådan positiv återkoppling för ökad prestation genom förslag till förbättrande åtgärder och för att få människor att bli bekräftade och därigenom växa.¹⁰⁴ Här har vi diskuterat vad som skiljer en akademisk eller vetenskaplig text från andra texter. Dessutom har studenterna fritt fått välja två avhandlingar och analysera dessa med avseende på sådant som teori, metod, argumentationsstil, läsbarhet och metatext; aspekter som tagits upp vid olika föreläsningstillfällen. Vi diskuterade även vad som ut-

¹⁰³ Elmgren & Henriksson 2010, s. 54ff. Med konstruktiv länkning (på engelska *constructive alignment*) avses ett tydligt samband mellan mål, undervisning och examination.

¹⁰⁴ Elmgren & Henriksson 2010, s. 233ff., 58f.

märker ett konstruktivt samtal om en annan persons text och forskning.

- *Att forska och skriva* kan sägas vara det tema som behandlat själva konsten och hantverket, det vill säga allt det där andra som också ska till i genomförandet av en vetenskaplig studie och skrivandet av en uppsats, men som är svårare att läsa sig till. Här har studenternas projektplaner och personliga tidsplaner med delmål och deadlines, konsten att ställa fruktbara frågor eller att formulera problemställningar som leder vidare till intressanta svar, vetenskaplig tydlighet, forskningsetik, metatext och läsbarhet, presenterats och diskuterats. Här har även problematiken i hur man får frågeställning, material, metod och teoretiskt perspektiv att verkligen hänga samman och lyfta varandra diskuterats fortlöpande och ingående.

Texter ur bestämda delar av studenternas uppsatsarbeten, till exempel projektplan, teoretiskt perspektiv eller metod (dvs. arbetsmaterial, mer eller mindre ofärdiga texter), har pre-cirkulerats i gruppen innan seminarierna. Studenterna har sedan presenterat innehållet muntligen vid ett seminarium, vartefter det diskuterats i helgrupp eller, oftare, i smågrupper. Det har betonats att förberedandet av konstruktiv och kvalitativ återkoppling på kurskamraternas texter är lika viktigt som den egna presentationen och den egna texten. Syftet med detta har varit dubbelt. Dels har de gett varandra stöd genom att vara kritiska vänner, dels har det hjälpt dem att bli medvetna om sina egna arbetsprocesser och att betrakta sina texter mer analytiskt-kritiskt.¹⁰⁵

Genom att varje gruppmedlem under kursens gång fortlöpande fick ta aktiv del i de andra gruppmedlemmarnas arbeten – deras texter och arbetsprocesser – har den enskilde studentens erfarenhet vidgats utöver det egna projektarbetet. På så vis har förhoppningsvis såväl svagheter som styrkor i de egna arbetena framträtt tydligare. Studenterna har därmed fått större möjligheter till att under arbetets gång ta till sig intryck som kan hjälpa dem att utveckla och vid behov modifiera element i sina uppsatstexter. Den flerdimensionellt aktiva arbetsprocessen under terminens gång stimu-

¹⁰⁵ Dubbelverkande *learning by doing*, jfr Handal 1999, s. 6ff.; Maria Weurlander, »Att designa en kurs för meningsfullt lärande. En steg för steg guide«, *Gul Guide* nr. 1, Stockholm 2006, s. 5.

lerar reflektioner som kommer de enskilda studenternas uppsatser till godo.¹⁰⁶

I slutet av terminen har även en konferensdag anordnats, där studenterna presenterat essensen av sina då i princip färdiga arbeten.¹⁰⁷ Presentationerna har hållits som konferenspaper med efterföljande frågor från auditoriet och jag har agerat sessionsledare. Konferensen har med studenternas medgivande varit öppen och annonserats i bland annat institutionens studentförening, så att även andra studenter från institutionen kommit och lyssnat.¹⁰⁸ Det blir då mer »på riktigt«. Kursdeltagarna får ett fint tillfälle att presentera det som de lagt ner så mycket arbete på för fler än deltagarna på den egna kursen. Samtidigt kan studenter som funderar på att gå kursen få en bild av vad som väntar. Konferensen tjänar också till att anknyta till det väntande arbetslivet, där muntliga anföranden av olika slag förekommer i många sammanhang.

Ny teoretisk inspiration och konkreta idéer

Den pedagogiska metoden *Inquiry-Based Learning* (IBL) innebär att studenter själva aktivt söker och skapar kunskap genom att egna erfarenheter betonas och att undervisningen följer denna process.¹⁰⁹ Metoden kallas ibland »studentforskning«. I olika forskningsaktiviteter tränar studenterna olika aspekter av kritiskt tänkande, självreflektion och färdigheter för livslångt lärande. IBL innebär emellertid även att ett metaperspektiv anläggs, så att lärande- och forskningsprocessen medvetandegörs hos studenterna.¹¹⁰

I praktiken kan man säga att IBL redan från början var ett dominerande inslag i den aktuella kursdesignen. Studenterna formulerade sina

¹⁰⁶ Jfr Dennis Fox, »Personal Theories of Teaching«, *Studies in Higher Education*, Vol. 8, No 2. London 1983, s. 156.

¹⁰⁷ Denna läggs under den tid handledare och examinatorer använder för att läsa igenom slutmanus och stjälar därför inte tid från det egentliga uppsatsarbetet, utan fyller den tid som annars kunnat bli ineffektiv väntetid.

¹⁰⁸ Konferensen görs inte öppen om någon av studenterna på kursen av särskilda skäl inte känner sig bekväm med detta, vilket har hänt.

¹⁰⁹ På svenska: *forskningsbaserat lärande*. T.ex. Kristina Myrvold, *Forskningsbaserad undervisning. Utvärdering av övningar på en religionshistorisk kurs*, Lund 2009.

¹¹⁰ Myrvold 2009, s. 2ff.

egna problemställningar för forskningsuppgifter som de sedan utförde och skrev om, där de olika momenten diskuterades och ventilerades utförligt. De försågs med verktyg och teoretisk kunskap vid föreläsningar och seminarier. De läste andras texter, vilka sedan analyserades med avseende på teori, metod, argumentation, konklusion, osv. Med hjälp av de teoretiska ramarna för IBL har detta emellertid tydliggjorts och utvecklats ytterligare.

Att teori och metod i det vidareutvecklade kursupplägget i högre grad studeras genom medveten IBL har syftat till att hjälpa studenterna att verkligen använda sig av kunskaperna när de skriver sina egna forsknings-historiska kapitel och väljer teoretiskt perspektiv för uppsatserna. Det är en angelägen förändring eftersom den information som lyfts fram i litteraturen annars tenderar att bli lösryckt och svårbegriplig och dessutom riskerar att snabbt falla i glömska. Med större inslag av IBL genom hela den teoriorienterade delen av kursen som beskrivits ovan blir kunskaperna förhoppningsvis i högre grad överförbara på den egna forskningsuppgiften.¹¹¹ IBL bidrar också till att undervisningen mer effektivt kan anpassas till den enskilde studentens kunskapsnivå och behov.

Större interaktivitet innebär en lärfördel för de flesta studenter.¹¹² Det är dock viktigt att studenterna redan vid kursens början får en förståelse för kursens upplägg och när under terminen de olika momenten kommer att infalla. Det är också viktigt att tydliggöra för studenterna att det är väsentligt att de deltar aktivt i de olika lärmomenten, eftersom deltagandet kommer att höja kvaliteten på deras uppsatser och främja djupinläring. Det är alltså viktigt att studenterna förstår de pedagogiska överväganden, vari de olika lärmomenten ingår.

Den vidareutvecklade kursdesignen har till största delen behållit det tidigare kursupplägget, med dess teman och innehåll samt redan utvecklade studentaktiva lärmoment. Därutöver har de pass som tidigare hållits som mer traditionella föreläsningar brutits upp och varvats med mer tydligt upplagda studentaktiva lärmoment, så att dessa två undervisningsfor-

¹¹¹ Alltså en *transfer*-effekt. Jfr Braddeley et al., *Memory*, Hove/New York, 2009, s. 125ff., 176ff.

¹¹² Biggs 1999, s. 61, punkt 4.

mer kommit att utgöra ungefär lika stora andelar per tillfälle.¹¹³ De senare har exempelvis varit i form av

- att studenterna för varandra fått förklara en rad vetenskapsteoretiska tröskelbegrepp, vilka gått igenom av mig vid föregående föreläsning, och som sedan kommer att återkomma i kommunikationen under terminens gång.¹¹⁴ En student ombeds t.ex. att förklara ett begrepp, ordet går sedan till gruppen som kan komplettera eller modifiera eller hålla med, och tillsammans kommer man fram till begreppets betydelse och definition.
- att studenterna fått diskutera konstruerade vetenskapliga fall, där studenterna i par eller smågrupper uppmanats att identifiera olika beståndsdelar (teoretiskt perspektiv, metodval, material, problemställning, m.m.), vilket sedan följts upp i gemensam reflektion.
- en minidebatt där grupper fått företräda på förhand givna övergripande ståndpunkter och utifrån dessa argumentera i en fråga.¹¹⁵ Det kan med fördel göras genom att studenterna får agera både *connected knowers* och *separate knowers*, för att uppmärksamma dem på konsekvenserna av olika förhållningssätt i dialog och debatt.¹¹⁶ Detta kan exempelvis göras med två tävlande lag samt en paneljury, vilken bedömer vilket lag som argumenterat bäst, alternativt först i par och sedan utvärdering i helgrupp.
- att särskild tid avsätts på de gemensamma timmarna för studenternas egna reflektioner där studenterna får en stund att fundera över någon aspekt, t.ex. metodvalet, i sitt arbete. Vad fungerar, vad är svårt?¹¹⁷

¹¹³ Många konkreta tips och modeller för att öka studentaktivt lärande finns att hämta i Elmgren & Henriksson 2010, s. 180ff.

¹¹⁴ Tröskelbegrepp är en term som avser för ett ämne centrala begrepp som är viktiga att förstå för att kunna vidareutveckla och fördjupa sin förståelse inom ämnet i fråga. Elmgren & Henriksson 2010, s. 64f.

¹¹⁵ Jfr Kolb 1984; Elmgren & Henriksson 2010, s. 84.

¹¹⁶ Blythe McVickers Clinchy, »Issues of Gender in Teaching and Learning«, *Journal on Excellence in College Teaching* 1, 1990. Med *connected knowing* avser McVickers Clinchy ett aktivt förhållningssätt till information och observationer där *the connected knower* involverar sina egna ståndpunkter, men också eftersträvar att sätta sig in i det som undersöks/studeras genom att försöka inta ett »inifrånperspektiv« i förhållande till detta – det vill säga motsatsen till ett objektifierat och distanserat utifrånperspektiv.

¹¹⁷ Jfr Elmgren & Henriksson 2010, s. 184f.

- För att få studenter att anstränga sig för att förstå även (äldre) teoretiska strömningar och vetenskapliga perspektiv, vilka kanske inte kommer att inspirera själva uppsatsskrivandet, har jag poängterat för dem att dessa kunskaper är viktiga för att de ska kunna förhålla sig till äldre litteratur och forskningsresultat och för att de ska kunna skriva vederhäftiga forskningsöversikter. Ett seminarium i anslutning till detta har därför anknutit till just skrivandet av uppsatsernas forskningsöversikter. Studenterna har fått i uppdrag att undersöka hur studier bedrivits inom det specialområde hon/han valt under tidigare perioder och analysera skillnader och försöka urskilja trendbrott.

Utvärdering av det nya kursupplägget

Resultatet av den nya kursdesignen var mycket tillfredsställande på flera plan. Genomströmningen var god och betygsnivån likaså.¹¹⁸ Intressant nog tycktes studenterna också vara mer nöjda med undervisningen i teori och metod.

Samtliga studenter som gått upp med sina uppsatser fyllde i kursvärderingen. Där fick de värdera ett antal aspekter av målen med kursen och undervisningen utifrån en femgradig skala, där den lägsta nivån innebar *Instämmer ej* och den högsta *Instämmer helt*.¹¹⁹ Deras omdömen låg huvudsakligen på de två högre nivåerna. Det sammanlagda intrycket är alltså att studenterna var nöjda eller mycket nöjda med det stöd de fått i sitt arbete

¹¹⁸ VT 2012 blev 76,5 % klara inom terminen. Av de som blivit klara inom terminen fick 61,5 % VG och resten G. Detta kan jämföras med en genomströmning på 100 % 2010 (5 studenter) och 80 % 2011 (10 studenter). Av dem som blev klara inom terminen 2010 fick 80 % VG. 2011 var motsvarande siffra 30%.

¹¹⁹ Studenterna ombads gradera följande: Målen med kursen: 1) Lärarna klargjorde redan från början målet med kursen och vad de förväntade sig av studenterna. 2) Undervisningen hjälpte mig att uppnå kursens mål vad gäller kunskap och förståelse. 3) Undervisningen hjälpte mig att uppnå kursens mål vad gäller färdighet och förmåga. 4) Undervisningen hjälpte mig att uppnå kursens mål vad gäller värderingsförmåga och förhållningssätt.

Undervisningen: 1) Kursen var väl organiserad och jag fick bra stöd i planeringen av undervisningen. 2) Jag fick av lärarna den vägledning och det stöd jag behöver för att nå kursens mål. 3) Jag kunde samarbeta väl med lärarna och studenterna på kursen. 4) Arbetsbördan på kursen var rimlig.

genom den gruppgemensamma undervisningen. Tyvärr framgår det inte hur dessa olika studentaktiva lärmomenten uppfattades mer i detalj, men mitt intryck från dessa tillfällen är att de var mycket uppskattade.

Man kan också konstatera att de problem som fanns på kursen – det vill säga att vissa kursmoment uppfattades som för svåra, alternativt för lätta, av vissa studenter – gick att lösa med hjälp av en IBL-utveckling av kursupplägget. Kommentarererna i kursvärderingarna om att undervisningen i teori och metod skulle kunnat vara antingen mer eller mindre omfattande, som förekommit tidigare, saknades nämligen helt. Det kan tolkas som att det nya kursupplägget bättre förmådde möta upp de enskilda studenterna på dessas egna utvecklings- och kunskapsnivåer. De svagare studenterna fick förhoppningsvis hjälp att skapa en mer användbar förståelse och de längre komna studenterna fick stimulans och kunde fortsätta att utvecklas utifrån sitt starkare utgångsläge.

Referenser

Icke publicerat material

- Kursplaner för ARKM21, ARKM22, ARKM23 och ARKM24, Institutionen för arkeologi och antikens historia, Lunds universitet.
- Myrvold, K., *Forskningsbaserad undervisning. Utvärdering av övningar på en religionshistorisk kurs*. Pedagogiskt utvecklingsarbete inom Projektbaserad högskolepedagogisk fördjupningskurs, Centre for Educational Development, Lunds universitet 2009.
- Wiktorin, P., *När katter förblir katter. Högskolepedagogisk utvärdering och diskussion av kurs i religionsvetenskapligt fältarbete*. Pedagogiskt utvecklingsarbete inom Projektorienterad högskolepedagogisk fördjupningskurs, Centre for Educational Development, Lunds universitet 2011.

Publicerat material

- Biggs, J., »What the Student does. Teaching for Enhanced Learning«, *Higher Education Research and Development*, 1999: Vol. 18, No 1, s. 57–75.
- Elmgren, M. & Henriksson, A-S., *Universitetspedagogik*. Stockholm 2010.
- Fox, D., »Personal Theories of Teaching«, *Studies in Higher Education*, 1983: Vol. 8, No 2. London. s. 151–163.
- Handal, G., »Kritiske venner. Bruk av interkollegial kritik innen universitete«, *Nying*, rapport No. 9 1999
- Kolb, D.A., *Experiential Learning: experiences as the source of learning and development*. New

Jersey 1984.

McVicker Clinchy, B., »Issues of Gender in Teaching and Learning«, *Journal on Excellence in College Teaching* 1. 1990.

Trowler, P., »Academic Tribes. Their Significance in Enhancement Processes«, *Utvecklingskonferensen för högre utbildning 2005*. Lund 2005.

Weurlander, M., »Att designa en kurs för meningsfullt lärande. En steg för steg guide« *Gul Guide* nr 1. Stockholm 2006.

Braddeley, A., Eysenck, M. W. & Anderson, M. C., *Memory*. Hove/New York 2009.

Att väga varje ord på guldvåg Att handleda studenter i deras uppsatsskrivande

Kristofer Hansson

Inledning

Inom många humanistiska ämnen är det i skrivandet av den första egna uppsatsen som studenten på allvar får ge sig i kast med att genomföra en självständig analys. Det blir i orden, meningarna och styckena som undersökningen växer fram och tar form. Det blir också i relation till denna textmassa som handledningen kan bli mer handgriplig. Där kan en dialog mellan student och handledare – den ämneskunnige – utgå från vad orden och meningarna betyder, men också hur studenten kan utveckla sina egna perspektiv. Dialogen kan ta sin utgångspunkt i många olika perspektiv på texten; hur teorier presenteras, hur uppsatsens olika delar disponeras, hur frågor används retoriskt och så vidare. I denna artikel ska jag presentera och diskutera ett pedagogiskt moment där utgångspunkten är *ett* specifikt handledningstillfälle där studenten och handledaren diskuterar uppsatsens minsta beståndsdelar: de enskilda orden och meningarna.

I de flesta humanistiska ämnen är det orden och meningarna som är grundstommen för hur vi förmedlar våra analyser och resultat. Skrivandet blir av denna anledning många gånger något som är både knutet till själva ämnets identitet, men också något högst personligt. De flesta av oss kan säkert skriva under på att vi har en känsla för när vi läser en god text inom vårt ämne och när vi läser en text som inte upplevs vara just detta. Texten ska »lukta« vårt ämne för att vi ska bli nöjda! Denna skrivkunskap är för-

värvad genom många år av läsande och skrivande inom det egna ämnets ramar samt i dialog med andra ämneskunniga och studenter. Som handledare ska vi hjälpa studenterna, som har sitt eget sätt att skriva och formulera sig, att utveckla denna kunskap och färdighet. Samtidigt väcker handledning av den språkliga dräkten i uppsatsen frågor som rör studentens skrivande: Vilka är de pedagogiska förtjänsterna med att handleda studenter i deras skrivande?

I artikel diskuteras hur handledaren vid ett specifikt handledningstillfälle väljer att diskutera språket i studentens uppsats. Utgångspunkten är att studenten skickar in en kortare text på max två sidor av sin analys och att man tillsammans läser och granskar denna text. Utgångspunkten är vidare att inte stirra sig blind på helheten, utan vid detta tillfälle få fördjupa sig i enskilda meningar och i val av ord. Den pedagogiska tanken är att studenten ska få upp ögonen för sitt eget skrivande och på egen hand kunna jobba mer aktivt med skrivandet när hon eller han arbetar med uppsatsen.

Detta är ett upplägg jag genomfört vid ett antal handledningar på kandidat- och masternivå och vid varje tillfälle har en spännande och utvecklande diskussion tagit form som kretsat kring studentens text och kring frågor som rör vetenskapligt skrivande. Förutom att presentera själva handledningstillfället, ska jag också sätta in tillfället i ett större upplägg som beskriver processen från det att student och handledare möts för första gången tills det att studenten har en färdig uppsats att lägga fram vid ett seminarium. Inledningsvis ska en kort teoretisk bakgrund ges för hur vi kan se på studenters uppsatsskrivande.

Analytiskt skrivande i en ämnesgenre

Artikelns resonemang utgår från att handledning av studentens skrivande kan betraktas som en vägledning av studentens *förtrogenhetskunskap* i att skriva analytiskt inom en given ämnesgenre. Inte sällan betraktas denna form av förmåga att kunna uttrycka och göra analys i skriftlig form som en tyst kunskap.¹²⁰ För studenten och handledaren kan det betyda att skriva bara är något man gör. Men i handledningen blir det centralt att

120 Henry Egidius, *Pedagogik för 2000-talet*, Stockholm 2000.

synliggöra denna tysta kunskap för studenten och få denne att börja reflektera över sitt eget skrivande. Genom att studenten blir medveten om hur hon eller han själv skriver och hur man skulle kunna skriva inom det egna ämnet kan denna form av förtrogenhetskunskap förändras. Jag vill mena att detta är en förändring som är relaterad till hur studenten lär sig hur man genomför det analytiska skrivandet.

Därmed kan handledningen av skrivprocessen förstås som att studenten genomgår en förändring av hur hon eller han förhåller sig till både det egna skrivandet och andra studenters och forskares texter. Studenten genomgår en så kallad *konceptuell förändring*, en läroprocess där skrivandet blir en väg för att hitta nya perspektiv på sitt uppsatsmaterial och sin analys.¹²¹ Denna form av konceptuell förändring kan också relateras till andra förtrogenhetskunskaper som i högre grad är relaterade till krav formulerade utifrån framtida utbildning – som till exempel doktorandutbildning – och arbete. Vi kan ställa oss följande fundamentala (och kanske också självklara) frågor: Kan ett analytiskt skrivande betraktas som en fördel i fortsatta högre studier? Kan ett analytiskt skrivande ses som en del av ett livslångt lärande?

Ja, skulle vi förmodligen svara på båda frågorna. Forskning som tar sin utgångspunkt i så kallat *kreativt skrivande* styrker också resonemanget om att skrivandet i sig kan ge studenten stöd för ett livslångt lärande och ett mer professionellt förhållningssätt till skrivandet inom högre utbildning.¹²² Jag ska här referera till en studie som visserligen utgår från elevers skrivande i grundläggande utbildning, men där jag anser att resultaten kan användas för att förstå skrivandet som en konceptuell förändring. Forskarna som genomförde denna studie delade upp eleverna i två grupper där den ena gruppen fick arbeta med vad man kallar experimentellt skrivande och den andra gruppen, den så kallade kontrollgruppen, fick till uppgift att fortsätta sitt lärande utan att skriva. I gruppen som skrev uppnådde

121 John Biggs, »What the Student does. Teaching for Enhanced Learning«, *Higher Education Research & Development*, 1999: 18:1, s. 57–75.

122 Gillie Bolton, »Write to Learn. Reflective Practice Writing«, *InnovAiT*, 2009:12, s. 752–754; David McVey, »Why all Writing is Creative Writing«, *Innovations in Education & Teaching International*, 2008:45:3, s. 289–294(6); Mary Ryan, »Improving Reflective Writing in Higher Education. A Social Semiotic Perspective«, *Teaching in Higher Education*, 2011: 16: 1, s. 99–111(13).

eleverna en bättre konceptuell förståelse av de problem som man arbetade med och de kunde också förhålla sig mer reflexivt till sin egen kunskap.¹²³ Den här typen av experiment skulle kunna stödja ett resonemang om att en mer avancerad handledning av själva skrivandet också skulle kunna leda till att studenter ökar sin konceptuella förståelse av de problem och frågeställningar man arbetar med i första hand i uppsatsen, men också med fokus på framtida frågeställningar inom utbildning och arbete.

De fem stegen

Det specifika handledningstillfället som diskuteras i denna artikel ska förstås som en del i ett större upplägg som studenten möter från det att hon eller han påbörjar sin uppsats tills den försvaras vid ett seminarium och slutligen bedöms av en examinator. Här ska nu en modell presenteras där studenten får sammanlagt fem handledningstillfällen för att kunna påbörja, genomföra och avsluta sitt uppsatsarbete. Det enskilda handledningstillfället som fokuserar på studentens text ska härigenom betraktas som ett viktigt steg av fem.

De fem handledningstillfällena ska alla, på ett eller annat sätt, arbeta med studentens konceptuella förändring vad gäller den förtrogenhetskunskap som krävs för att färdigställa en uppsats, men handledningen bör också ta sin utgångspunkt i de betygskriterier som ett ämne har. Oftast är förtrogenhetskunskap relaterad till betygskriterierna, men det kan finnas förtrogenhetskunskap som inte definieras av betygskriterierna men som ändå anses som viktiga vid examinationen. Jag har för diskussionens skull valt ut några kriterier som ligger till grund för examinationer inom etnologi och som jag som handledare följer när jag handleder: uppsatsens *stringens* och dess *koherens*, uppsatsens *språkliga klarhet* och studentens förmåga att visa både *självständighet* i analysen samt att vara *reflexiv* i förhållande till sin egen analys och sitt metodval. Ofta tar handledningen utgångspunkt i alla kriterier men jag vill hävda att det kan finnas pedago-

123 Lucia Mason & Pietro Boscolo, »Writing and Conceptual Change. What Changes?«, *Instructional Science*, 2000:28:3, s. 199–226(28).

giska poänger med att viga olika tillfällen för att vid dessa gå djupare in på ett eller två kriterier.

Här följer en kort beskrivning av de fem handledningsträffarna och en diskussion om vilka betygskriterier som handledare och student kan arbeta med vid de olika träffarna. Träff 1 innehåller av förklarliga skäl inga betygskriterier eftersom detta tillfälle är vigd åt att studenten och handledaren ska lära känna varandra och det tänkta uppsatsämnet. Detta är också ett lämpligt tillfälle för att tillsammans komma fram till och diskutera hur handledningstillfällen ska se ut och vad student respektive handledare kan förvänta sig av varandra.¹²⁴ Ska modellen som här presenteras fungera kräver det, liksom vid all handledning, att studenten levererar de tänkta texterna i god tid före handledningen och att handledaren förbereder sig inför träffen. I beskrivningen presenteras också förslag vid vilka tillfällen handledningen kan utföras i grupp och när det är mer lämpligt med enskild handledning.

Träff 1 (med fördel i grupp): Vid första träffen lär studenter och handledare känna varandra. Man diskuterar uppsatsämne och syfte/frågeställningar. Om studenten ska samla in empiri diskuteras även detta.

Träff 2 (med fördel i grupp): Handledningen fokuserar på dispositionen av uppsatsen. Studenten skriver inför handledningen ihop en tänkt disposition där uppsatsens alla delar tydligt definieras. Här presenteras också de första fragmenten av empirin och den kommande analysen. Ofta har studenten hunnit skriva cirka 5 sidor och diskussionen kan kretsa kring hur studenten kan arbeta fram uppsatsens stringens och koherens; med andra ord handlar detta tillfälle om att fokusera på uppsatsens helhet.

Träff 3 (med fördel i grupp): Handledning som tar sin utgångspunkt i studentens skrivande. Studenten skickar in 1 till 2 sidor av den egna analysen. Genom att ta utgångspunkt i ett fåtal sidor kan handledningen fokuseras på den text som ligger på bordet och studenten kan för en stund tänka bort helheten. Handledningen handlar främst om hur studenten kan

¹²⁴ Birgitta Norberg Brorsson & Karin Ekberg, *Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning. Om det självständiga arbetet och skrivande i alla ämnen*, Stockholm 2012.

arbeta med språklig klarhet, självständighet i analysen samt att vara reflexiv i förhållande till sin empiri, sina metoder och sitt teorival.¹²⁵

Träff 4 (med fördel enskilt): Nu har studenten skrivit ihop större delen av uppsatsen, endast mindre delar är kvar som till exempel avslutning.Handledningen återkopplas nu till träff 2 och träff 3 genom att diskussionen berör hur studenten dels får ihop helheten i uppsatsen, dels utvecklar de olika delarna av analysen.

Träff 5 (med fördel enskilt): Studenten lämnar in en uppsats som är genomskrivnen och där alla dess delar finns med. Handledaren ger sådan handledning att studenten kan slutföra uppsatsarbetet och lägga fram uppsatsen vid ett seminarium.¹²⁶

Uppställt i punktform kan vi se att träff 3 i hög grad handlar om att lägga grund för studentens färdigställande av sin uppsats. Min erfarenhet är att studentens skrivande ofta genomgår någon form av konceptuell förändring vid denna träff, som i sin tur också leder till att de texter som kommer in vid träff 4 och 5 är bättre genomarbetade än de hade varit om studenten och handledaren väntat med att diskutera skrivandet till ett senare tillfälle i handledningsprocessen.¹²⁷

125 Min erfarenhet är att en mindre grupp på tre till fem studenter där alla har läst varandras sidor inför handledningstillfället ger en bättre diskussion än om handledaren sitter enskilt med studenten. Genom att tillsammans diskutera varandras texter ser också studenterna de fördelar och brister som de andra texterna har och får därmed ytterligare perspektiv på sin egen text.

126 Som ett avslutande moment i handledningen kan den tidigare handledningsgruppen också samlas och studenterna genomför en provopposition på varandras uppsatser. Studenterna får då möjlighet att dels öva på den kommande oppositionen med överinseende från handledaren, dels kommentera sina studentkamraters uppsatser och få kommentarer från dem (så kallad kamratgranskning). Det ska alltså finnas tid för den enskilda studenten att skriva om de delar som kritiserats på detta avslutande moment innan uppsatsen skickas in för bedömning av en examinator.

127 Hur många handledningstillfällen som är möjliga varierar kraftigt mellan olika utbildningar. Förslagsvis kan »Träff 2« och »Träff 3« förras samman liksom »Träff 4« och »Träff 5«. Handledaren möter då studenten/studenterna tre gånger.

Ett exempel inför träff 3

Min erfarenhet är att studenter behöver få möjlighet att diskutera den vetenskapliga texten och skrivandet i ett tidigt skede och att de får möjlighet att reflektera över sitt eget skrivande. Vid de tillfällen jag har använt mig av denna form av handledning har det vuxit fram en givande diskussion om de goda exemplen i studentens text och ett samtal om de delar som behöver utvecklas. Jag ska här ge ett exempel på två studenters text som jag har kommenterat just inför en handledningsträff likt »Träff 3« beskrivet ovan. Studenterna i detta fall skrev en uppsats om grundskolelärares användning av datorer i undervisning och vilka möjligheter och hinder det fanns för att förena modern teknologi och pedagogik. De var inte heller studenter inom humaniora, utan genomförde uppsatsskrivandet inom en lärarutbildning. Exemplet är valt för att text och kommentarer inte är så utpräglat genrespecifika och kan därmed också illustrera hur upplägget vid »Träff 3« kan användas inom andra ämnen. Mina kommentarer som jag skrivit in i dokumentet inför handledningstillfället är i denna artikel skrivna kursivt och jag har inte heller redigerat mina originalkommentarer.¹²⁸ Kommentarererna kan uppfattas som skarpa och lite okänsliga men vid handledningstillfället presenteras de muntligt och i en mer dialogisk form där jag som handledare har som målsättning att förstå och möta studenten i dennes skrivandeprocess.

L3 [*Hitta på ett namn, blir roligare och lättare att läsa*] menar att datorn används mest på fritids och i hemmen och är övertygad om att eleverna endast ägnar sig åt spel på datorn. Hon kan inte tänka [*»övertygad«, »Hon kan inte tänka sig«, vad vill ni säga med detta? Ni är väl egentligen inte ute efter någon »sanning«, utan lärarnas föreställningar om barns användande av datorer*] sig att de sitter och skriver på den.

Läraren delar alltså [*Svårt ord att använda, blir lätt talspråk*] upp datorns funktion i två kategorier, som *verktyg för skolarbete* och *en spelmaskin* [*Viktiga analys! Läraren har en föreställning som bygger på att elever använder datorer på endast två olika sätt. Vad säger de andra lärarna?*]. Hon menar att

¹²⁸ Samtalet från handledningen är också inspelad på band men jag har i detta sammanhang valt att fokusera på kommentarer från mig som handledare.

eleverna än så länge endast »leker« på datorn. Lindö (2001:56) skriver att barnet utsätts för många kvalitativt skilda aktiviteter då det spelar pedagogiska spel på datorn [*Här går ni till en annan nivå i analysen och kopplar inte samman detta tillräckligt tydligt med vad läraren säger.*].

Eftersom det endast är 1 till 2 sidor som ska läsas och handledas till »Träff 3« finns det möjlighet för handledaren att verkligen fundera på varje ord och mening. Vad vill studenten säga? Vilka ord arbetar hon eller han med? Vad finns det för alternativa ord? Hur kopplas olika analytiska nivåer ihop i texten? Hur kan övergångar mellan empiri, analys och teori bli bättre/göras annorlunda? Detta är några frågor som är viktiga att ta upp till diskussion. Det blir också centralt att lyssna på studentens resonemang och varför denna har gjort så eller så, det är inte alltid självklart att handledarens kommentarer är rätt! Av denna anledning kan det också vara en fördel om handledningen görs i grupp, då andra studenter kan få ge sina perspektiv på hur olika svårigheter i texten kan lösas. Vad som är angeläget är att ett samtal utvecklas där studenten/studenterna och handledaren samtalar om texten och vilka alternativa formuleringar som kan öka textens språkliga klarhet, studentens självständighet i analysen samt hur denne kan arbeta mer aktivt med att vara reflexiv i förhållande till sin empiri, metoder och teorival. Jag vill hävda att studentens konceptuella förändring vad gäller synen på den egna texten i hög grad handlar om att denna själv »upptäcker« sina tidigare formuleringar och hittar fram till nya alternativa sådana.

Jag menar också att man som handledare kan skriva om och ordna om delar av den text som kommit in för att på så sätt ge ett annat exempel för hur studentens text kan skrivas. En sådan omskrivning handlar då om att vid handledningen kunna visa på språkets möjligheter. Detta kan göras innan handledningen eller under själva handledningstillfället och då tillsammans med studenten. Kursiverad text är ny och skriven av mig som handledare.

I detta kapitel ska vi diskutera/analysera hur de intervjuade lärarna betraktar datorn som enbart spelmaskin. Inom den pedagogiska forskningen har datorn som spelmaskin lyfts fram som central...Lindö (2001:56) skriver till exempel

att barnet utsätts för många kvalitativt skilda aktiviteter då det spelar pedagogiska spel på datorn. *Men vänder vi oss till lärarna kan vi se att de har andra föreställningar...*¹²⁹ L3 menar att datorn används mest på fritids och i hemmen och är övertygad om att eleverna endast ägnar sig åt spel på datorn. Hon kan inte tänka sig att de sitter och skriver på den.

Läraren delar alltså upp datorns funktion i två kategorier, som verktyg för skolarbete och en spelmaskin. Hon menar att eleverna än så länge endast »leker« på datorn. Även L6 beskriver att eleverna är »måttligt« intresserade av datorn...

En sådan omskrivning kräver så klart att handledaren går igenom vad som gjorts och varför texterna har flyttats om och vilken funktion den tillskrivna texten har. Centralt är att studenten ges möjlighet att diskutera denna omskrivning, öppet säga vad hon eller han tycker om formuleringen och förkasta den om hon eller han så vill. Det är viktigt att reflektera över hur handledaren ska presentera andra lösningar för hur studentens text ska se ut. På inga sätt handlar det om att det ena eller andra perspektivet är rätt, utan snarare handlar det om, vilket har lyfts fram i forskning, att förstå studentens skrivande.¹²⁹ Denna form av omskrivning kan uppfattas som att studenten får för mycket hjälp vid handledningen, men omskrivningen ska ses som ett exempel som ger studenten en chans att fundera på möjligheterna med språket när hon eller han arbetar vidare med sin uppsats.

Avslutande reflektioner

Inom det som kallas reflexivt skrivande används skrivande som en metod att lära sig att se världen utifrån nya perspektiv.¹³⁰ Det är, med andra ord, en form av konceptuell förändring. Vi skulle kunna säga att skrivande i sig själv är en väg till lärande. Handledning av studentens skrivande handlar

¹²⁹ Mary R. Lea, »Students Writing in Higher Education. An Academic Literacies Approach«, *Studies in Higher Education*, 1998:23:2, s. 157–173.

¹³⁰ Bolton 2009, s. 752–754.

därmed inte enbart om att denna ska uppnå språklig klarhet, självständighet i analysen samt en reflexiv hållning, utan också hitta fram till andra möjligheter att skriva fram nya perspektiv. Detta är ett lärande som inte enbart har som mål att studenten ska skriva en uppsats som blir godkänd, utan det är i hög grad en del i ett livslångt lärande. Frågan är hur denna form av handledning kan utvecklas så att studenten får denna förtroghetskunskap. Vilka pedagogiska metoder kan användas vid handledartillfället? Hur kan studentens text diskuteras? Vilken roll ska handledaren ta? Ska handledaren vara den som visar de goda exemplen eller den som leder gruppdiskussionen? Eller kanske både och? Centralt är också att fundera på vilka språkliga krav som ska ställas på studenten. Ska uppsatsen likställas med de vetenskapliga publikationer forskaren skriver? Eller är uppsatsen en genre i sig själv med sitt eget språk? Här finns det också en viktig distinktion att göra mellan olika studenter. Kan handledaren ställa olika krav på studenter utifrån att de har skilda utgångspunkter vad gäller skrivandet? Att ta studentens skrivande på allvar föder många frågor och det är frågor som inte alltid har ett tydligt svar utan snarare behöver diskuteras i ett kollegium med andra lärare/handledare inom ämnet.

Inom många humanistiska ämnen finns skrivandet med under studentens hela utbildning och är något som utvecklas konstant, men jag vill argumentera för att skrivandet kan ses som så centralt att studenten bör få specifik handledning i det analytiska skrivandet. Den inledande frågan – vilka är de pedagogiska förtjänsterna med att handleda studenter i deras skrivande? – bör därför diskuteras utifrån ett brett perspektiv. Vad jag har försökt visa i denna artikel är att det kan handla om att studenten ska skriva en bättre uppsats och att skrivandet kan vara ett verktyg för framtida studier och arbete. Utgångspunkten för resonemanget är att studenten genomgår en konceptuell förändring som kommer till uttryck i själva skrivandet. Det är genom denna förändring som studenten kan börja väga varje ord på guldväg.

Referenser

Biggs, John, »What the Student does. Teaching for Enhanced Learning«, *Higher Education Research & Development*, 1999:18:1.

- Bolton, Gillie, »Write to Learn- Reflective Practice Writing«, *InnovAiT*, 2009:12, s. 752–754.
- Egidius, Henry, *Pedagogik för 2000-talet*, Stockholm 2000.
- McVey, David, »Why all Writing is Creative Writing«, *Innovations in Education & Teaching International*, 2008:45:3.
- Lea, Mary R., »Students Writing in Higher Education. An Academic Literacies Approach« i, *Studies in Higher Education*, 1998:23:2.
- Mason, Lucia & Boscolo, Pietro, »Writing and Conceptual Change. What changes?«, *Instructional Science*, 2000:28:3.
- Norberg Brorsson, Birgitta & Ekberg, Karin, *Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning: om det självständiga arbetet och skrivande i alla ämnen*, Stockholm 2012.
- Ryan, Mary, »Improving Reflective Writing in Higher Education. A Social Semiotic Perspective«, *Teaching in Higher Education*, 2011:16:1.

Studenters lärande i ett ämnesdidaktiskt perspektiv

Introduktion

Inom ramen för seminariet »Studenters lärande: didaktikkurs i högre utbildning« vid Centrum för teologi och religionsvetenskap (kursansvarig professor Sven-Åke Selander) har etikern Jennie Ahlgren, religionssociologen Magdalena Nordin, exegeten Blaženka Scheuer och religionshistorikern Johan Åberg skrivit de artiklar som följer. I centrum för deras analyser står begreppen målanalys, elevanalys, innehållsanalys och undervisningmetodisk analys. Sett i ett varför-, vad- och hur- perspektiv är inriktningen följande:

VARFÖR: analyserar förhållandet mellan målen för akademisk ämnesundervisning och skolundervisning

VAD: analyserar förhållandet mellan akademisk ämnesundervisning och tillämpningen av kunskaperna på skola/gymnasium

HUR: analyserar förhållandet mellan akademisk undervisning och skolundervisning när det gäller student-, elev- och lärarperspektiv

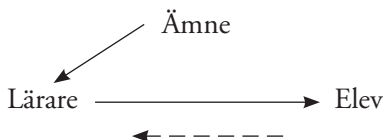
Presentationerna inleds med en övergripande analys av förhållandet mellan ämnesundervisning, ämnesdidaktik och ämneslärarutbildning.

Ämnesdidaktik inom ämneslärarutbildningen

Sven-Åke Selander

Vid 1960-talets mitt gjorde jag i lärarutbildningen bekantskap med vad som då benämndes den sociopedagogiska triangeln. Utgångspunkten för den var skolämnet. Ämnet skulle föras vidare till eleven via läraren som fick en nyckelroll. Läraren avgjorde vilket stoff som skulle väljas ut även om det ofta var läroboken som försåg läraren med innehållsligt material. Läraren kunde naturligtvis också gå utanför läroboken om läraren menade att läroboken inte beskrivit ämnesinnehållet på ett tillfredsställande sätt. Tolkningen av ämnet skulle föras vidare till eleven som hade att inhämta lärdomen. Eleven skulle därefter återkoppla till läraren genom att svara på de frågor som läraren ställde och som skulle visa att eleven förstått. Teoretiskt kan metoden beskrivas som en *sändare – mottagaremodell*.

1960-tal

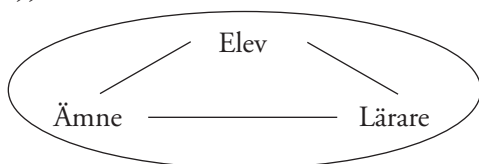


Denna modell ger ett tydligt svar på den vanliga didaktiska grundfrågan: VAD? Ämnet och ämnesinnehållet är det centrala i den didaktiska processen. Både lärare och elev har att förhålla sig till ämnet. Ämnesinnehållet

avgörs i sin tur av vad tradition och aktuell forskning bedömer som väsentlig och omistlig kunskap.

I en redovisning av aktuell didaktisk litteratur kring ämnet religionskunskap på gymnasieskolan utgiven av Skolinspektionen 2011 förekommer en liknande modell.

1990-2011



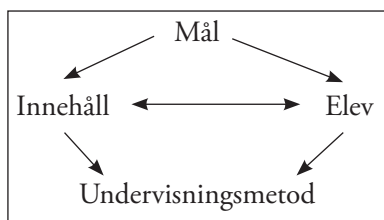
Nu »toppas« modellen av eleven. Inga pilar anger en viss riktning. Det handlar om en process där både elev, ämne och lärare utgör utgångspunkterna. Eleven skall förhålla sig till ämnet men ämnet skall också förhålla sig till eleven. Läraren är en del av denna process.

Den modifierade sociopedagogiska triangeln har 2011 omgetts av en cirkel. Enligt Skolinspektionens text skall detta uppfattas så att processen elev – ämne – lärare ingår i ett större sammanhang.¹³¹ Man kan tolka det så att *kontexten* skall utgöra en viktig förutsättning för utformningen av den didaktiska processen. Det betyder att samspelet elev – ämne – lärare skall tänkas in i ett större sammanhang, där skolan ses som en del av samhället med dess värderingar och människosyn.

Denna modell kan tolkas som ett svar på HUR-frågan: hur undervisningsprocessen skall utformas. Både ämne och lärarroll skall ha som huvudsyfte att eleven tillägnar sig de nya kunskaper och färdigheter som undervisningen syftar till och eleven kan identifiera sig med. Det förutsätter att HUR-frågan ses insatt i det sammanhang där undervisningsprocessen förutsätts äga rum.¹³²

¹³¹ *Litteraturoversikt. Religionskunskap A i gymnasieskolan*. Skolinspektionen 2011-01-14, dnr 40-2010: 5753.

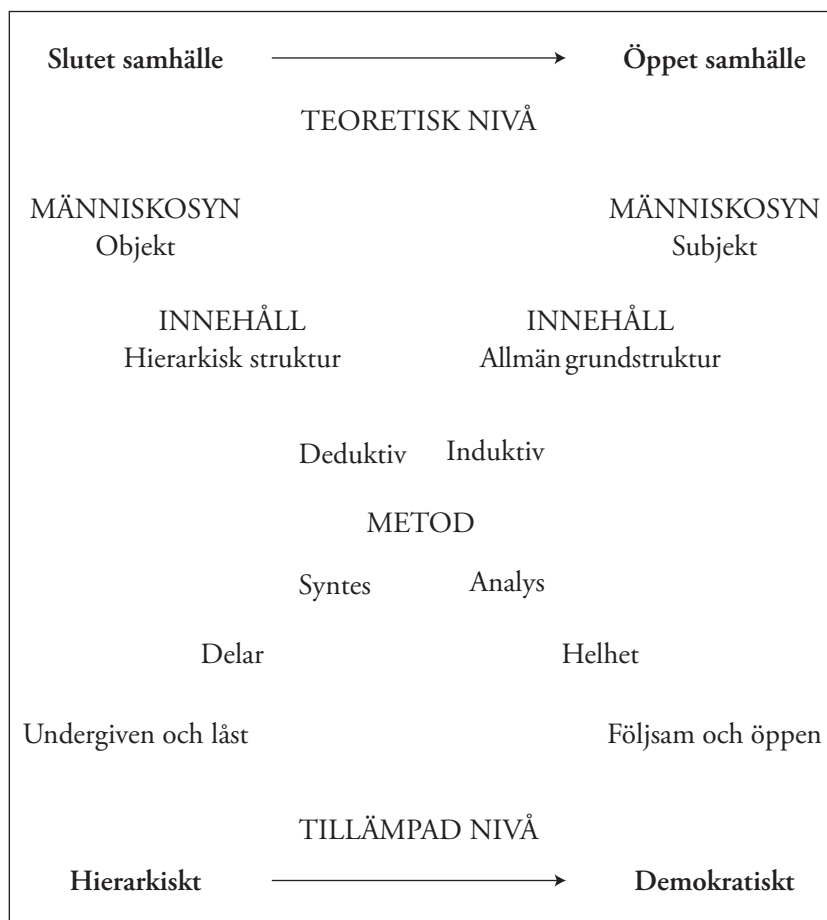
¹³² Till det följande se Sven-Åke Selander, *Religionsundervisning för hela människan*. Malmö 1982, s. 15–18.

VARFÖR detta?*S-Å Selander*

Modellen kan tolkas som ett svar på frågan varför: målen anger samhällets övergripande syn på skolans arbete och vilka innehållsområden som skall betraktas som centrala. De toppar modellen. Pilarna anger att det inte finns någon självklar riktning som den som antyds i den sociopedagogiska triangeln: ämne → lärare → elev. Läraren är en del av den didaktiska processen och väljer innehåll och undervisningsstrategier utifrån ett övergripande sammanhang, i ett kontextuellt perspektiv.

Denna utveckling från att *skolämnet* har en central position till att man ser skolans arbete i ett kontextuellt perspektiv, där undervisningssammanhanget är centralt, har sin bakgrund i samhällsutvecklingen, synen på människan, en funktionell syn på innehållsfrågor samt undervisningsmetoder som följer ur en samlad analys av dessa förutsättningar.

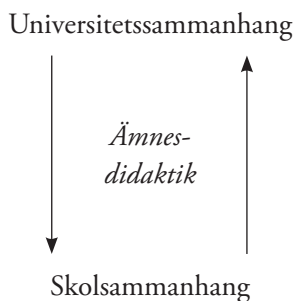
I följande översikt har jag försökt att beskriva och tolka det didaktiska sammanhanget i ett skolperspektiv:



Utgångspunkten är att utvecklingen på undervisningsområdet kan ses ur fyra olika aspekter: samhälle, människosyn, innehåll och undervisningsmetod. Denna övergripande beskrivning på teoretisk nivå motsvaras av en tillämpad nivå, där utvecklingens effekter kan iakttas. Samhällsaspekten karakteriseras av en övergång från slutet till öppet samhälle. Slutet och öppet samhälle tar sig uttryck i ett hierarkiskt alternativt demokratiskt samhällsskick och ansluter väl till dialektiken mellan slutna och öppna system. Ur människosynsaspekt råder en motsättning mellan en objekti-

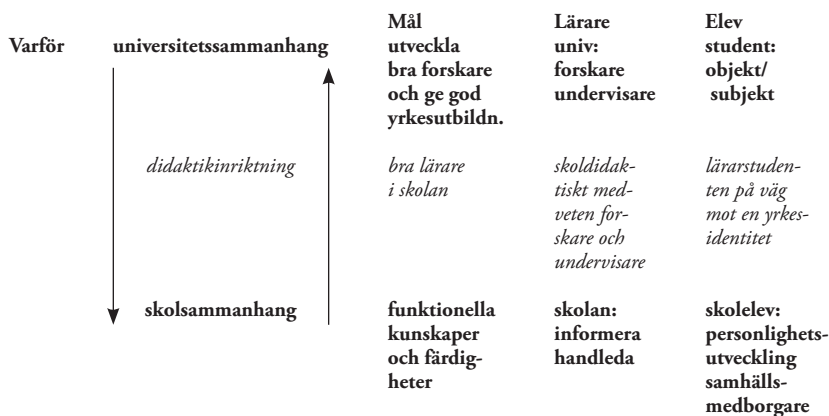
verande syn på människan och en uppfattning av människan som ett aktivt subjekt. Detta motsvaras på tillämpad nivå av en människa som är – uttryckt med B. Bernsteins ord – »submissive and inflexible« eller »conforming but flexible«. Ur innehållsaspekt kan motpolerna beskrivas med begreppen hierarkisk struktur och allmän grundstruktur. Detta får till effekt på tillämpad nivå att antingen stoffets element eller stoffet i ett helhetsperspektiv står i förgrunden vid val av innehåll i undervisningen. Metod-aspekten på teoretisk nivå kan beskrivas med begreppen deduktiv och induktiv princip. Detta motsvaras på tillämpad nivå av en undervisningsmetod som bygger på syntes respektive analys.

Modellen ger en anvisning om att analys av undervisning i ett skolsammanhang är/bör vara resultatet av ett samspel mellan olika komponenter. I ett universitetssammanhang finns ett liknande samspel även om tyngdpunkterna är olika.¹³³ Mellan dessa båda sammanhang, skolsammanhanget och universitetssammanhanget, står den ämnesdidaktiska uppgiften inom ämneslärarutbildningen att universitetsundervisningen skall bidra till att skapa de bästa förutsättningarna för att den studerande i sin kommande lärarroll skall kunna fungera som lärare i ett visst ämne, som historia, religionskunskap, samhällskunskap, geografi, svenska eller andra språk etc. Man kan illustrera det så:



¹³³ Torgny Roxå & Katarina Mårtensson, *Understanding strong academic microcultures – An exploratory study*, Lund 2011. Undersökningen är inriktad på ideala undervisningssammanhang i universitetet.

Det närmare innehållet i förhållandet mellan universitetssammanhang och skolsammanhang kan belysas utifrån de grundläggande didaktiska frågorna: varför, vad och hur, relaterade till frågor om mål, lärarroll och elevroll. Det framgår då tydligt att den ämnesdidaktiska diskussionen rör sig på tre nivåer, t.ex. tre elevnivåer: universitetsstudenter i allmänhet, elever i skolan och lärarstudenter på väg mot en yrkesidentitet.



Universitetssammanhanget belyses i Roxås och Mårtenssons undersökning av goda undervisningsmiljöer vid Lunds universitet. Det framgår att ett tydligt mål för undervisningen i universitetssammanhanget är att utbilda bra forskare och/eller att ge en professionell yrkesutbildning. Lärarrollen har sin främsta grund i forskningen, forskning är förutsättning för en bra undervisning. Studenterna kan dels uppfattas som föremål för undervisningen, objekt, men i konstruktiva undervisningsmiljöer också som subjekt, medagerande. Studenterna visar i Roxå och Mårtenssons undersökning stor tillit till sina lärare och sitt undervisningssammanhang. Det finns dock undantag, där grupperingen riskerar att bli självexkluderande. Detta belyses utifrån ett livsåskådningsperspektiv i Mårten Mårtenssons undersökning *Doktoranden och forskningsmiljön. En empirisk studie*.¹³⁴ Enligt Roxå och Mårtensson arbetar flera av de undervisningsmiljöer som under-

¹³⁴ Mårten Mårtensson, *Doktoranden och forskningsmiljön. En empirisk studie*, Uppsala 2009.

söks med didaktiska problem och visar därmed på vikten av samarbete med pedagogisk forskning och utveckling.

I skolsammanhanget är *målet* att eleverna skall tillägna sig funktionella kunskaper och färdigheter. Läraren har inte bara en informerande utan också en handledande funktion. Stor vikt läggs vid personlighetsutveckling och utveckling till goda samhällsmedborgare. I många elevundersökningar har forskarna sökt kartlägga hur elever tänker både i individuellt och socialt perspektiv. Flera didaktiska undersökningar och analyser i ett skoldidaktiskt perspektiv har genomförts.

Vad vet vi då om ämneslärarstudenten? Man kan veta något om hur studenterna tänker utifrån allmänna undersökningar om hur »unga vuxna« tänker.¹³⁵ Det är dock svårare att komma åt hur de tänker om sin kommande lärarroll. Här behövs mer forskning.

Mitt emellan universitetssammanhang och skolsammanhang står den *ämnesdidaktiska uppgiften inom ämneslärarutbildningen*. Ämnesinnehåll enligt forskningens senaste rön skall relateras till skolsammanhagens behov av kunskaper om ämnesinnehåll så som det beskrivs i kursplaner och i skolsammanhagens övergripande mål. Det förutsätter en skolmedveten forskare och undervisare med kunskaper om såväl universitetssammanhanget som skolsammanhanget. De båda sammanhangen behöver närma sig varandra.

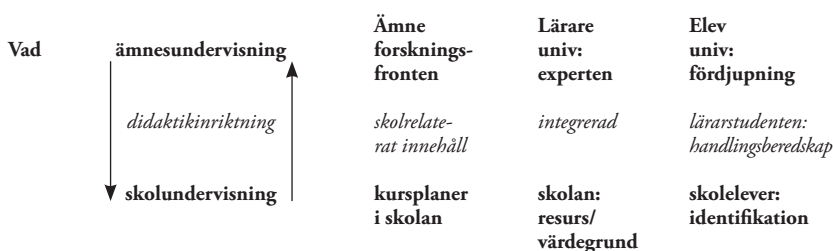
I utredningen *Lärarutbildning i förändring för en ökad mängd ämnesdidaktisk och tvärvetenskaplig didaktisk forskning*, framhåller man:

Didaktiken uppfattas som ett viktigt kunskapsområde inte bara för lärarutbildningarna utan för hela högskolan. Till skillnad från vad som i dagsläget gäller för flertalet lärarutbildningar skall didaktiken, enligt arbetsgruppen, inte bestämmas i relation till pedagogik, metodik, praktik och ämnesstudier. Skälet är att det skulle riskera att cementera en sådan organisering av lärarutbildningen. Lärarutbildningskommittén delar denna uppfattning och talar därför för att ämneskunskaper och didaktik *inte* skall skiljas åt. När studenterna tillägnar sig kunskaper inom sitt ämne/ämnes-

¹³⁵ Ett exempel är Teija Mikkola, Kati Niemelä & Juha Petterson, *The Questioning Mind, Faith and Values of the New Generation*, Tampere 2007.

område skall de samtidigt studera hur de skall omsätta och tillämpa dessa kunskaper.¹³⁶

Det är naturligt i ett ämnesdidaktiskt perspektiv att frågor om VAD blir viktiga. I ett ämnesdidaktiskt perspektiv inom ämneslärarutbildningen framstår situationen mellan universitetssammanhang och skolsammanhang som den grundläggande utmaningen.



I universitetssammanhanget är ämnesundervisningen och forskningsfronten centrala. Läraren är experten och undervisningsinsatserna handlar om att fördjupa studenternas kunskaper och angreppssätt på innehållsområdet. Kanske kan det beskrivas som essentiellt/vertikalt även om variationerna i de olika undervisningsmiljöerna är stora.¹³⁷

I skolsammanhanget är kursplaner och samhällets värdegrund centrala. Läraren är en resurs, innehållsligt och metodiskt. En förutsättning för innehåll och angreppssätt i undervisningen är att skoleleverna kan identifiera sig med vad de lär och gör. Man kan beskriva arbetssättet som induktiv/horisontellt, innehållsligt som fenomenologiskt och kontextuellt.

Vad betyder detta för ett ämnesdidaktiskt perspektiv inom ämneslärarutbildningen? Hur kombinerar man essentiellt/vertikalt med induktiv/horisontellt, skolsammanhang med universitetssammanhang? Innehållet i ämnesundervisningen behöver vara skolrelaterat liksom de arbetsformer

¹³⁶ Citat efter *Ämnesdidaktiska brobyggen – didaktiska perspektiv inom lärande och forskning*, red. Bengt Schüllerqvist, Margot Ullström & Sten-Olof Ullström, Karlstad 2009, s. 15. Ett särskilt ämnesdidaktiskt nätverk arbetar med ämnesdidaktiska frågor mellan olika högskolor.

¹³⁷ Roxå och Mårtensson 2011.

som förekommer i ämnesundervisningen. Universitetsläraren behöver vara orienterad om skolans kursplaneinnehåll och viktiga angreppssätt och kunna integrera detta i sin ämnesundervisning på ett konstruktivt sätt. Ofta är innehåll och angreppssätt gemensamma för universitetsundervisningen och skolundervisningen, t.ex. övningar i argumentationsanalys och kritisk läsning av texter.¹³⁸

För att ämnesundervisningen skall fylla rätt funktion behöver universitetsläraren känna till hur elever i skolsammanhanget tänker och vilka deras frågor och problem är. Det ger många ungdomsundersökningar besked om. En undervisningsmetodisk fördel i ämneslärarutbildningen kan vara att de frågor, problem och angreppssätt som är skolsammanhangets också kan vara den enskilde studentens. Intresset, engagemanget och möjligheter till identifikation kan öka om sådana gemensamma problem beaktas, analyseras och diskuteras med ämneslärarstudenterna. Det ger dem god handlingsberedskap för deras kommande lärarroll.

Det ämnesdidaktiska perspektivet handlar alltså inte enbart om innehåll. I skolsammanhanget hänger frågor om VAD och HUR nära samman. Detta behöver avspeglats inom ämneslärarutbildningen.

Hur	ämnesundervisning	Ämne	Lärare	Elev
		introducera/ öva forskningsmetodiska angreppssätt	univ. lärare: både forskare och undervisare	univ: studenter lojala
	<i>didaktikinriktning</i>	<i>inriktning både på vad och hur</i>	<i>förtrogenhet med undervisningsmetodiska angreppssätt</i>	<i>lärarstudenten: teoretiskt medveten</i>
	skolundervisning	introducera/ öva innehållsliga och samhällsrelevanta angreppssätt	metoder i kursplanerna/ analys	skolelever som resurs

¹³⁸ Sven-Åke Selander, *Undervisa i religionskunskap*. Lund 1993.

HUR är särskilt i ett ämnes-/innehållsligt perspektiv beroende av teoretiska angreppssätt. På 1960-talet stod det förment objektiva och vetenskapliga angreppssättet starkt. Det förutsattes kunna kombineras med krav på värderingsfri och objektiv undervisning i sådana ämnen som aktualiserade värderingsfrågor, t.ex. historia och religionskunskap. Undervisningen riskerade emellertid att bli oengagerad och skapade nervositet bland lärarna. Kunde man då möjligen kombinera engagemang och saklighet?¹³⁹ I ett fenomenologiskt perspektiv sökte man sig till ungdomars livsfrågor. Inledningsmomentet i religionskunskap i gymnasieläroplanen 1965 fick rubriken »Analys av den moderna människans situation« och den reviderade läroplanen för grundskolan 1969 betonade elevernas livsfrågor och inleddes med arbetsområdet »Ung i dag«. Under 1970- och 1980-talen stod den kontextuella analysmodellen i förgrunden, vilket ledde till samordnad SO-undervisning i samhällsorienterande ämnen och samordnad NO-undervisning i naturorienterande ämnen för att bättre kunna belysa de innehållsliga och samhälleliga sammanhang eleverna skulle förberedas för och/eller levde i. 1990-talet och början av 2000-talet var värderingarnas årtionde, frågor om samhällets grundläggande värderingar var brännande och stora resurser satsades på att tydliggöra skolans uppdrag. Individens utveckling betonades liksom vilka identitetsskapande funktioner skolan kunde bidra med. Livstolkning blev ett väsentligt begrepp, inte minst i kombination med etik.¹⁴⁰ Uppmärksamheten riktades också mer medvetet mot elevernas konkreta vardagssituation. Ett exempel på detta är uppmärksamheten på de kränkningar av olika slag som sker i skolan, hur eleverna själva upplever detta och på vilket/vilka sätt skolan i sin undervisning kan medverka till större medvetenhet hos eleverna.¹⁴¹ Under de senaste åren har det skett ett delvis återvändande till 1960-talets ideal om analys, men i ett bredare och

¹³⁹ *Med engagemang och saklighet. En bok om religionsundervisning i skolan och trossamfundet*, red. John Ronnås & Stig Svärd, Stockholm 1970.

¹⁴⁰ Sven-Åke Selander, »Livstolkning – trostolkning – tydning. Grundbegrepp i en personlighetsutvecklande religionsdidaktisk modell«, *Forskning og Fundering. Religion og religiositet i skole, kirke og samfunn. Festskrift til Ole Gunnar Winsnes på 60-årsdagen*, Oslo 2000, s. 15–34.

¹⁴¹ Christina Osbeck, *Kränkningens livsförståelse. En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*, Karlstad 2006.

mer funktionellt perspektiv. Sådana och flera liknande teorier möter också studenterna i ämnesstudierna samtidigt som de är relevanta och tillämpbara i skolundervisningen. Därför är det viktigt att man i ämnesstudierna gör ämneslärarstudenterna teoretiskt medvetna så att de kan tolka och tillämpa teorier både i ett innehållsligt och i ett didaktiskt sammanhang.

Sammanfattning

Den samlade analysen har visat att den *ämnesdidaktiska uppgiften inom ämneslärarutbildningen* representerar en »mellannivå« som det kräver kunskaper och erfarenheter från olika områden för att hantera. Roxå och Mårtensson redovisar i sin rapport goda erfarenheter från undervisningsmiljöer där forskare och undervisare med gemensamma intressen fungerar som en väl sammanhållen grupp där man kan ge inspiration och stöd till varandra. Sådana miljöer behöver också utvecklas inom universitetets ram som en förutsättning för att konstruktivt kunna lösa ämnesdidaktiska uppgifter inom ämneslärarutbildningen.

Referenser

- Litteraturoversikt. Religionskunskap A i gymnasieskolan.* Skolinspektionen 2011-01-14, dnr 40-2010: 5753.
- Med engagemang och saklighet. En bok om religionsundervisning i skolan och trossamfundet,* red. John Ronnås & Stig Svärd, Stockholm 1970.
- Mikkola, Teija, Niemelä, Kati & Petterson, Juha, *The Questioning Mind, Faith and Values of the New Generation*, Tampere 2007.
- Mårtensson, Mårten *Doktoranden och forskningsmiljön. En empirisk studie*, Uppsala 2009.
- Roxå, Torgny & Mårtensson, Katarina, *Understanding strong academic microcultures – An exploratory study*, Lund 2011.
- Selander, Sven-Åke, ”Livstolkning – trostolkning – tydning. Grundbegrepp i en personlighetsutvecklande religionsdidaktisk modell”, *Forskning og Fundering. Religion og religiositet i skole, kirke og samfunn. Festskrift til Ole Gunnar Winsnes på 60-årsdagen*, Oslo 2000.
- Selander, Sven-Åke, *Religionsundervisning för hela människan*. Lunds universitet Lärarhögskolan i Malmö Utvecklingsarbete och fältförsök. Rapport 22, Malmö 1982.
- Selander, Sven-Åke, *Undervisa i religionskunskap*, Lund 1993.
- Ämnesdidaktiska brobyggen – didaktiska perspektiv inom lärande och forskning*, red. Bengt Schüllerqvist, Margot Ullström & Sten-Olof Ullström, Karlstad 2009.

Sociologiska perspektiv på religionsämnet i svensk grundskola

Magdalena Nordin

Problemområde, syfte och definitioner

Religionsämnet i grundskolan har genom tiderna varit kantat av diskussioner och förändringar. Dessa diskussioner och förändringar har nära avspeglat den plats och funktion religion haft i det omgivande samhället. Att studera förändringar i skolämnet religion innebär att samtidigt få kunskap om det samtida samhällets förhållande till religion. Undervisningen i religion sker även det i ett sammanhang där religionen plats och funktion inte kan uteslutas. Läraren behöver förhålla sig till sin egen, elevernas och samhällets uppfattning av religion, vilka i ett allt mer pluralistiskt samhälle troligtvis sällan sammanfaller. Enligt grundskolans kursplaner för ämnet religion ska eleverna inte endast lära sig om de olika religionerna, utan även om religion som fenomen och dess samhällsrelevans och betydelse för enskilda individer, d.v.s. den situation som undervisningen sker i. Att undervisa om vad religion innebär sker i ett sammanhang där läraren behöver ha kunskap om vad religion innebär för hen själv, för eleverna och för samhället i stort. Läraren ska inte endast lära ut om religion, utan hen behöver även kunna göra en sociologisk tolkning av vad religion innebär för människor och samhället.

Syftet med denna artikel är att lägga ett sociologiskt perspektiv på religionsämnet. Detta kommer att ske utifrån en genomgång av ämnets utveckling, utifrån en kritisk analys av 2011 års läroplan och av kursplaner

för religionsämnet både för grundskolan som för kursplaner för lärarutbildningen på högskolan samt av en skolbok om religion. I artikeln kommer jag att undersöka vad i grundskolans läroplan och kursplaner för religionsundervisning på högstadiet samt i skolböcker i religion för högstadiet som är att betrakta som sociologiskt. Sedan görs en presentation över vilka de elever är som ska lära sig om religion. Vilken relation har de till religion? Vilka önskemål har de på religionsundervisningen? Detta kommer sedan att ställas i förhållande till kurserna i religionsvetenskap för lärarstudenter vid Lunds universitet. Avslutningsvis reflekterar jag över hur religionsdidaktiken förhåller sig till det samhälle den befinner sig i. Religion är något som ska läras ut till skolelever, men religion är även nödvändigtvis en del av denna kunskapsöverföring, d.v.s. läraren behöver religionssociologisk kunskap för att förstå den kontext hen undervisar i, både på ett större samhälleligt plan och i klassrummet.

Vad avses då med sociologiskt? Här finns så klart ett flertal definitioner. Anthony Giddens för fram att sociologins uppgift att »studera de 'avancerade' eller 'industrialiserade' samhällenas institutioner och villkoren för dessa institutioners omvandling«.¹⁴² Peter Berger utgår istället från ett antal sociologiska frågeställningar för att definiera sociologin:

Vad gör människor med varandra här? I vilket förhållande står de till varandra? På vad sätt är dessa förhållanden organiserade i institutioner? Vilka är de kollektiva tankar som driver människor och institutioner?¹⁴³

Men kanske kan den korta, men precisa definitionen framförd av Inger Furseth och Paul Repstad stå som grund för det här arbetet: »sociologi är studiet av socialt liv hos människor, i grupper och i samhällen«.¹⁴⁴ Sociologiskt kommer alltså att betyda det sociala hos människor, grupper och samhällen. Människor kommer i uppgiften att utgöras av eleverna och lärarna inom grundskolan, lärarstudenter och vi lärare och forskare inom

¹⁴² Anthony Giddens, *Sociologi. En kritisk introduktion*, Stockholm 1982, s. 15.

¹⁴³ Peter Berger, *Invitation till sociolog. Ett humanistiskt perspektiv*, Stockholm 1987, s. 25.

¹⁴⁴ Inger Furseth & Paul Repstad, *Religionsociologi – en introduktion*, Stockholm 2005, s. 9.

religionsvetenskap. Grupper kommer främst att vara utbildningsinstitutionerna grundskolan och högskolan/universitetet, även om dessa också går att placera till samhällsnivån. Till samhällsnivån hör det svenska samhället med dessa globala kopplingar. Med religion kommer jag att arbeta utifrån en bred inkluderande definition med såväl substantiella som funktionella delar. Jag kommer dock inte att närmare gå in på de etiska delarna av religionsämnet i skolan.¹⁴⁵

Religion i skolan och i samhället

Förändringar i skolans religionsundervisning avspeglar förändringar i ett samhälles förhållande till religion. Men man behöver också beakta det omvända; genom förändringar i innehåll och i fokus i religionsundervisningen kommer också religionens plats och funktion i samhället att förändras. Här ligger vi mycket nära en sociologisk förståelse av religion och jag ska nedan göra en kort historisk genomgång av hur denna växelverkan sett ut i Sverige.

I 1686 års kyrkolag föreskrevs att föräldrar och husbönder skulle lära barn och tjänstefolk att läsa och att ha kunskaper om den kristna tron. Genom att kunna läsa skulle de även själva kunna lära sig om den kristna tron främst genom läsning av katekesen. Det vi kan se är en koppling mellan religionskunskaper och en möjlighet till läsförståelse, d.v.s. att en allmän undervisning i religionskunskap ledde till en minskad analfabetism i landet. 1842 års folkskolestadaga lyfte till viss del ansvaret för läsningen och kunskapen om kristendom från föräldrar och husbönder till skolväsendet även om den allmänna skolplikten inte infördes förrän fyrtio år senare. Det yttersta ansvaret för skolan och dess undervisning hade emellertid fortfarande kyrkan och undervisningen handlade om kristendom och ansågs ha som sin främsta uppgift att vara förberedande inför konfirmationsläsningen.¹⁴⁶ Folkskollärarna skulle dessutom vara medlemmar av Svenska kyrkan

¹⁴⁵ Om man vill veta mer om etik inom religionsämnet rekommenderas Jennie Ahlgrens artikel nedan.

¹⁴⁶ Sven G Hartman, »Hur religionsämnet formades«, *Livstolkning och värdegrund: Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*, red. Edgar Almén, Ragnar Furenhed, Sven G. Hartman & Björn Skogar, Linköping 2000, s. 212ff.

och visa »gudsfruktan« och »sedlig vandel«.¹⁴⁷ Med de samhällsförändringar som skedde runt sekelskiftet 1900, bl.a. med de frikyrkliga och politiska rörelsernas ökande inflytande i skolfrågan, kom kyrkans inflytande över skolväsendet gradvis att minska. Det fick till följd att religionsundervisning i minskande grad var föräldrars och kyrkans ansvar, för att i större utsträckning vara skolans och lärarens, samtidigt som samhället kom att förändras mot att uppfatta religion som en privat angelägenhet.¹⁴⁸ Timantalet för religionsämnet kom dock att minska under perioden för att ge plats åt ämnen som historia, geografi, geometri, naturkunskap och gymnastik.¹⁴⁹

1919 ändrades undervisningsplanen och religionsundervisningens konfessionella bindning till Svenska kyrkan upphörde, i alla fall på pappret. Denna förändring föranleddes bl.a. olika folkrörelser påverkan och visar hur samhället kom att utgöras av en allt större pluralitet. En senare förändring i skolans religionsundervisning som visar på sammankoppling mellan samhällsförändringar och religionsämnets utformning är 1962 års läroplan, i vilken det angavs att religionsundervisningen skulle vara objektiv och gesaklig kunskap om olika religioner. Även 1969 års läroplan, vilken fokuserade på elevernas egna livsfrågor, kan kopplas till utvecklingen mot ett modernt samhälle med starka individualistiska tendenser.¹⁵⁰ Utvecklingen och frågan om religionsundervisningens plats i skolan visar hur religionens förändrade ställning i samhället och den därmed sammanhängande sekulariseringen.

Sven-Åke Selander menar att Sverige utvecklades från »slutet evangelisk-lutherskt till öppet allmänt borgerligt« och konfessionslöst samhälle, där den religiösa enheten ersatts av pluralism. Parallellt med detta har religionsundervisningen gått från »dogmatiskt förskrivande till odogmatiskt öppet« och från evangelisk-luthersk sanning till krav på vetenskaplig

147 Sven-Åke Selander, *Religionsundervisning för hela människan. Analys av samspelet samhälle, människosyn, innehåll och metoder i religionsundervisningen i Sverige*, Malmö 1982, s. 30f.

148 Hartman, s. 215f.

149 Hartman s. 216; Selander, s. 46.

150 Hartman, s. 216.

sanning.¹⁵¹ Selander betonar att utvecklingen inom religionsämnet »framför allt [är] ett resultat av den demokratiseringsprocess, som skolan i det öppnare samhället genomgick».¹⁵² Även i Karl-Göran Algotssons avhandling *Från katekestvång till religionsfrihet. Debatten om religionsundervisningen under 1900-talet* framkommer tydligt hur förändringar i religionsämnet avspeglar förändringar i samhället. Algotssons studie visar bl.a. hur religionsämnets plats inom skolan i stor utsträckning påverkas av förhållandet mellan olika politiska partier och deras förhållande till Svenska kyrkan och andra religiösa samfund.¹⁵³ En annan viktig aspekt för att förstå förhållandet mellan förändringar i samhället och förändringar i religionsämnet är hur den religionsundervisning som gavs inom de religiösa samfunden förändrades som en följd av denna pågående utveckling. Detta kom till uttryck både genom att de religiösa samfunden i större utsträckning fick ersätta skolans religionsundervisning, vilken fick minskat utrymme och blev alltmer konfessionslös, men också genom att även samfunden förändrade sitt sätt att förmedla kunskap om religion som en följd av samhällsförändringarna.¹⁵⁴

Ser vi det hela från ett större samhälleligt perspektiv är Selanders slutsats i rapporten *Religionsundervisning för hela människan* illustrativt. Han framför där att man i samhället i stort, men också inom religionsundervisningen, kan se en förskjutning från en objektiviserande till en personlighetsutvecklande människosyn, dvs. från en uppfattning av människan som undergiven och icke-flexibel till en uppfattning av människan som anpassningsbar och flexibel.¹⁵⁵ Religionsundervisningen förhåller sig med andra ord dialektiskt till de samhällsförändringar som omskapar de elever som undervisningen vänder sig till. Detta har av Christina Osbeck uttryckts som att »skolan bidrar till att reproducera

¹⁵¹ Selander, s. 12.

¹⁵² Selander, s. 354.

¹⁵³ Karl-Göran Algotsson, *Från katekestvång till religionsfrihet. Debatten om religionsundervisningen under 1900-talet*, Stockholm 1975

¹⁵⁴ Rune Larsson, *Samtal vid brunnar. Introduktion till religionspedagogikens teori och praktik*, Lund 2009.

¹⁵⁵ Selander, s. 12ff.

befintliga sociala strukturer».¹⁵⁶ Jag menar dock att man inte ska glömma att även det omvända gäller, d.v.s. att samhället reproducerar det som sker i skolan. När skolan förändrar sin religionsundervisning kommer det att påverka det förhållande som eleverna får till religion, något som efterhand kommer att avspeglas i samhället. Denna senare aspekt tas emellertid sällan upp i den religionsdidaktiska och religionspedagogiska litteraturen.

2011 års läroplan och samhället

Under 2009 gav regeringen Skolverket i uppdrag att skriva om läroplanerna för grundskolan. 2011 kom den nya läroplanen för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan. De första två delarna av denna, »Skolans värdegrund och uppdrag« samt »Övergripande mål och riktlinjer« är i stort gemensamma för de olika skolformerna, men jag kommer här endast att analysera den för grundskolan. Den tredje delen som behandlar kursplaner kommer att behandlas längre fram i texten och även då endast för grundskolan och för dess senare år (årskurs 7-9).

När det gäller skolans värdegrund och de övergripande målen för skolan så handlar dessa inte uttryckligen om religion, men jag kommer här att analysera de mål som går att koppla till religion ur ett sociologiskt perspektiv. Redan i den första delen av läroplanen som handlar om skolans värdegrund och uppdrag framkommer mål som ligger nära det som ingår i ämnet religion och som är att betrakta som sociologiska. Under den första rubriken »Grundläggande värden« går de flesta formuleringarna att koppla till detta. Här framkommer att:

- Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.
- Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.
- Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt so-

¹⁵⁶ Christina Osbeck, *Kränkningens livsförståelse - en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*, Karlstad 2006, s. 25.

lidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla.

- I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.
- Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell.
- Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.

Under nästa rubrik, »Förståelse och medmänsklighet«, finner man följande formuleringar:

- Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse.
- Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling.
- Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald.
- Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar.

Det man kan se i alla dessa värden och uppdrag för skolan är att de handlar om elevens förhållande till andra och till samhället, d.v.s. det sociala hos människor. Dessutom går flertalet av dessa även att koppla till religion både direkt och indirekt. Det fastslås att skolan ska vara icke-konfessionell, samtidigt som fostran ska ske genom kristen etik. Eleven får inte diskriminera någon på grund av religion eller trosuppfattning, men inte heller på grund av sexuell läggning; vilket är ett mål som inte alltid följs inom religiösa samfund. Om man dessutom börjar skärskåda dessa mål sociologiskt framkommer att de många gånger är motsägelsefulla. De handlar både om individens frihet att få upprätthålla sin identitet (t.ex. »människolivets

okränkbarhet, individens frihet och integritet») och om att hen måste ta hänsyn till värden och mål som bygger på en gruppstillhörighet (t.ex. »de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på«). Målen ska genomsyra hela skolan, men är också något, menar jag, som eleverna behöver lära sig och där sociologisk kunskap hos läraren likväl som hos eleven skulle kunna underlätta denna kunskapsöverföring. Kopplas de dessutom till religion, vilket i stort sett går att göra med alla formuleringar eftersom religion ur ett sociologiskt perspektiv har att göra med delade värden och sociala relationer, så hamnar detta inom religions- ämnets ramar.

Under rubriken »Saklighet och allsidighet« finner man dock inte formuleringar som är utpräglat sociologiska, utan här handlar det om att undervisningen ska ge bredd och vara saklig samt att man ska följa de grundläggande värden som framkom under rubriken »Grundläggande värden«. I nästa del i skolans värdegrund och uppdrag handlar det om en likvärdig utbildning och där går en formulering som handlar om kvinnors och mäns lika rättigheter och möjligheter samt könsmönster att koppla till religion ur ett sociologiskt perspektiv. Under de följande tre rubrikerna, »Rättigheter och skyldigheter«, »God miljö för utveckling och lärande« samt »Varje skolas utveckling« handlar det i stor utsträckning om vad som förväntas av skolan som myndighet och av det pedagogiska åtagandet, vilket inte direkt går att koppla till religion. Ett av de övergripande perspektiven under rubriken »Skolans uppdrag« är däremot ett etiskt sådant.¹⁵⁷ Detta övergripande perspektiv sammanfaller visserligen med religionsämnet, men hamnar utanför det här arbetets studieområde.

Nästa del i grundskolans läroplan handlar om övergripande mål och riktlinjer och även här finner vi delar som handlar om det sociala hos människor, men där det mesta endast indirekt berör religion. Under rubriken »Normer och värden« är det sociala mest framträdande och dessa mål sammanfaller i stor utsträckning med det som framkommer under läroplanens första del, »Skolans värdegrund och uppdrag«, men är här mindre specifika, vilket gör att kopplingar till religion blir mindre tydliga. Ett exempel på detta är formuleringen:

¹⁵⁷ De ovan tre nämnda är historiskt, miljö och internationellt.

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling,

vilken återfinns under rubriken »Skolans värdegrund och uppdrag« och som under rubriken »Normer och värden« formuleras som att skolans mål är att »aktivt motverka diskriminering och kränkande behandling av individer och grupper«. Ett annat exempel är att formuleringen:

I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande, från skolans värdegrund

nu blir att eleven »kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter«, vilket innebär att den kristna etikens inflytande på detta inte tas upp.

Kursplanen för religionskunskap på högstadiet 2011

Förutom skolplanen skrevs även kursplanerna för grundskolan om under 2009 och 2010. Skolverkets förslag för ämnet religion kom dock att ändras av regeringen; ändringar som i text inte var särskilt stora, men som starkt kom att ändra innebörden i vad ämnet ska behandla.¹⁵⁸ Förslaget från Skolverket att eleverna ska lära sig om »ritualer och religiöst motiverade levnadsregler, samt heliga platser och rum i *världsreligionerna* kristendom, islam, judendom, hinduism och buddhism« ändrades till »ritualer och religiöst motiverade levnadsregler, samt heliga platser och rum i kristendomen och i *de andra* världsreligionerna islam, judendom, hinduism och buddhism«. ¹⁵⁹ Denna ändring innebär att kristendomen ges en särställning

¹⁵⁸ Malin Löfstedt, *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011, s. 11.

¹⁵⁹ Skolverket, Lpo 2011, s. 188, min kursivering.

i förhållande till de andra religionerna. Även om det inte behöver innebära att eleverna ska lära sig mer om kristendom än om de andra religionerna, så visar texten att kristendom är något annat än de andra religionerna och detta kan kopplas till att kristendom har en särskild ställning i samhället. Eftersom denna skrivning dessutom inte lyfter fram i vilket samhälle denna särställning för kristendomen ska belysas så skapas en etnocentrisk och kolonial bild av kristendomen som en religion med en global överordnad ställning. Detta förstärks dessutom i en följande paragraf som avslutas med »...som de uttrycks i religiösa berättelser i Bibeln och andra urkunder«,¹⁶⁰ d.v.s. det är endast en urkund som benämns och den är kristen.

Ett par andra förändringar i kursplanen för religion som kan lyftas fram är en tydliggjord progression där den tidiga undervisningen fokuserar på elevens närområde för att sedan vidgas och att relationer, kön och sexualitet samt förhållandet mellan tro och vetande förstärks.¹⁶¹ Dessutom finner man inslag som kan uppfattas som konfessionella t.ex. att eleverna ska ges kunskap i traditioner kopplade till kyrkoåret och i psalmer.¹⁶²

Ser vi på vad eleverna ska lära sig inom ämnet religion finner vi påfallande mycket som är att betrakta som sociologiskt. Det slås allra först fast att:

Människor har i alla tider och alla samhällen försökt att förstå och förklara sina levnadsvillkor och de sociala sammanhang som de ingår i. Religioner och andra livsåskådningar är därför centrala inslag i den mänskliga kulturen. I dagens samhälle, som är präglad av mångfald, är kunskaper om religioner och andra livsåskådningar viktiga för att skapa ömsesidig förståelse mellan människor.

Vilket lite senare följs av formuleringen:

¹⁶⁰ Skolverket Lpo 2011, s. 188.

¹⁶¹ Löfstedt, s. 11f.

¹⁶² Här kan man också tänka sig att eleverna ska ges kunskap om traditioner kopplade till kyrkoåret och i psalmer. Formuleringen i läroplanen är: »Undervisningen i religionskunskap ska behandla följande centrala innehåll« vilket jag menar öppnar upp för båda tolkningarna. Skolverket 2011, s. 188.

Genom undervisningen ska eleverna bli uppmärksamma på hur människor inom olika religiösa traditioner lever med, och uttrycker, sin religion och tro på olika sätt. Undervisningen ska allsidigt belysa vilken roll religioner kan spela i samhället, både i fredssträvanden och konflikter, för att främja social sammanhållning och som orsak till segregation.

Påfallande lite av det som framkommer som syftet med ämnet handlar om kunskaper i religionernas innehåll, utan det mesta menar jag rör de sociala aspekterna av religion. När man senare kommer in på ämnets centrala innehåll på de olika skolenivåerna så har man valt att dela in detta för årskurs 7-9 under följande rubriker: »Religioner och andra livsåskådningar«, »Religion och samhälle«, »Identitet och livfrågor« samt »Etik«. Den första rubriken handlar i mångt och mycket om religionernas innehåll och historia medan de två nästkommande i sin helhet kan betraktas som sociologiska.

Skolböcker i religion och samhället

Eftersom den nya läroplanen och de nya kursplanerna för religionsämnet på högstadiet kom 2011 har jag valt att studera ett par nyutkomna skolböcker i religion och som jag vet används i den religionsundervisning som ska följa den nya läroplanen. Böckerna är inte helt nya, men utkom 2011 i en reviderad upplaga. De böcker som studeras är *Religion och liv 7* samt *Religion och liv 8*, i serien SOL 4000 utgivna av Natur och Kultur och författade av Leif Berg och Gunilla Rundblom. Jag kommer att göra en genomgång av innehållet i de böcker som eleverna läser, men då endast för årkurs 7 och 8 eftersom den reviderade upplagan för årskurs 9 ännu inte utkommit.¹⁶³

Elevboken *Religion och liv 7* har ett första kapitel som handlar om livsfrågor med rubriken »Hur ska jag leva mitt liv«. Sedan följer tre kapitel

¹⁶³ Att jag väljer att endast studera läsböckerna för eleverna och inte den tillhörande lärarhandledningen hör främst samman med tids- och utrymmesmässiga skäl. Lärarhandledningen följer stukturen i elevboken, men innehåller även så kallade elevblad som kan delas ut till eleverna med uppgifter att arbeta med och facit till de frågor som ställs i elevboken samt förslag på hur man kan göra bedömningar och sätta betyg på bokens olika delar.

som tar upp flodernas folk, antikens värld och Bibeln. Boken för årskurs 8 behandlar endast kristendom och börjar med ett kapitel om Jesus och Nya testamentet för att sedan följas av ett kapitel in kristendomens utbredning i världen och avslutas med ett kapitel om religion i Sverige ur ett historiskt och kristet perspektiv. Böckernas huvudsakliga struktur ligger nära den del i kursplanerna som benämns »Religionerna och andra livsåskådningar».¹⁶⁴ Det första kapitlet i boken för årskurs 7 hör däremot samman med delen »Identitet och livfrågor».

Texterna i de olika kapitlen är främst beskrivande. Många gånger är dessa beskrivningar generaliserande och essentiella. Det är fakta om religiöst innehåll som konstateras. Man finner formuleringar som: »Latinoamerikanerna är kristna och Jesus har stor plats i deras liv» och »Över hela Spanien firas påskan på samma sätt».¹⁶⁵ Det kommer sällan fram förklaringar till varför det är som det är eller att det finns andra sätt att göra eller tänka. Inte heller ges speciellt stort utrymme för att placera in hur individer skapar och omskapar religion och religioner eller andra sociala aspekter av religionen i texterna. I boken för årskurs 7 finns i det inledande kapitlet (»Hur ska jag leva mitt liv?») en liten del, endast åtta rader, som tar upp detta under rubriken »Vad är religion».

Dock finns till varje kapitel ett par sidor som benämns »Att fundera över» kopplade till etiska dilemman (men som jag menar även handlar om sociala faktorer) och uppgifter för eleverna att besvara som är av mer reflekterande art som: »I romarriket blandades religionerna. Hur påverkade det människorna?» och »Vad kan det vara som än idag lockar människor att gå i kloster?»¹⁶⁶. Frågor vars svar kan passa in under kursplanernas del »Religion och samhälle» samt »Religion och identitet» och de övergripande syften som finns för religionsämnet i grundskolan. Enligt min mening är det dock problematiskt att de sociala aspekterna av religion tas upp i så ringa omfattning i texterna, samtidigt som frågorna alltså öppnar upp

¹⁶⁴ Eftersom det endast är böckerna för årskurs 7 och 8 som analyseras gäller det endast kristendom.

¹⁶⁵ Leif Berg, & Gunilla Rundblom, *Religion och liv 8*. SOL 4000, Stockholm 2011b, s. 149 resp. 151.

¹⁶⁶ Leif Berg, & Gunilla Rundblom, *Religion och liv 7*. SOL 4000, Stockholm 2011a, s. 77 resp. 217.

för sådana svar. Ett exempel som tas upp under rubriken »Att fundera över« är Milgrams socialpsykologiska experiment om lydnad från 1960-talet. Här skulle sociala faktorer som avgörande för människors handlande kunnat ha lyfts in, men istället väljer läroboksförfattarna att presentera studien som ett försök att testa ondska som ett personlighetsdrag.

Även i de fördjupningsdelar som finns i böckerna finns inslag som lyfter fram det sociala i religion och i människors religiositet, men även där är det främst i svaren på de frågor som ställs som sociala aspekter kan rymmas. Sammantaget innebär det här att ämnets övergripande syfte täcks in i böckerna och då även de centrala delarna i innehållet som främst berör det sociologiska (»Religion och samhälle«, »Identitet och livsfrågor«), men att det ställer krav på läraranas kunskaper inom det religionssociologiska området för att kunna ge eleverna adekvata svar på dessa frågor eftersom texterna i liten utsträckning behandlar just det sociala.

Vilka är eleverna

Vilka är då de elever som ska ta del av religionsundervisningen på högstadiet? Vilken relation har de till religion? Aktuella studier som belyser detta är svåra att finna, främst eftersom dessa elever är för unga för att ingå i bredare enkätundersökningar. Ett sätt att gå förbi detta är se hur unga som är närmast i ålder och som deltagit i sådana studier svarat på frågor om religion. Detta kan ge en viss hjälp att förstå de något yngre personer som det här arbetet har som fokus. Här finner vi studien *Religion som resurs*, vilken tar upp hur unga mellan 16–24 år i Sverige år 2008 förhåller sig till religion.¹⁶⁷ Studien visar att skolan har en betydelsefull roll för unga när det gäller deras kontakt med religion. 25 % uppger att skolan (eller arbetet) är en plats där de under det senast halvåret stött på frågor om tro och religion. Endast TV är den källa där fler möter dessa frågor (27 %). Nästan lika många (22 %) uppger vänner medan endast 14 % uppger familjen som en kontakt med religion och tro.¹⁶⁸ 17 % uppger att de deltagit i guds-

¹⁶⁷ Mia Lövhelm & Jonas Bromander, *Religion som resurs. Existentiella frågor och värderingar i unga svensks liv*, Skellefteå 2011.

¹⁶⁸ Lövhelm & Bromander, s. 67.

tjänst eller liknande i en religiös lokal och 31 % att de deltagit i en religiös ceremoni så som dop och bröllop under det senaste halvåret.¹⁶⁹ När det gäller ungas bönevanor finner vi i SOM-undersökningen 2011 att 8 % av de unga (16–29 år) uppger att de ber, vilket skiljer dem från andra åldersgrupper där det t.ex. bland de äldsta (65–85 år) är 17 % som uppger att de ber.¹⁷⁰ När det gäller religiös tillhörighet ser vi en låg religiös koppling hos de unga. 32 % svarar att de tillhör kristendom, 6 % islam, 2 % judendom och 1 % hinduism och buddhism. Majoriteten uppfattar sig inte tillhöra någon religion överhuvudtaget. Däremot finner vi att en majoritet har någon form av religiös tro eller religiöst, andligt sökande och endast 25 % uppger att de är ateister.¹⁷¹

Den information om unga och religion som framkommit ovan gäller alltså främst unga som är äldre än de som denna studie inriktar sig på. Vi vet dock hur stor andel av ungdomarna i högstadiet som väljer att konfirmera sig, vilket kan ses som indikator på ungas erfarenhet av religion. 2011 valde var tredje ungdom att konfirmera sig.¹⁷² Det här visar att ungdomarna för den här studien inte skiljer sig allt för mycket från de religiösa tendenser som framkom i de andra studierna. Samtidigt måste vi komma ihåg att vi inte vet vad konfirmationen betyder för dessa ungdomar och att det finns stora regionala och lokala skillnader i andel unga som väljer att konfirmera sig där storstäderna har en låg andel konfirmerade. Sammantaget kan man slå fast att det bland dagens unga finns en kontakt med religion och religiösa funderingar, men att det inte gäller för alla de elever som högstadielärarna på möter.

Det finns ett flertal studier som undersökt hur de unga förhåller sig till religionsundervisningen i skolan och som även de kan ge en bild de elever som läraren möter. En av de senare är en rapport om religionskunskap i årkurs 9 skriven av Rune Jönsson och Bodil Liljefors Persson, vilken ingår som en del av de nationella utvärderingarna av grundskolan 2003

169 Lövheim & Bromander, s. 69.

170 Jonas Bromander, »Ritualer, högtider och manifestationer«, *I framtidens skugga. Fyr-tiotvå kapitel om politik, medier och samhälle*, red. Sören Holmberg, Lars Weibull & Henrik Oscarsson, SOM-undersökningen 2011. SOM-rapport nr 56 2012, s. 305.

171 Lövheim & Bromander, s. 70ff.

172 Svenska kyrkans statistik 2012.

(NU03).¹⁷³ Syftet med de nationella utvärderingarna är att undersöka om eleverna når upp till de mål som anges i kursplanerna för de olika ämnena. I rapporten får vi inte endast information om vilka kunskaper som eleverna uppnått, utan även vad de tycker är viktigt när det gäller frågor om religion och tro. Bland livsfrågor är det vanligast att de unga i årskurs 9 funderar över vad som händer efter döden (36 %) och meningen med livet (36 %), frågor som ligger nära de som religion handlar om. Här finns stora skillnader mellan flickor och pojkar där dessa tankar i större utsträckning återfinns hos flickorna. Eleverna funderar emellertid i lägre utsträckning på om det finns någon gud (16 %).¹⁷⁴ Däremot uppger 22 % att meningen med livet är att leva i gemenskap med Gud. Om man jämför detta svar bland eleverna i årskurs 9 med en undersökning från 1990 bland elever på hela högstadiet på ett likande påstående (»Jag är säker på att Gud finns.«) så skulle man kunna skönja en ökande tro på Gud bland de unga. Endast 12 % svarade jakande på den frågan då.¹⁷⁵ Och går man än längre tillbaka i tiden finner man en liknande fråga i studien Tonåringen och livsfrågorna från 1969, där 33 % av eleverna i årskurs 9 angav att de ofta och ibland känner sig trygga eftersom »Gud har omsorg om mitt liv«.¹⁷⁶ Vid 1960-talets slut var det alltså fler än i studierna från 1990 och 2003 som ansåg sig ha någon form av tro på Gud.

På påståendet om att leva med Gud som meningen med livet finns stora skillnader när det gäller elevernas bakgrund. Nästan hälften av eleverna med utländsk bakgrund samtyckte medan endast 17 % av eleverna med svensk bakgrund.¹⁷⁷ När det gäller elevernas kunskaper om religioner finns det enligt undersökning brister och detta gäller främst de existentiella aspekterna av religion. Även här finns det skillnader när det gäller elevernas bakgrund, där de med utländsk bakgrund uppvisar större kunskaper.

173 Rune Jönsson, & Bodil Liljefors Persson, *Religionskunskap i årskurs 9. Rapport från de nationella utvärderingarna av grundskolan 2003* (NU03), EDUCARE, Malmö 2006.

174 Jönsson & Liljefors Persson 2006, s. 16.

175 Hartman 2000, s. 87.

176 Skolverket 1969, s. 137.

177 Jönsson & Liljefors Persson 2006, s. 21f.

I en undersökning av gymnasieelever från 1995 visar Ulf Sjödin att det är de existentiella frågorna (livsfrågorna) som eleverna helst ville se behandlade inom religionsämnet. Eleverna menade att ämnet var viktigt men att det inte upplevdes som engagerande.¹⁷⁸ Undersökningen visade också att det fanns stora skillnader mellan elever på de olika programmen på gymnasiet avseende deras intresse för religionsämnet. Detta kan peka på att undervisningen för lärare på högstadiet försvåras eftersom de har dessa elever, som väljer olika program på gymnasiet, i samma klass. Dessutom framkom stora skillnader mellan pojkar och flickor i upplevelsen av religion, vilket även det troligtvis behöver tas i beaktande av lärarna i religionsundervisningen på högstadiet. Skillnader i pojkars och flickors förhållande till religion framkommer även i Keijo Erikssons avhandling *På spaningen efter livets mening* från 1999. Studien är visserligen kvalitativ i sitt upplägg, men vänder sig till just högstadielever. Eriksson menar att det finns genomgående skillnader i pojkars och flickors tankar om religion, där flickorna visar ett avsevärt större intresse.¹⁷⁹

Avhandlingen *Tolkningar, förhandlingar och tystnader* av Kerstin von Brömssen från 2003 visar skillnader mellan olika elever i åldrarna 13–15 år i hur de uppfattar religion.¹⁸⁰ Studien handlar visserligen inte om religionsämnet utan om elevernas kunskaper om religion, men de skillnader som framkom var så pass stora att de säkerligen påverkar hur eleverna kommer att kunna lära sig om religion i skolan. En av de avgörande skillnaderna handlade om hur de som von Brömssen valt att benämna som etniska svenskar skiljer sig från de som hade en blandad kulturell bakgrund. Både när det gällde kunskap om religion och synen på religion fanns avgörande skillnader, där den skilda uppfattningen om hur man värderade religion kanske har tydligast implikationer för undervisningen.

¹⁷⁸ Ulf Sjödin, *En skola – flera världar: värderingar hos elever och lärare i religionskunskap i gymnasieskolan*, Lund 1995, s. 23f, 285ff. Jämför man detta med vad lärarstudenter uppges att de undervisar om så visar det sig att de inte bemöter elevernas önskemål om detta. De framför att de undervisar om världsreligionerna och etik men inte tagit upp existentiella spörsmål (Löfstedt, s. 59).

¹⁷⁹ Keijo Eriksson, *På spaning efter livets mening. Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskolelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande*, Malmö 1999, s. 142.

¹⁸⁰ Kerstin von Brömssen, *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella rummet*, Göteborg 2003.

De elever som von Brömssen betecknar som etniska svenskar visade sig ha en uttalad negativ uppfattning om religion och menade att det var något som de hade lämnat bakom sig.¹⁸¹

Sammanfattningsvis kan man se att de elever som lärarna i religionskunskap möter har ett varierat förhållande till religion. Läraren behöver vara medveten om att både kön och nationell bakgrund påverkar och att skolan för många kan vara den första och kanske enda relation till religion som eleverna har. Erikssons slutsats från studien om högstadieungdomar och deras livfrågor, dvs. att undervisningen i religion kräver en stor individanpassning, kan enligt min mening inte förbises i högstadiets religionsundervisning.¹⁸²

Religionssociologi i lärarutbildningen

Lunds universitet planerar att erbjuda religionsvetenskapliga kurser inom lärarutbildning för både blivande högstadielärare och gymnasielärare. Jag ska här göra en genomgång av de kurser som vänder sig till blivande lärare på högstadiet. Dessa har möjlighet att läsa upp till 60 hp religionsvetenskap. Dessa 60 hp är uppdelade på två 30 hp-kurser som rymmer fyra delkurser om vardera 7,5 hp. Delkurserna är följande och ges i presenterad ordning:

- Religioner och livsåskådningar i dagens Sverige: religionsvetenskapen och religionskunskap i skolan
- Bibelsyn och livsåskådning
- Att berätta de kristna kyrkornas historia
- Islam och judendom – tro och samhälle

¹⁸¹ I en större europeisk undersökning från 2006–2009 (där Sverige inte ingick) fann man att det bland de muslimska barnen mellan 14–16 år lades en större vikt vid religion än bland de barn som var kristna eller inte var religiösa (Dan-Paul Jozsa, »Islam in Education: A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict«, *Values, Religions and Education in Changing Societies* red. Karin Sporre & Jan Mannberg, London 2010, s. 29–44). Denna slutsats kan dock endast dras om vi antar att de muslimska barnen i högre utsträckning även hade utländsk bakgrund än de kristna och icke-religiösa, vilket förfaller mig sannolikt när det gäller de länder som ingick i studien.

¹⁸² Eriksson 1999, s. 166.

- Hinduism och buddhism
- Etik och det moderna samhället
- Religionsfilosofi samt relationen vetenskap och religion
- Religion och populärkultur

Ser vi enkom till titlarna på dessa kurser så framkommer att de endast till viss del sammanfaller med den uppdelning av religionsämnets centrala innehåll för årskurs 7–9 som finns i 2011 års kursplan, vilka är »Religioner och andra livsåskådningar«, »Religion och samhälle«, »Identitet och livsfrågor« samt »Etik«.

Dock finns de områden som jag identifierade som tydligast religions-sociologiska, d.v.s. »Religion och samhälle« och »Identitet och livsfrågor«, integrerade i flertalet av kurserna för lärarna. Den inledande delkursen »Religioner och livsåskådningar i dagens Sverige« har »studiet av religion som samhälleligt och kulturellt fenomen« som en viktig del. Inom delkurserna »Att berätta de kristna kyrkornas historia« och »Islam och judendom – tro och samhälle« finner man t.ex. att kursen ska behandla »hur idéer, ritualer och gemenskapsformer utvecklats i växelverkan med samhällliga skeenden och sociala miljöer«. En formulering som man dock, vilket enligt mig är något förvånande, inte finner inom delkursen »Hinduism och buddhism«. I kursen »Religion och populärkultur« ska man bland annat studera »hur samspelet mellan religion och massmedia fungerar«. Någon kurs som specifikt ägnas åt religionssociologi eller som har detta som sitt huvudsakliga innehåll finns inte. Ser man till lärandemålen för kurserna så finner man några som faller inom religionssociologi. Dit hör målen om värderingsförmåga och förhållningssätt på 1–30 hp-kursen, vilka stipulerar att studenten efter genomgången kurs ska »visa respekt och förståelse för människors trosföreställningar och livshållningar i ett mångkulturellt samhälle«. Även på nästa nivå (31–60 hp), finner man tydligt religionssociologiska aspekter under i målen för värderingsförmåga och förhållningssätt:

- ge uttryck för fördjupad medvetenhet om betydelser som kan skapas i mötet mellan religionsläraren och eleven i de frågor som religionsämnet aktualiserar, speciellt i etiska frågor ge uttryck för betydelsen av

kunskap, respekt och lyhördhet vid mötet med elever med olika kulturell bakgrund och livsperspektiv

- ha förmåga till förståelse och insikt i mötet med människor med olika livssyn och med människor från olika kulturer
- värdera och reflektera över sin egen undervisning i religionskunskap genom att ställa den i relation till sina egna intentioner, elevernas lärande och styrdokumentet

När det gäller kunskap och förmåga så nämns att man på 31–60 hp-nivån ska ha en samhällelig dimension när det gäller kunskaper om religioner med ursprung i Asien, vilket som nämndes ovan, inte finns med i kursens centrala innehåll. Området religion och populärkultur kopplas till identitet på 31–60 hp-nivån under färdighet och förmåga. Bland lärandemålen finner man också på båda nivåerna att man ska ha kännedom om och kunna använda sig av religionsvetenskapliga frågeställningar, teorier och metoder till vilka man kan räkna religionssociologin (även om jag menar att ämnet främst har sin grund inom samhällsvetenskapen). Dessutom återfinns detta mål endast i det centrala innehållet för utbildningens första delkurs (»Religioner och livsåskådningar i dagens Sverige: religionsvetenskapen och religionskunskap i skolan«) och där som en bland flera innehållsdelar. Ser man till litteraturlistan för kurserna innehåller dessa inte heller någon bok eller text som har huvudsakligt religionssociologiskt fokus. En konklusion skulle kunna vara att de sociologiska aspekterna inom kurserna på lärarutbildningen i religion främst förväntas uppnås som värderingsförmågor och förhållningssätt, men inte som kunskap och förståelse, där området alltså ges ett litet utrymme. Följer man den centrala plats som de sociologiska aspekterna har i skolplanen för grundskolan och i kursplanerna för religionsämnet på högstadiet samt den sociologiska förmåga som läraren behöver ha för att möta de skillnader i förhållande till religion som dagens elever uppvisar, så kan det vara så att det utrymme som sociologi har i lärarutbildningen inte räcker till för att ge läraren kompetens nog i ämnet.

Religionsdidaktik och samhället

Christina Osbeck lyfter i sitt bidrag om religionsdidaktik som forskningsfält i boken *Religionsdidaktik* fram några frågor som hon menar är understuderade inom området. Flera av dessa rör förhållandet mellan religionsundervisningen och det samhälle som eleverna lever i och den religiositet som dessa bär med sig. Hon menar att religionslärare behöver få större kunskap om hur barnens egna etiska föreställningar kan föras in i undervisningen, om hur man kan undervisa om religion som ett metafenomen och inte endast som fasta organisatoriska system i form av de olika religionerna (vilket alltså går på tvärs med formuleringarna i kursplanerna, där just dessa aspekter framstår som viktiga, och skolböcker i ämnet) och hur man kan lära ut religion ur ett konstruktivistiskt snarare än essentialistiskt perspektiv. Hon framhåller även att det kanske i religionsämnet finns något unikt, dvs. att det endast är inom religionsämnet som tron på något transcendent och heligt kan lyftas fram.¹⁸³

Det som Osbeck tar upp handlar om vad hon anser behöver beforskas inom religionsdidaktiken, men hon sätter även fingret på att det inom religionsämnet finns en stark koppling mellan det sammanhang som undervisningen sker i och det som lärarna ska undervisa om. Även i Skolinspektionens granskning av gymnasieskolornas religionsundervisning framkommer att fokus inom denna undervisning ligger på religionerna i sig, men inte om vilka följder detta får för individerna.¹⁸⁴ I rapporten framkommer att »eleverna anser kursen vara relevant och intressant när undervisningen ger utrymme för dem att reflektera över sig själva och sina liv»,¹⁸⁵ men att undervisningen många gånger brister i just detta. Religionsämnet har enligt Jackson utvecklats från att vara undervisning i religion, d.v.s. en konfessionell undervisning, till att vara undervisning om religion, d.v.s. att man får en objektivt innehållsbaserad kunskap om religion.¹⁸⁶ Han föreslår ett tredje alternativ där eleverna istället lär av religion. Detta innebär att

183 Christina Osbeck, »Religionsdidaktik som kunskaps- och forskningsfält« *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, red. Malin Löfstedt, Lund 2011, s. 26.

184 Skolinspektionen, 2012, s. 11.

185 Skolinspektionen, 2012, s. 7.

186 Robert Jackson, *Religious education: An interpretive approach*, London 1997.

eleverna är i dialog med religionen och därigenom behöver ta ställning till hur de själva förhåller sig till ämnet, vilket i enlighet med skolinspektionen ger »utrymme för dem att reflektera över sig själva och sina liv«. Även Furenhed lyfter fram vikten av att lära av religion, men menar att eleverna behöver lära sig om religion för att kunna lära av den.¹⁸⁷ Men, skriver han, för att de ska vara motiverade att lära om religion behöver de hjälp att se kopplingen mellan deras egna funderingar om livet och religionernas. Det krävs att de förstår att de existentiella frågor som alla människor ställs inför, d.v.s. även de själva, är vad religionen också har som huvudsaklig uppgift att besvara.¹⁸⁸

Den påtalade bristen på att lära av religion som finns, trots vetskap om att detta sätt att lära skulle kunna höja elevers kunskaper i religionsämnet, kan förklaras med den sekulariserade kontext som skolämnet befinner sig inom. Men det är, menar jag, mer komplext än så. Religionsfilosofen Peder Thalén för fram att det i dagens samhälle finns både ett modernt och ett postmodernt förhållande till religion. Han menar att det moderna samhället präglas av att man antingen helt tar avstånd från religion eller att man helt anammar den, där avståndstagandet dock dominerar. Samtidigt finner vi postmoderna tendenser som innebär att man anammar delar av det religiösa och förkastar andra.¹⁸⁹ Så vad vi finner är elever som kan ha antingen ett modernt eller ett postmodernt förhållningssätt till religion, men där den enskilde läraren troligtvis upprätthåller endast ett av dessa förhållningssätt till religion. Dessutom möter läraren elever med ett modernt förhållningssätt till religion, vilket både kan innebära ett förkastande och ett anammande, där de som anammar i större utsträckning än de som förkastar har en bakgrund från andra länder än Sverige. Till detta kommer att läraren möter flickor som i högre utsträckning än pojkar uppvisar ett religiöst intresse.

187 Ragnar Furenhed, »Undervisning och förståelse – exemplet religionskunskap«, *Livstolkning och värdegrund: Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*, red. Edgar Almén, Ragnar Furenhed, Sven G. Hartman, & Björn Skogar, Linköping 2000, s.117ff.

188 Furenhed, s. 117f.

189 Peder Thalén, »Religionsdidaktik i en senmodern situation«, *Nya mål? Religionsdidaktik i en tid av förändring*, red. Birgit Lindgren Öden & Peder Thalén, Uppsala 2006.

Kanske är det så att det är inom religionsämnet som läraren möter den största diversiteten när det gäller elevernas förhållande till och kunskap om ämnet. Och kanske är det där som elevernas kunskaper om och relation till ämnet skiljer sig som mest från lärarens. Den sekularisering som präglar dagens svenska samhälle kan tänkas ha ett större genomslag hos högskoleutbildade religionslärare än hos ungdomar som kan ha en livssituation där i en ålder som präglas av livsåskådningsfrågor och där den religiösa mångfalden kan tänkas vara större. Att kunna bemöta detta menar jag ställer krav på lärarens kunskaper om det omgivande samhället och de enskilda individernas förhållande till religion både för att förstå vad de möter i undervisningssituationen och för att kunna undervisa i religionskunskap. Dessutom finns tydliga religionssociologiska aspekter i grundskolans läroplan och i religionsämnets övergripande syfte och två av dess centrala delar. Samtidigt finns det skolböcker som i ringa utsträckning tar upp detta, vilket enligt min mening visar på vikten att religionssociologi finns med som ett ämne inom lärarutbildningarna. Det visar även på ett behov av ökad kunskap om vad denna komplexa situation får för följder för undervisningen i religion på högstadiet och för elevernas lärande om och av religion.

Referenser

- Algotsson, Karl-Göran, *Från katekestvång till religionsfrihet. Debatten om religionsundervisningen under 1900-talet*, Stockholm 1975.
- Berg, Leif & Rundblom, Gunilla, *Religion och liv 7*, SOL 4000, Stockholm 2011a.
- Berg, Leif & Rundblom, Gunilla, *Religion och liv 8*, SOL 4000, Stockholm 2011b.
- Berger, Peter, *Invitation till sociologi. Ett humanistiskt perspektiv*, Stockholm 1987.
- Bromander, Jonas, »Ritualer, högtider och manifestationer«, Holmberg S., Weibull L. & Oscarsson H. (red.). *I framtidens skugga. Fyrtiotvå kapitel om politik, medier och samhälle*, SOM-undersökningen 2011. SOM-rapport nr 56. Göteborg 2012.
- von Brömssen, Kerstin, *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella rummet*, Göteborg 2003.
- Eriksson, Keijo, *På spaning efter livets mening. Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskolelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande*, Malmö 1999.
- Furenhed, Ragnar, »Undervisning och förståelse – exemplet religionskunskap«, Almén, E., Furenhed, R., Hartman, S.G., & Skogar, B. (red.), *Livstolkning och värdegrund: Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*, Linköping 2000.

- Furseth, Inger & Repstad, Paul, *Religionssociologi – en introduktion*, Stockholm 2005.
- Giddens, Anthony, *Sociologi. En kritisk introduktion*, Stockholm 1982.
- Hartman, Sven G., »Hur religionsämnet formade«, Almén, E., Furenhed, R., Hartman, S.G. & Skogar, B. (red.), *Livstolkning och värdegrund: Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*, Linköping 2000.
- Hartman, Sven G., »Livstolkning hos barn och unga«, Almén E., Furenhed R., Hartman S.G. & Skogar B. (red.), *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik*, Linköping 2000.
- Jackson, Robert, *Religious Education. An Interpretive Approach*, London 1997.
- Jozsa, Dan-Paul, »Islam in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict«, Sporre, K. & Mannberg, J. (red.), *Values, Religions and Education in Changing Societies*, London 2010.
- Jönsson, Rune & Liljefors Persson, Bodil, *Religionskunskap i årskurs 9. Rapport från de nationella utvärderingarna av grundskolan 2003* (NU03), EDUCARE, Malmö 2006.
- Larsson, Rune, *Samtal vid brunnar. Introduktion till religionspedagogikens teori och praktik*, Lund 2009.
- Löfstedt, Malin (red.), *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011.
- Löfstedt, Malin, »Livsfrågor på gott och ont«, Löfstedt, M. (red.), *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011.
- Lövheim, Mia & Bromander, Jonas, *Religion som resurs. Existentiella frågor och värderingar i unga svenskers liv*, Skellefteå 2011.
- Osbeck, Christina, »Religionsdidaktik som kunskaps- och forskningsfält«, Löfstedt M. (red.), *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011.
- Osbeck, Christina, *Kränkningens livsförståelse - en religionsdidaktisk studie av livsförståelse-lärande i skolan*, Karlstad 2006.
- Selander, Sven-Åke, *Religionsundervisning för hela människan. Analys av samspelet samhälle, människosyn, innehåll och metoder i religionsundervisningen i Sverige*, Rapport 22, Lärarhögskolan i Malmö 1982.
- Sjödin, Ulf, *En skola – flera världar: Värderingar hos elever och lärare i religionskunskap i gymnasieskolan*, Lund 1995.
- Skolinspektionen, *Mer än vad man tro. Religionskunskap i gymnasieskolan. Kvalitetsgranskning*, Rapport 2012:3.
- Skolverket, Lpo 2011.
- Skolverket, *Tonåringen och livsfrågorna. Elevattityder och undervisningen i livsåskådning och etik på grundskolans högstadium*, SÖ-förlaget/Skolöverstyrelsen 1969.
- Svenska kyrkans statistik 2012. <http://www.svenskakyrkan.se/default.aspx?id=645562> hämtad 2012-08-28.
- Thalén, Peder, »Religionsdidaktik i en senmodern situation«, Lindgren Ödén, B. & Thalén, P. (red.), *Nya mål? Religionsdidaktik i en tid förändring*, Uppsala 2006.

En didaktisk analys av universitetskursen »Etik och det moderna samhället«

Jennie Ahlgren

Inledning

Skolinspektionen presenterar i sin rapport *Mer än vad du kan tro* en granskning av religionskunskapen i gymnasieskolan.¹⁹⁰ I sina kommentarer lyfter Skolinspektionen fram att skolorna inte arbetar tillräckligt strukturerat för att uppfylla de kursmål som finns. Vad som behövs, enligt inspektionen, är mer systematik, struktur och tillvaratagande av elevernas intressen och erfarenheter. När det gäller etikundervisningen menar inspektionen att den tenderar att utgöras av »tyckande utan teoretisk ram«.¹⁹¹ Det finns alltså en uppfattning att undervisningen på etikområdet blir alltför inriktad på tyckande, resonering och diskussion utan någon teoretisk förankring. Vad som efterlyses är istället en balans mellan kunskap, analys och reflektion, med andra ord en balans mellan teori och praktik. Detta torde innebära inte endast kunskap om etisk teori, utan även kunskap inom argumentationsteori/-analys.

¹⁹⁰ Skolinspektionen, *Mer än vad du kan tro*. Rapport 2012:3, Stockholm 2012. Intressant är även Skolverkets rapportering av slutbetyg under 2011, vilken visar att religionskunskap är ett ämne som har lägre betygsresultat än andra kärnämnen i gymnasieskolan. Skolverkets rapport kan hämtas på: <http://siris.skolverket.se/>

¹⁹¹ Skolinspektionen 2012, s 6–9.

En annan tendens som uppmärksammas av inspektionen är att läraren inte kopplar etikundervisningen till den övriga religionsundervisningen.¹⁹² Detta innebär bland annat att eleven går miste om ett tillfälle att aktivt använda sig av sin förmåga att med hjälp av etiska modeller och teorier analysera existentiella frågor, livsval och dilemman kopplade till olika religioner och livsåskådningar.

I denna artikel kommer jag att utgå från kursplanen som finns för delkursen »Etik och det moderna samhället« (7,5 hp) vid Centrum för teologi och religionsvetenskap (CTR), Lunds universitet.¹⁹³ Jag kommer att läsa denna ur ett didaktiskt perspektiv och relatera min läsning till bland annat Skolinspektionens rapport. Att jag anlägger ett didaktiskt perspektiv innebär att jag kommer att göra en målanalys, en innehållsanalys och en elevanalys av kursplanen. Jag kommer också att göra en undervisningsmetodisk analys, för att på så sätt ge förslag på hur vi kan hjälpa blivande lärare att överkomma de tillkortakommanden som Skolinspektionen pekat ut.

Huvudfrågan för detta paper är: Ger kursen »Etik och det moderna samhället« (7,5 hp) den blivande ämnesläraren i religionsvetenskap tillräcklig kunskap och övning för att möta gymnasieskolans, elevernas och Skolinspektionens krav på etikundervisningen?

Målanalys

När det gäller kursmålen för undervisningen i etik, både den för blivande lärare i religionsvetenskap och för elever i gymnasieskolan, så är dessa dels av praktisk art och dels av teoretisk. Den kritik som Skolinspektionen framfört, om att etikundervisningen tenderar att bli »tyckande utan teoretisk ram« bör självklart tas i beaktande vid formulerandet av de lärandemål som ställs upp inom lärarutbildningen.

¹⁹² Skolinspektionen 2012.

¹⁹³ Delkursen »Etik och det moderna samhället« (7,5 hp) ges inom ramen för två olika kurser, »Religionskunskap II-A« och »Religionskunskap II-B«. Den förra är sammanlagt på 15 hp, medan den senare är på 30 hp. Delkursen i etik är densamma i båda. När jag tittar på lärandemål osv, utgår jag från kursplanen för II-A

Universitetskursen »Religionskunskap II-A« har bland sina lärandemål en del mål som är av särskild relevans med avseende på delkursen i etik. Efter slutförd kurs ska den studerande:

- ha kunskap om olika sätt att beskriva, analysera och ta ställning till etiska problem samt om lärande och undervisning i detta (a)
- ha kunskap om vad skolans kursplaner säger om de delar av religionsämnet som kursen handlar om (b)
- ha kunskap om didaktiska modeller och begrepp som kan användas för att reflektera över hur man i skolan kan arbeta med kursens olika teman (c)¹⁹⁴

Den studerande ska också:

- ha förmåga att resonera om och kritiskt värdera etiska teorier samt kunna resonera om olika handlingssätt med utgångspunkt från etiska begrepp och teorier (d)
- kunna använda didaktiska begrepp samt anpassa didaktiska modeller till de skilda områden och lärandemål som kursen handlar om (e)
- kunna göra välgrundade ställningstaganden till praktiska etiska problem (f)
- ge uttryck för fördjupad medvetenhet om betydelser som kan skapas i mötet mellan religionsläraren och eleven i de frågor som religionsämnet aktualiserar, speciellt i etiska frågor (g)
- ge uttryck för betydelsen av kunskap, respekt och lyhördhet vid mötet med elever med olika kulturell bakgrund och livsperspektiv (h)
- ha förmåga till förståelse och insikt i mötet med människor med olika livssyn och med människor från olika kulturer (i)¹⁹⁵

I Skolverkets kursplan för gymnasieskolans religionsundervisning beskrivs syftet med undervisningen och man lyfter fram följande övergripande mål:

¹⁹⁴ Kursplan för »Etik och det moderna samhället«, CTR, Lunds universitet.

¹⁹⁵ Kursplan för »Etik och det moderna samhället«, CTR, Lunds universitet.

- Förmåga att analysera religioner och livsåskådningar utifrån olika tolkningar och perspektiv.
- Kunskaper om människors identitet i relation till religioner och livsåskådningar.
- Kunskaper om olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap samt förmåga att analysera dessa.
- Förmåga att använda etiska begrepp, teorier och modeller.
- Förmåga att undersöka och analysera etiska frågor i relation till kristendomen, andra religioner och livsåskådningar.¹⁹⁶

När det gäller undervisning i ämnet etik, så finns alltså ett par tydliga delmål (även om etiska aspekter kan återfinnas i alla delmål) - punkt 4 och 5. Om vi jämför dessa med målen som finns för delkursen i etik för blivande ämneslärare, så kan vi se att de till stor del överensstämmer. Alltså, om lärarstudenten når universitetets kursmål borde detta innebära att hen också har kompetens att, i enlighet med målen för gymnasieskolan, undervisa gymnasieelever i ämnet. Här kan emellertid påpekas att Skolinspektionen i sin rapport *Mer än vad du kan tro* (2012) pekar på att måluppfyllelsen för gymnasieskolan till stor del är beroende av vilken lärare det är som undervisar (föga överraskande) och att en del av de skolor som undersökningen omfattar misslyckas med att arbeta på ett sådant sätt att eleverna överhuvudtaget förstår kursmålen. Dessutom saknas ofta särskilt stöd i undervisningen för de elever som behöver det, vilket torde, på ett mycket direkt sätt, påverka enskilda elevers möjlighet att nå målen.¹⁹⁷

Till dessa mål kan läggas de mer övergripande mål som presenteras i *Lpf 94*. Här lyfts sådana värden som rättskänsla, demokrati, generositet, tolerans, jämställdhet och ansvarstagande fram. Dessutom framhålls att skolan har en uppgift att »förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på». ¹⁹⁸ Inte minst inom religionskunskapen blir dessa mål

¹⁹⁶ Skolverket, Ämne – Religionskunskap. Kan hämtas på: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/rel>

¹⁹⁷ Skolinspektionen 2012.

¹⁹⁸ Skolverket, *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94. Gymnasieskolan, gymnasieskolorna, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*, Stockholm 2006, s. 3.

aktuella och därför bör undervisningen i etik för blivande ämneslärare i ämnet bidra också till en grund för detta.

Som vi kan se betonar kursplanen för gymnasieundervisningen vissa analysfärdigheter. Gymnasieeleven ska, efter utbildningen, inte endast ha kunskap om etiska teorier och modeller, utan denne ska också kunna uppvisa förmåga att analysera dessa likväl som sådana etiska dilemman och problem som kan uppstå i vardagen. Dessutom ska eleven kunna »analysera etiska frågor i relation till kristendomen, andra religioner och livsåskådningar«. Detta ställer vissa kunskapskrav på ämnesläraren, och därmed också på den undervisning denne får under sin utbildning. Ämnesläraren ska förmedla inte endast kunskap om religion och etik och förhållandet däremellan, utan också kunskap om normativa teorier, begrepp och modeller samt förmågan att använda sig av olika analysredskap i förhållande till dessa. Om vi tittar på målen som ska uppnås för ämneslärarstudenter, så kan vi se att de väl möter kraven för detta.

Elevanalys

I beskrivningen av delkursen »Etik och det moderna samhället« (7,5 hp) finns ingen som helst antydning till elevanalys, därför kommer jag här framförallt att koncentrera mig på att göra ett försök till beskrivning av gymnasieeleven (med fokus på etikundervisningen). Som vi sett tidigare, så belyser Skolinspektionen behovet av att ämnesläraren i sin undervisning tillvaratar elevernas egna intressen och erfarenheter, framförallt i relation till elever som har negativa förväntningar på undervisningen.¹⁹⁹ För att kunna göra detta behöver ämnesläraren kunskap om vad eleverna faktiskt är intresserade av och vilka erfarenheter de har sedan tidigare. Utöver frågor om vad eleverna på gymnasiet enligt kursplanen *ska* lära sig, så bör alltså också frågor om vad de *vill* lära sig resas. Svaren på dessa olika frågor kan mycket troligt gå hand i hand. Att ta sin utgångspunkt i elevernas intressen kan inte bara berika undervisningen för gymnasieeleven, utan med stor sannolikhet också kombineras med de mål som beskrivs i kursplanen.

¹⁹⁹ Skolinspektionen 2012, s. 7.

Men vad är då gymnasieelever intresserade av att lära sig inom ramen för etikundervisningen? År 2000 presenterade Sven G. Hartman en tabell över olika livsfrågor som tonåringar 1971 respektive 1994 ansett vara mycket viktiga.²⁰⁰ I den rangordning av temana som görs kan vi utläsa vissa teman som oftast ansetts vara »mycket viktiga« vid de olika mättillfällena. Under båda mättillfällena hamnade teman som »om alla är lika värda«, »krig och fred«, »rasproblem«, »narkotika« och »kärlek och sexualitet« högt upp i tabellen.²⁰¹ Kanske är det rimligt att anta att dessa teman upplevs som viktiga även av dagens ungdomar? Inte minst är de fortsatt aktuella i vårt samhälle. Att använda sig av teman såsom dessa, borde kunna ligga till grund för både diskussioner och övningar i argumentationsanalys och eget argumentationskonstruerande.

Ytterligare en synpunkt som Skolinspektionen lägger fram är att kraven på gymnasieeleverna ofta ställs alldeles för lågt,²⁰² och att låta undervisningen stanna vid tyckande och framförande av personliga åsikter är en aspekt av detta. I en rapport från 2006 beskriver Rune Jönsson och Bodil Liljefors Persson hur eleverna i grundskolan har ett »uttalat etiskt tänkande och kan föra ett resonemang om rätt och orätt«.²⁰³ Gymnasieeleverna borde alltså vara tämligen väl utrustade för mer komplicerade etiska resonemang och ha förmågan att tillgodogöra sig kunskaper och praktisk erfarenhet i exempelvis argumentationsanalys.

200 Sven G. Hartman, »Livstolkning hos barn och unga« Almén, Edgar, Furenhed, Ragnar, Hartman, Sven G., Skogar, Björn, *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköping 2000.

201 Hartman, s. 63.

202 Skolinspektionen 2012, s. 12–13.

203 Rune Jönsson & Bodil Liljefors Persson, *Religionskunskap i årskurs 9. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (NU03); EDUCARE. Malmö 2006, s. 61. Se också Tullie Torstenson-Ed, *Forskning i fokus*, nr 14: »Ungas livstolkning och skolans värdegrund«. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm 2003. Här pekar författaren på forskning som visar att barn har en filosofisk förmåga och att de kan tänka kring moraliska dilemman. Däremot har de inte samma förmåga att argumentera etiskt eller ägna sig åt argumentationsanalyser, detta är alltså något som utvecklas längre fram i livet.

Innehållsanalys

Jag kommer här att titta närmare på beskrivningen av delkursen »Etik och det moderna samhället« (7,5 hp) för att se vad det är som lyfts fram i denna. Jag kommer också att jämföra innehållsbeskrivningen med de mål som finns uppsatta för delkursen. Även här kommer jag även att lyfta in Skolinspektionens synpunkter på den gymnasiala undervisningen. Beskrivningen av delkursens innehåll lyder:

Etik är något både problematiskt och omdiskuterat, men samtidigt efterfrågat i det moderna samhället. I detta moment studeras olika sätt att identifiera moraliska problem samt analysera och ta ställning i moraliska frågor. Redskapen är etiska begrepp och teorier samt kunskap om moraliska och religiösa traditioner. Övningar görs med moraliska frågor från vardags- och samhällslivet och från situationer som kan uppkomma i skolan. Samordnat med detta reflekteras över områdets didaktiska frågor. Hur kan begrepp och modeller introduceras i skolans undervisning för att tydliggöra etiska problem och vara till hjälp för ställningstaganden och argumentation samt för att skapa förståelse för att människor har olika värderingar? Centralt i den ämnesdidaktiska reflektionen är hur samverkan mellan konkretion och teori i undervisningen skall genomföras.²⁰⁴

I kursplanen talas det alltså om alla de tre delar som Skolinspektionen efterlyser; det talas om att »identifiera och analysera«, »etiska begrepp och teorier« och om att »ta ställning i moraliska frågor« (vilket får antas innebära bland annat ett reflekterande och/eller analyserande förhållningssätt). Med tanke på att man avser att inte endast ta ställning i moraliska frågor, utan också lyfter fram att man ska identifiera, analysera och reflektera och vidare att detta också ska göras i relation till etiska begrepp och modeller, så verkar det finnas en god grund för att undvika just det Skolinspektionen kritiserat – »tyckande utan teoretisk ram«. Dessutom avser man att arbeta med argumentationsanalys och för att skapa en förståelse för värderingar annorlunda än de egna. Detta kan ge lärarstudenten en god bas för sitt framtida yrkesutövande och tillsammans

204 Kursplan för »Etik och det moderna samhället«, CTR, Lunds universitet.

med den didaktiska undervisningen bidrar det förhoppningsvis till en situation annorlunda än den Skolinspektionen kritiserat. Gymnasieeleverna möter då lärare som har kunskap om både etiska teorier och begrepp, samt om de analysverktyg man har att tillgå inom ämnet.

Om vi ser på kursplanerna för »Religionskunskap 1 och 2« på gymnasienivå, så överensstämmer innehållsbeskrivningen för universitetskursen för lärarstudenter i mycket med det som beskrivs i dessa. Enligt planen för »Religionskunskap 1« ska följande behandlas (i relation till undervisningen i etik):

- Tolkning och analys av olika teorier och modeller inom normativ etik samt hur dessa kan tillämpas. Etiska och andra moraliska föreställningar om vad ett gott liv och ett gott samhälle kan vara.²⁰⁵
- Analys av argument i etiska frågor med utgångspunkt i kristendomen, övriga världsreligioner, livsåskådningar och elevernas egna ställningstaganden.²⁰⁶

Enligt kursplanen för »Religionskunskap 2« ska följande behandlas (återigen, i relation till undervisningen i etik):

- Etiska begrepp, teorier och modeller. Tillämpning av dessa på frågor som är relevanta för karaktärsämnena, till exempel biomedicinsk etik, djuretik, miljöetik eller etik i mellanmänniskliga relationer.²⁰⁷

Ser vi på vad som ska behandlas under gymnasiekurserna, är det egentligen bara en punkt som inte på ett tydligt sätt korrelerar med universitetskursens beskrivning. Det är punkten som innefattar temat »Etiska och andra moraliska föreställningar om vad ett gott liv och ett gott samhälle kan vara«. Detta mål kan mycket väl uppfyllas i arbetet med de olika religionernas och livsåskådningarnas etiska aspekter och perspektiv, men kunde tydliggjorts och framförallt lyfts fram i universitetskursens

205 Skolverket, Ämne – Religionskunskap, s. 3.

206 Skolverket, Ämne – Religionskunskap, s. 3.

207 Skolverket, Ämne – Religionskunskap, s. 6.

innehållsbeskrivning. En risk är att det stannar vid just olika religioners uppfattningar om vad ett gott liv eller ett gott samhälle är/kan vara. Utöver detta finns en rad etiska teorier, frikopplade från religiösa föreställningar, som beskriver hur ett gott liv/gott samhälle skulle kunna se ut.²⁰⁸ Kurslitteraturen till universitetskursen är dock inte begränsad på ett sådant sätt.²⁰⁹

Undervisningsmetodisk analys

I beskrivningen av delkursen »Etik och det moderna samhället« (7,5 hp) står att läsa: »Centralt i den ämnesdidaktiska reflektionen är hur samverkan mellan konkretion och teori i undervisningen skall genomföras».²¹⁰ Detta ger ett utmärkt tillfälle att både inför undervisningen och under undervisningen av lärarstudenter reflektera över Skolinspektionens kritik om »tyckande utan teoretisk ram«. Hur ska man komma till rätta med den tendens som inspektionen menar sig se i sin undersökning? En möjlig åtgärd, som redan tidigare tagits upp, är den att ägna sig åt argumentationsanalys, både under universitetskursen och under gymnasiekurserna. Här får eleven och studenten inte endast ett verktyg att arbeta med för att analysera andras argument, han eller hon övar också sin egen argumentationsteknik och lär sig att konstruera hållbara argument samt kritiskt granska sin egen hållning i relation till olika etiska problem och dilemman. Att öva sig i argumentationsanalys går utmärkt att förena med studier av de olika etiska teorierna samt i behandlingen av aktuella etiska problem och spörsmål. Här kan man lyfta in sådana frågor som gymnasieeleven själv anser vara av intresse och vikt, något som inspektionen också efterlyser. Övningar i argumentationsanalys gynnar dessutom klassrumsdiskussioner på ett konkret och konstruktivt sätt och förenar teoretiska kunskaper med praktiska. För att öva upp elevens och studentens egen argumentationsförmåga kan man använda sig av olika undervisningsmetoder, exempelvis kan man anordna paneldebatter i

²⁰⁸ Till exempel John Rawls, *A Theory of Justice*, Oxford 1971; Peter Singer, *Praktisk etik*, Stockholm 2002.

²⁰⁹ Kursplan för »Etik och det moderna samhället«, CTR, Lunds universitet.

²¹⁰ Kursplan för »Etik och det moderna samhället«, CTR, Lunds universitet, s. 3.

klassrummet, eleverna kan uppmanas att skriva debattartiklar, antingen enskilt eller i grupp, och man kan använda sig av rollspel. För att analysera andras argumentation behöver man inte låsa sig vid redan utformade etiska teorier, det torde gå lika bra att använda sig av aktuella händelser i samhället (såsom debattartiklar, diskussionsforum på Internet med mera), skönlitteratur, film och så vidare.²¹¹ Valet av underlag för etiska analyser kan dessutom ganska enkelt anpassas till vilket gymnasieprogram eleverna studerar vid (exempelvis kan elever vid estetiska program använda sig av debatter eller material utifrån konst, film eller musik, elever vid tekniska program kan istället använda sig av exempel på etiska frågor som kan väckas i relation till ny teknik, annorlunda tekniska lösningar osv).

Skolinspektionen har också synpunkter på hur undervisningen i etik genomförs på gymnasienivå. De skolor som granskats har ofta etik som ett eget moment under kursen, frikopplat från undervisningen om bland annat världsreligionerna. Inspektionen menar att det snarare finns en poäng med att koppla etikundervisningen i större utsträckning än vad som nu är gängse till den övriga undervisningen i religionskunskap. Detta ger eleverna möjligheten att se hur olika människor kan grunda sina etiska ställningstaganden på olika sätt.²¹² Dock bör läraren akta sig för att de etiska frågor som tas upp inte ger en alltför generaliserad bild av religionerna i fråga (t.ex. abortfrågan, eutanasiifrågan). Detta bör också diskuteras i undervisningen av blivande lärare.

Som tidigare nämnts påpekar också inspektionen att gymnasieläraren oftare bör ta sin utgångspunkt i elevernas egna intressen, då detta torde lyfta både engagemanget och uppmärksamheten hos eleverna. Det ger också eleverna en chans att vara med och påverka undervisningen på ett väldigt konkret sätt. Inspektionen framhåller också den stress som många lärare i religionskunskap upplever när det kommer till att uppfylla alla de mål och moment som innefattas i kurserna och menar att en lösning kan

²¹¹ Se t.ex. Malin Löfstedt, »Etik, moral och det goda livet«, Löfstedt, Malin (red.) *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011. I denna artikel lyfter Löfstedt också fram användandet av moraliska dilemman som en möjlig undervisningsmetod. Dock varnar hon samtidigt för densamma, då risken finns att diskussionerna stannar vid personligt tyckande och tänkande (något Skolinspektionen alltså framfört kritik mot).

²¹² Skolinspektionen 2012, s. 12.

vara att läraren tillsammans med eleverna gör ett urval av vad kursen ska innehålla.²¹³ Detta skulle också innebära ett tillfälle för läraren att sondera elevernas intressen och vad de anser vara aktuellt och relevant på etikområdet. Även detta är något som bör tas upp under undervisningen av studenterna på universitetskursen. Religionsämnet på gymnasiet har få undervisningstimmar och lärarstudenterna står inför utmaningen att göra lektionstimmar både effektiva och innehållsrika.

Sammanfattning

Efter att ha granskat olika aspekter av den kurs i etik som är tänkt att ges inom ramen för ämneslärarutbildningen i religionsvetenskap vid Lunds universitet, så ser det ut som att man till stor del tagit fasta på vad som, utifrån gymnasiets kursplan i ämnet, krävs av den blivande läraren. Efter en målanalys av universitetets kursplan, så gör jag bedömningen att den student som når kursmålen till stor del också kommer att ha den kompetens som önskas. Tittar vi på innehållet i universitetets kursplan, så kan vi se att också denna tar fasta på vad en lärare i ämnet kan förväntas ha för kunskaper för att täcka in det innehåll som finns i gymnasiets kursplaner för etik inom religionsämnet. Tar vi däremot fasta på den kritik som Skolinspektionen riktat mot hur undervisningen utövas i dagens gymnasieskolor, så kan det vara viktigt att lyfta fram några didaktiska aspekter i universitetskursen. Utifrån kritiken om att undervisningen tenderar att bli »tyckande utan teoretisk ram«, så är det av vikt att lärarstudenten får öva sig i samt får öva upp en förmåga att undervisa i moralisk/etisk argumentationsanalys. Det kan förmodligen på ett ganska effektivt sätt stävja dessa tendenser och samtidigt kan det ge både lärarstudenter och gymnasieelever en viss trygghet i moraliska frågor och beslutsfattande. En annan viktig aspekt av undervisningen som Skolinspektionen lyfte fram var den att undervisningen i gymnasiet gynnas av ett tillvaratagande av elevernas intresseområden. Detta kan ske utifrån en lyhördhet från lärarens sida, men även utifrån kunskap om hur ungdomar resonerar, tänker och lägger vikt vid i ett bredare perspektiv. Även detta bör behandlas i

²¹³ Skolinspektionen 2012, s. 10.

universitetskursen. Dessutom bör lärarstudenten övas i att koppla etikstudiet till de olika religionerna och andra livsåskådningar, för att sedan kunna hitta ett sätt att behandla relationen mellan etik och religion/livsåskådning i undervisningen.

Referenser

- Almén, Edgar, Furenhed, Ragnar, Hartman, Sven G., Skogar, Björn, *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*, Linköping 2000
- Hartman, Sven G., »Livstolkning hos barn och unga«, Almén, Edgar, Furenhed, Ragnar, Hartman, Sven G., Skogar, Björn, *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*, Linköping 2000.
- Jönsson, Rune; Liljefors Persson, Bodil, *Religionskunskap i årskurs 9. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (NU03). EDUCARE, Malmö 2006.
- Löfstedt, Malin (red.), *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011.
- Löfstedt, Malin, »Etik, moral och det goda livet«, Löfstedt, Malin (red.), *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011.
- Rawls, John, *A Theory of Justice*. Oxford 1971.
- Singer, Peter, *Praktisk etik*, Stockholm 2002.
- Skolinspektionen (2011). *Litteraturoversikt för Religionskunskap A/Religionskunskap 1 i gymnasieskolan*. Kan hämtas på: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/rela/litteraturoversikt-relgy.pdf>
- Skolinspektionen, *Mer än vad du kan tro*. Rapport 2012:3. Stockholm 2012
- Skolverket, *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94. Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*, Stockholm 2006.
- Skolverket, Ämne – Religionskunskap. Kan hämtas på: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/rel>
- Skolverkets rapportering av slutbetyg under 2011. Kan hämtas på: <http://siris.skolverket.se/>
- Torstenon-Ed, Tullie, *Forskning i fokus*, nr 14: »Ungas livstolkning och skolans värdegrund. Myndigheten för skolutveckling«, Stockholm 2003.

»Bibelsyn och livsåskådning« – Analys av en didaktisk situation

Blaženka Scheuer

Inledning

Kursen »Bibelsyn och livsåskådning« ingår i »Religionskunskap I«, 30 hp, en kurs som planeras vid Campus Helsingborg som har blivande lärare i religion på högstadium eller gymnasium som målgrupp. Uppdraget att undervisa på kursen kommer med all förmodan att gå till en universitetslektor varför det finns goda skäl att se närmare på vilka didaktiska utmaningar en sådan kurs kan medföra.

Lärare vid en ämnesfokuserad universitetsinstitution tenderar att i sin undervisning ha blivande forskare som tilltänkt målgrupp. Även om det kan vara relevant och självklart i sig, medför detta förhållningssätt problem då ämnet på lärarutbildningen ska läras ut till studenter som behöver didaktiskt medveten träning för att kunna undervisa i ämnet religionskunskap på gymnasium eller grundskola. De två utbildningsvärldarna, högskolan och grundskolan/gymnasium, möts på ett påtagligt sätt i en kurs som denna.

Universitetslärare har inte alltid varit väl förbereda eller välinformerade varken om sin målgrupp – blivande lärare – eller om det uppdrag dessa tränas för. I det föreliggande arbetet vill jag därför se närmare på den didaktiska situationen en lärare på kursen »Bibelsyn och livsåskådning« kan komma att möta. Jag vill därmed undersöka möjligheterna att lägga upp kursen »Bibelsyn och livsåskådning« på ett sådant sätt att den framgångs-

rikt förenar forskningsperspektivet på ämnet religionsvetenskap med kravet på praktiska färdigheter studenter väntas få genom denna kurs.²¹⁴

Syfte, frågeställning och metod

Hur kan blivande lärare utbildas för att på bästa sätt kunna, utifrån måldokumentet för religionsundervisningen och med de läromedel som används i undervisningen i gymnasieskolan, lära ut religionsämnet? Frågeställningarna som behandlas i detta arbetes huvuddel kan specificeras enligt följande:

- Vilken metodisk fördjupning behöver studenter på kursen »Bibelsyn och livsåskådning« för att kunna undervisa i religion på ett exegetiskt relevant sätt och samtidigt i linje med måldokument och målgruppens förståelse?
- Vilka exegetiska analysmodeller kan sägas vara bäst ägnade att nå målet med denna kurs och hur kan valet av dessa analysmodeller försvaras som lämpligast för ändamålet?

Syftet är således att komma med förslag till undervisningsmetodiska angreppssätt, dvs. till ett didaktiskt genomarbetat upplägg av undervisningen på universitetskursen »Bibelsyn och livsåskådning«. Detta förslag syftar i sin tur till att förbereda studenterna för uppdraget att undervisa religion och särskilt att undervisa om heliga texter/religiösa urkunder på religionskurser i gymnasiet.

Måldokument, läroplan, eleverna och läromedlen

För att etablera grunden för undervisningsmetodiska analyser inleder jag detta arbete med analysen av de måldokument som är relevanta för denna kurs: Skolverkets läroplan för gymnasieutbildning från 2011 (nedan förkortat som *Lpg11*) samt kursplan för kursen »Religionskunskap I« och dess

²¹⁴ Självfallet kan detta arbetes resultat appliceras på alla de kurser som behandlar frågor om hur analysen och förståelsen av religiösa urkunder ska läras ut till blivande lärare.

delkurs »Bibelsyn och livsåskådning«. Därefter följer elevanalysen som syftar till att framhålla de aspekter som kan sägas motivera skolungdomens men också blivande lärares intresse för religion. En kort översikt över några av de tillgängliga läromedlen presenteras slutligen i syfte att undersöka vilka färdigheter en lärare i religion behöver tränas i för att kunna använda men också komplettera kurslitteraturen på ett optimalt sätt.

Målanalys

Skolverkets läroplan för gymnasieutbildning, 2011

Lpg11 har med sin betoning på »vetenskaplig förankring« på ett sätt återkopplat till kravet på objektivitet i religionsundervisningen som bland annat uttryckts i tidigare läroplaner.²¹⁵ Enligt läroplan 1962 skulle religionsundervisningen vara informativ, vetenskaplig och icke-konfessionell. För bibelvetenskapens del speglades detta krav i ett strikt fokus på de historisk-kritiska metoderna i studiet av Bibelns texter. Kursboken för den inledande universitetskursen i Gamla testamentets exegetik mellan 70- och 80-talet, *En bok om Gamla testamentet* av Bertil Albrektsson och Helmer Ringgren, framhåller objektivitetskravet med följande ord: »historikern måste försöka nalkas sitt studieobjekt så förutsättningslöst och objektivt som möjligt.«²¹⁶

Men *Lpg11* har samhället och inte själva studieobjektet som grundläggande utgångspunkt där religioner och livsåskådningar studeras utifrån sina konkreta uttryck i samhället, dvs. i människors existentiella och etiska förhållningssätt och handlingar.²¹⁷ Därför formuleras också ämnets syfte i termer av att lära om religioner för att kunna visa förståelse och respekt för

²¹⁵ Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, s. 137–142. Hämtat från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/rel>

²¹⁶ Bertil Albrektsson & Helmer Ringgren, *En bok om Gamla testamentet*, Kristianstad 1993, s. 109. Författarna citerar uppsalaprofessorerna Anton Fridrichsens programförklaring att »[d]en exegetiska forskningen kan och får aldrig [vara] direkt uppbygglig...«

²¹⁷ Så framhåller bl.a. Sven-Åke Selander i artikeln »Från livsfrågor, etik och reflektion till samhälle, kunskap och analys«, *Religion och Livsfrågor*, 2011: 2, s. 20: »Man kan tala om en utveckling mot en starkare prioritering av samhällsaspekter, kunskaper, och analys i kursplanerna.«

mångfalden av religioner och livsåskådningar, samt förmåga att analysera och värdera dessa i förhållande till andra identitetsskapande markörer. Den konkreta vägen från kunskapen om religion till förståelsen av och kritiskt förhållningssätt till religionerna/livsåskådningarna tycks gå via källkritik. Studenterna ska lära sig att kritiskt granska inte bara religiösa urkunder utan också källor som läroböcker, tidningar och digitala texter.

LpgII framhåller för ämnet Religionskunskap särskilt två perspektiv som är av relevans för exegetikens närvaro på lärarutbildningarna: det religionsfilosofiska perspektivet om samspelet mellan religion och vetenskap, samt det intersektionella perspektivet om samspelet mellan identitet/identitetsformande faktorer (såsom kön, etnicitet, socioekonomisk bakgrund) och religion. Inom bibelvetenskapen är dessa båda perspektiv väl representerade varför jag kommer att återvända särskilt till dessa två perspektiv under rubriken »Exegetiska analysmodeller« längre fram i denna text.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning 2012 visar att skolans religionsundervisning behöver förbättras inom just de områden som särskilt betonats i *LpgII*.²¹⁸ Tre aspekter framhålls som särskilt kritiska: samtidsrelevans i religionsundervisningen, elevernas analysförmåga av religionernas samtida uttryck samt livsåskådnings- och etikperspektivet. Det som efterlyses är ett samspel mellan kunskapen om religionerna och analysförmåga av desamma – ett samspel som bidrar till ökad handlingsberedskap, för aktivt medborgarskap och för en fungerande demokrati. Detta är inte särskilt överraskande i sig men är viktigt att framhålla då kvalitetsgranskningen betonar ytterligare vilka aspekter som lärare på lärarutbildningen bör fokusera på för att på bästa sätt förbereda sina studenter för framtida uppgift i skolvärlden.

»Bibelsyn och livsåskådning«, 7,5 hp

Denna delkurs utgör en del av kursen »Religionskunskap I«, 30 hp som kommer att erbjudas studenter i ämneslärarprogrammet med inriktning

²¹⁸ Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasiet, Skolinspektionens kvalitetsgranskning, Rapport 2012:3, hämtat från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/rela/kvalgr-rela-samf.pdf>

mot högstadiet eller gymnasiet.²¹⁹ Lärandemålen för denna kurs omfattar grundläggande kunskaper om religioner och livsåskådningar å ena sidan och kunskaper om styrdokumentet i ämnet religionskunskap. Studenterna på denna kurs förväntas lära sig om religioner och livsåskådningar främst utifrån det diakrona perspektivet. Detta perspektiv gäller både religionerna med dess texter och själva religionsämnet med dess styrdokument. Ett historiskt perspektiv framhåller därmed samspelet mellan religion och dess samhälleliga situationskontext genom historien.

Därtill ligger fokus på analytisk förmåga och kritiskt förhållningssätt till ämnet. Studenterna förväntas ha kunskapen om och förmågan att använda sig av religionsvetenskapliga och ämnesdidaktiska teorier, frågeställningar och begrepp.

Dessa två fokuspunkter konkretiseras i kursbeskrivningen för delkurs 2, det egentliga undersökningsobjektet för detta studium, enligt följande:

I detta delmoment behandlas synen på Bibelns Gamla och Nya testamentet, dels utifrån den historiska miljö i vilken texterna tillkommit, dels utifrån ett livsåskådningsperspektiv. I delmomentet behandlas hur trosföreställningar, världsbilder och människosyn med anknytning till Gamla och Nya testamentet kan kommuniceras i en undervisningssituation. Särskilt problematiseras hur förståelsen av begrepp som livsåskådning och livsfrågor är styrande för hur begreppen kommer till användning och fylls med innehåll i olika slags undervisningssituationer.²²⁰

Delkursbeskrivningen ovan framhåller således tydligt det historiska perspektivet i samband med studier av Bibelns texter samt tycks angripa frågan om samspelet med samhälleliga tendenser genom livsåskådningsperspektivet. Den grundläggande frågeställningen tycks vara: hur kan Bibelns i historien djupt rotade föreställningar om människan, livet och världen i stort relateras och transponeras till det moderna samhället och de kon-

²¹⁹ Hämtat från »Religionskunskap I« (30 hp), Kursinnehåll, 2. »Bibelsyn och livsåskådning« 7,5 hp, ej publicerad, i författarens ägo.

²²⁰ Ur »Religionskunskap I« (30 hp), Kursinnehåll, 2. »Bibelsyn och livsåskådning« 7,5 hp.

kreta undervisningssituationerna?²²¹ Den analytiska förmågan accentueras i samband med begreppsanalys och dess användning i undervisningssituationer.

Sammanfattning

Målanalysen ovan visar att utbildning i religionskunskap på gymnasiet enligt *LpgII* bör vara samhällsfokuserad. Genom att särskilt fokusera på det religionsfilosofiska perspektivet om samspelet mellan religion och vetenskap samt det intersektionella perspektivet om samspelet mellan religion och identitet är avsikten att träna eleverna till handlingsberedskap, till att utveckla analytisk förmåga och till ett värderande förhållningssätt. Analysförmåga som färdighet demonstreras bl.a. genom ett källkritiskt förhållningssätt till texter.

Kursplanen för kursen »Bibelsyn och livsåskådning« svarar innehållsligt väl mot *LpgII* genom det historiska perspektivet, betoningen på analysförmåga och samtidsrelevansen. Det är främst två aspekter som behöver framhållas tydligare. Det som i första hand tycks saknas är en mera uttalad avsikt att arbeta källkritiskt, samt anvisningar om hur detta praktiskt ska genomföras. För det andra bör den undervisande läraren i sin planering av denna kurs vara medveten om det faktum att studium av Bibelns texter i denna delkurs inte är ett mål i sig, som fallet är vid akademiskt studium av religiösa urkunder (exegetiken), utan ett medel, ett sätt att kunna nå förståelse och kunna kritiskt analysera religionen idag. Syftet med studium av Bibelns texter är således pragmatiskt, något som tydligt kommer fram i fokuseringen på livsfrågor och dess relation till samhälleliga förändringar

221 Denna betoning på nutid går hand i hand med styrdokumentet enligt vilka det historiska perspektivet i högre grad beaktas i grundskolans kursplan. Se Jämförelse med kursplan 2000, i Gymnasieutbildning, *Ämnes- och läroplaner*. Hämtat från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/rel>

i vår tid.²²² Frågan är om och i så fall hur källkritiken som färdighet kan läras ut på ett sådant sätt att det utvecklar elevernas analysförmåga och samtidigt fångar deras intresse att lära både om och av religioner.

Elevanalys

I syfte att optimera undervisningen på denna kurs är frågan om elevernas motivation och intresse viktiga. Vad tycker eleverna är intressant att lära sig om religion och, ännu viktigare, vad motiverar dem till lärande?

Skolinspektionens kvalitetsgranskning 2012 undersöker denna fråga och framhåller att det tycks vara känslan av personlig utveckling som motiverar eleverna: »Det är när de får stanna upp och reflektera över livets svåra frågor som de finner att kursen blir intressant, berättar eleverna.«²²³ Att få ökad kunskap om och även ökad förståelse av andras (religiösa) ställningstaganden utgör med andra ord inte höjdpunkten. Den uppnås snarare i samband med att frågorna och perspektiven leder till det egna jaget – när undervisningen och lärandet berör och hjälper eleven att nå större klarhet i var hon eller han själv står i frågan.

Denna personlighetsutvecklande aspekt som eleverna uppskattar och motiveras av tycks dock ha fått mindre framträdande plats i *LpgII* där istället analyserande och värderande förhållningsätt betonas. Samtidigt är det troligt att studenter genom denna personliga reflektion också kommer att få ökad förståelse för andras sätt att reflektera och därmed uppfylla målen med religionsundervisningen. Men att nalkas »det egna jaget« sker inte

²²² Utbildningsplan för ämneslärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad och Lunds universitet, hämtat från http://www.uvet.lu.se/fileadmin/files/lararutbildning/pdf/Utbildningsplan_definitiv.pdf, framhåller ämneskunskaper, ämnesdidaktik och den praktiska (pedagogiska) lärarrollen. Djupa ämneskunskaper utgör grunden för det egentliga praktiska arbetet som lärare inom det svenska utbildningssystemet. Konkret innebär det sistnämnda att utbildningens mål är att producera kompetenta lärare som kan samverka mot det uttalade målet för svenskt utbildningssystem: att utbilda för ett aktivt medborgarskap som i sin tur utgör grunden för en fungerande demokrati. Själva ämneskunskaperna – applicerade på religionsämnet och exegetik specifik – är ett medel för att uppnå större mål och inte, som inom universitetsvärlden, ett mål i sig.

²²³ *Mer än vad du kan tro*, <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/rela/kvalgr-rela-slutrapport.pdf>, s. 15.

utan risk. Problemet är, som också Malin Löfstedt lyfter fram, att diskussion av livsfrågor inte sällan leder till känsliga situationer för både elever och lärare och möjligen därmed blir kontraproduktivt.²²⁴ Då detta problem även aktualiseras inom universitetsundervisningen finns det skäl att undersöka och hitta mer effektiva sätt att behandla och beröra livsfrågorna. Löfstedt framhåller behovet av lämpliga och konkreta metoder för att beakta livsfrågorna i religionsundervisningen och föreslår kopplingen mellan religion och populärkultur som en möjlig väg.²²⁵ Syftet är att frikoppla livsfrågorna från det personliga och ofta högekänsliga hos eleverna och diskutera dem utifrån en mera betraktande utgångspunkt.

Det finns också skäl att se närmare på de specifika frågor som skolgång anser är personlighetsutvecklande och relevanta att diskutera. En undersökning vars resultat presenterades i Educare 2006 visar att de tre frågor som elever i åk 9 oftast funderar på är: »Vad händer när man dör?« »Vad är meningen med livet?« och »Hur kommer världen att se ut när jag blir vuxen?«²²⁶ Frågor om livets mening, kärlek, framtiden, krig och döden hör till de mest efterfrågade ämnena. Enligt samma undersökning ser majoriteten av de tillfrågade niondeklassarna lyckan här och nu som meningen med livet. Även om det finns tankar om hur denna »nutidslycka« kan uppnås tillhör inte religionen de mest beprövade vägarna till lycka.

Intressant att undersöka är också frågan om vad studenter vid teologiska och religionsvetenskapliga institutioner och på lärarutbildningen anser är intressant och motiverande att studera i ämnet religion. En undersökning av unga vuxnas, dvs. individer mellan 20–39 år gamla, värderingar, presenterad i boken *The Questioning Mind*, visar att unga vuxna framhåller vänner, familjen och fritiden som viktigast i livet. Även andra studier bekräftar denna utveckling: unga människor visar tillit till nära

224 Malin Löfstedt, *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011, s. 51–63.

225 Löfstedt, s. 63.

226 Rune Jönsson & Bodil Liljefors Persson, »Religionskunskap i årskurs 9. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03). Samhällsorienterade ämne«, *Educare*, Malmö 2006, s. 16–21.

relationer och inte till institutioner.²²⁷ Religionen och tron, och än mindre religiösa institutioner, hamnar långt ner på denna lista. Möjligen kan en delförklaring ligga i tendensen att gå från etablerade ideologier och läror till att fokusera mer på det egna »sanna jaget«: »in referring to the way of thinking of the new generation we do not refer to an ethos or ideology, but to an attitude to life in which people are open to innovation and desirous of remaining faithful to one's own true self.«²²⁸

De unga uppfattar religiositet som å ena sidan en privatsak och å andra sidan en personlig, men delvis offentlig angelägenhet i det att religionen spelar en viss roll i samband med viktiga skeden i individens liv. Därmed är framför allt kyrkans ritualer i samband med giftermål, dop och begravning fortfarande högaktuella. Detsamma gäller kyrkans välgörenhetsarbete som uppfattas vara både viktigt och värdefullt.²²⁹ Det viktigaste för unga vuxna är emellertid människorätsfrågor, vilket är frågor som de menar att kyrkan inte arbetar på bästa sätt med.

Unga vuxna tycks således visa en pragmatisk inställning till religion och religiösa institutioner, vars värde mäts i relation till deras engagemang för de frågor ungdomarna anser vara angelägna. Forskare talar därför om religionens metamorfos från religiositet till spiritualitet.²³⁰ Så visar t.ex. Ann Aldén att svenska ungdomar gärna vill se sig själva som spirituella och religiösa (37 %), sedan som spirituella men inte religiösa (34 %) och minst som religiösa men inte spirituella (8 %) – resten som varken eller (21 %).²³¹ »For young adults spirituality has obviously not something to do with tradition – and therefore with religious upbringing and education, but only with one's personal relationship with transcendence.«²³² Det är viktigt att i detta sammanhang inte studera och betrakta elevernas och studenternas intresse för religion, eller brist på det, som ett från samhället skilt fe-

227 Se Mia Lövheim & Johan von Essen, »Unga och Tillit«, *På spaning. Från Svenska kyrkans forskardagar 2007*, Stockholm 2008, s. 315–335.

228 Teija Mikkola, Kati Niemelä & Juha Petterson, *The Questioning mind. Faith and Values of the New Generation*, Tampere 2011, s. 43.

229 Mikkola, Niemelä & Petterson, s. 71.

230 Mikkola, Niemelä & Petterson, s. 108ff.

231 Mikkola, Niemelä & Petterson, s. 113.

232 Mikkola, Niemelä & Petterson, s. 119.

nomen. Paul Vermeer framhåller med rätta relevansen av den sociokulturella kontexten för ungdomarnas intresse för religion och drar slutsatsen att all planering av religionsundervisning bör ta detta faktum i beaktande.²³³

Till sist är det viktigt att framhålla den särskilda ställning kristendomen har i Sverige. I sin artikel *Kan man bli klok på unga röster om kristen tro? – En studie i hermeneutik* uppmärksammar Lars Naeslund problemet med »förtrogenhetens självklara grund».²³⁴ Kristendomen anses av eleverna vara den självklara och välkända men/och därmed intetsägande religionen. Till följd av detta framhåller Naeslund två aspekter av relevans för undervisningen. Å ena sidan har detta faktum ofta (negativ) inverkan på kristendomsundervisningen inom religionskunskapen. Å andra sidan uttrycker Naeslund en sund skepsis mot föreställningen att kristendomen är så välkänd som den uppfattas. Slutsatsen blir att både lärarna och eleverna behöver få hjälp med att uppnå en djupförståelse av den kristna traditionens grunder och därmed en förmåga att analysera dessa och relatera dem till andra religiösa traditioner.

Elevanalysen ovan tycks framhålla nödvändigheten för den undervisande läraren att ständigt reflektera över och vara uppmärksam på den sociokulturella kontext som hon eller han möter i klassrummet. Undervisning om religion måste alltid ske på ett sådant sätt att den, genom insikt om religioner och respekt för elevernas personliga val, skakar om självklara föreställningar om vilken religion det må vara. Då förkunskapen om och den personliga inställningen till religioner kan variera kraftigt i ett klassrum, såväl bland elever som bland lärare, är det nödvändigt att undervisning om religion grundas på kompromisslös respekt för individens val och centreras runt de frågor som ungdomarna generellt uppfattar som angelägna och relevanta.

233 Paul Vermeer, »Religion. A Forgotten Dimension of School-related Religious Education Research», *Towards a European Perspective on Religious Education*, red. Rune Larsson & Caroline Gustafsson, Lund 2004, s. 114.

234 Lars Naeslund, »Kan man bli klok på unga röster om kristen tro? – En studie i hermeneutik», *Ungdomskultur och kristen tro, ur På spaning... från Sv. Kyrkans forskardagar 2007*, s. 352.

Innehållsanalys - det befintliga utbudet

Innehållsanalysens grundfråga om vad det bör undervisas om inom ämnet religionskunskap på gymnasiet besvarades ovan utifrån *LpgII*. I detta avsnitt vill jag se närmare på det befintliga utbudet av undervisningslitteratur för gymnasiet som lärare har tillgång till när de kommit ut i arbetslivet. Jag vill också relatera detta utbud till de krav som måldokument ställer på lärarutbildning i religionskunskap.²³⁵

Läromedel

De läromedel som finns till förfogande för nyutexaminerade lärare i religionskunskap på gymnasiet varierar. Traditionella läromedel var sällan upplagda tematiskt samtidigt som just det tematiska upplägget i studiet av religion tycks vara det som både lärare och elever efterlyser.²³⁶ Nyare läromedel har införlivat det tematiska perspektivet på ett mera tillgängligt sätt. För denna rapport har jag närmare undersökt två läroböcker, nämligen Lars-Göran Alms *Religionskunskap för gymnasiet: kurs A* från 2002 och

²³⁵ Det utbud av kurser som de senaste åren erbjudits blivande lärare i religionskunskap vid Centrum för teologi och religionsvetenskap i Lund motsvarar *LpgII* i följande punkter: kristendomen ges en särskild ställning som utgångspunkt för träning i analytisk förmåga och kritiskt förhållningssätt. Kursplanerna fokuserar, i något olika grad, på de religionsfilosofiska och intersektionella perspektiven. Källkritiken har en central ställning, särskilt i de exegetiska delarna av kurserna. Det som kan identifieras som frånvarande i kursplanerna är den avsedda kompetensen som i *LpgII* får framträdande roll, nämligen handlingsberedskap. Kurserna erbjuder möjligheten att lära om religion snarare än lära av religion. Även om kurserna är samhällsorienterade, ligger betoningen på texterna och traditionerna där handlingsberedskapen är mera kopplad till förmåga att förstå religiösa uttrycksformer samt värdera och relatera dessa till samhället i stort. Denna skillnad kan tyckas vara självklar och finns i själva grundsyftet med gymnasie- respektive högskoleutbildningen. Det är emellertid viktigt att uppmärksamma denna skillnad i ett sammanhang där dessa två utbildningsperspektiv möts, nämligen i lärarutbildningen. Det didaktiska uppdraget för en lärare på kursen »Bibelsyn och livsåskådning« är främst att förbereda sina studenter, blivande lärare, för uppdraget att undervisa i religionskunskap, inte för uppdraget att forska. Även om det inte råder något motsatsförhållande mellan dessa två uppdrag är skillnaden mellan dem av didaktisk relevans för upplägget av kurser på lärarutbildningen.

²³⁶ *Mer än vad du kan tro*, <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/rela/kvalgr-rela-slutrapport.pdf>, s. 14.

Olov Janssons och Linda Karlssons *En mosaik. 1 / Religionskunskap* från 2011.

Religionskunskap för gymnasiet: kurs A är tematiskt upplagd med särskilt fokus på religion och livsfrågor. Avsikten, presenterad i förordet, är att det är elevernas intressen och behov som får styra valet av diskussionsfrågor.²³⁷ De för kursen »Bibelsyn och livsåskådning« relevanta delarna kommer under bokens andra kapitel, »Världshistoriens gud«. Detta kapitel utgår ifrån Gamla testamentets texter som judendomens, kristendomens och i viss mån islams gemensamma grund. Här redovisas kort olika namn på samma samling av skrifter, skrifternas tillkomst och de stora frågorna sammanfattade under tre rubriker: »Gud och människan«, »Det ondas problem« och »Framtidshoppet«. Den inledande presentationen av Gamla testamentet är enbart deskriptiv. En mera analyserade infallsvinkel kommer först under avsnittet Judendomen under rubriken »Gamla testamentet och vetenskapen«.²³⁸ Det är främst ett kritiskt förhållningssätt till texterna som uppmärksammas här, nämligen synen på fakticitetsfrågan: även om berättelserna i Gamla testamentet kan beläggas arkeologiskt och historiskt kan vi inte veta något om eller belägga just de personliga ödena som beskrivs i texterna.

Presentationen av kristendomen och Nya testamentet håller ett diakront perspektiv men utvecklar inte vidare det kritiska förhållningssättet till texterna. Intressant är att notera att diskussionsfrågorna innehåller en uppgift som innebär att eleven ska läsa bibeltexten och återberätta den med egna ord. Här finns tillfälle för den i texttolkning skolade läraren att med texternas innehåll och centrala teman också lära ut källkritik, förståelse för och kritiskt förhållningssätt till det som presenteras i texterna.

En mosaik. 1 / Religionskunskap framhåller redan i förordet de viktiga aspekterna som diskuterats ovan, dvs. samtidsrelevans, kulturell mångfald, livsfrågor och etik. Bokens upplägg lämpar sig särskilt för tematiskt arbetsätt och problembaserad pedagogik. Judendomen och kristendomen, som delar Gamla testamentet som helig text, presenteras i bokens andra del under rubriken »Religioner och livsåskådningar«. Beskrivningen av heliga

²³⁷ Lars-Göran Alm, *Religionskunskap för Gymnasiet: kurs A*, Stockholm, 2002, Förord.

²³⁸ Alm, s. 55.

texter för båda religionerna är mycket översiktlig och informativ. Det är främst strukturen och innehållet i de båda testamentena som beskrivs. I denna beskrivning antyds ett flertal intressanta aspekter om bl.a. komplexiteten i texterna, motstridigheten, etiska spörsmål osv.²³⁹ Konkreta livsfrågor diskuteras inte här utan i ett eget avsnitt i boken tredje del, »Att vara människa«. Även här är boken informativ och öppnar upp för spännande diskussionsfrågor om tolkarens/läsarens/den troendes ansvar för tolkningen. Efter en kortfattad diskussion av frågan om etisk grundsyn i heliga texter skriver författarna insiktsfullt: »En slutsats av detta är att kultur och lokala traditioner ofta betyder mer för etikens utformning än heliga texter. En annan slutsats är att religionen kan inspirera till både godhet och ondska.«²⁴⁰ Dessa höjdpunkter i bokens presentation av religionerna, och i detta fall dess heliga texter, kan av utrymmesskäl inte närmare diskuteras i boken men utgör en utmärkt utgångspunkt för en tränad lärare att fortsätta diskussionen och behandla dess implikationer mer ingående.

Sammanfattningsvis, för att förberedas väl för uppdraget att undervisa om religion på gymnasiet bör blivande lärare göras medvetna om följande: För det första att inte någon kursbok kan eller kommer att vara heltäckande eller tillräckligt detaljerad. Läroböckerna i religionskunskap väljer ut några frågor för fördjupade studier av religion, frågor som mestadels är relaterade till aktuell läroplan och därmed anpassade till måldokumentens intention. Självfallet bör dessa frågor tydligt identifieras och tas upp på lärarutbildningen. Men blivande lärare behöver också tränas i att kunna identifiera och fylla ut eventuella luckor som alla läromedel innehåller i större eller mindre utsträckning.

För det andra är det viktigt att för blivande lärare betona att de kritiska förhållningssätt som finns omnämnda i läromedlen inte oförmedlat eller per automatik skapar ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna. För detta krävs medvetna och riktade didaktiska insatser från lärarens sida. Blivande lärare måste därför få träning i att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till

²³⁹ Olov Jansson & Linda Karlsson, *En mosaik. 1/Religionskunskap*, Stockholm, 2011, s. 60–61, 82–83.

²⁴⁰ Jansson & Karlsson, s. 192.

sitt ämne och att utveckla relevanta sätt att förmedla detta till sina elever. De bör tränas i att identifiera aspekter som de själva kan vidareutveckla och därmed *komplettera* den kurslitteratur deras elever för tillfället har tillgång till.

Didaktisk analys: Exegetiska analysmodeller

Det krav på kunskap som betonas i läroplanen om religionerna, förmågan att analysera och bedöma religionernas uttryckssätt samt handlingsberedskap i ett samhälle som karakteriseras av mångfald försätter den blivande läraren i religionskunskap i en krävande position. Det är en position som fordrar skicklighet i att kombinera ett objektiva förhållningssätt med respekt för personliga val, och analysförmåga med det som uppfattas personligt utvecklande hos eleverna. Som ett förslag på hur en lärare kan förberedas för en sådan situation vill jag i detta arbete framhålla en kombination av analysmodeller som till viss del påminner om de två sätten att närma sig religionsundervisningen som Paul Vermeer kallar »the argumentative-communicative approach« och »the identity approach«.²⁴¹ Denna kombination av angreppssätt menar Vermeer är väl anpassad för ett samhälle som karakteriseras av ökad sekularisering å ena sidan och av religiös pluralism å den andra. Den avser vidare att kombinera ett mera distanserat, analytiskt sätt att studera religion med ett mera personligt sätt där eleven/studenten uppmanas att se sig själv i relation till olika religiösa traditioner.²⁴²

Den kombination jag själv avser i detta arbete kan beskrivas som kombination av den narrativa och den litterära analysmodellen. Den narrativa analysmodellen berör förhållningssätt till Bibelns berättelse (innehållet i texterna) i stort, medan den litterära analysmodellen berör förhållningssätt till Bibelns texter (textens form). Skillnaden mellan dessa två förhållningssätt handlar främst om skillnaden i perspektiv på en och samma artefakt, Bibeln, och kan självfallet användas på andra religiösa (och sekulära) urkunder.

²⁴¹ Vermeer, s. 106–107.

²⁴² Vermeer, s. 106–108, 113. Vermeer utgår ifrån situation i Holland, ett samhälle som i mångt påminner om det svenska samhället varför Vermeers analys kan också appliceras i ett svenskt sammanhang.

Den narrativa analysmodellen

»Nobody can live without a narrative. People tell themselves and each other stories, they reconstruct their existence while telling.«²⁴³ Bibeltexterna kan med fördel studeras som berättelser om livet som blir identitetsbärande för dess förmedlare. Bibelns berättelser skrivna i avlägset historiskt sammanhang blev under tidens gång för många människor och samhällen en »livets berättelse« som påverkar både dess anhängare och de människor som medvetet eller omedvetet tar avstånd från den. Frågor att beakta i detta perspektiv är följande: Vad är det för historia/historier som berättas i Bibeln? Vilka berättar den och varför? Varför överlevde just denna historia och inte någon annan? Kan vi skönja och rekonstruera »de andras« berättelse mellan raderna i Bibeln? Tanken är således inte att främst träna blivande lärare i förmågan att återberätta innehållet utan i förmågan att analysera det. Lärarna tränas således i att läsa texterna kontextuellt, genom att ta texternas tillkomstsammanhang i beaktande. Därmed, menar jag, tränas de också i det som Boel Westerberg i sin artikel *Religionskunskap och berättande* kallar kontextuell ämnesdidaktik, dvs. »en ämnesdidaktik som lever och finns mitt bland eleverna i det aktuella klassrummet, där läraren medvetet väljer innehåll med hänsyn till elevgruppens heterogenitet, erbjuder eleverna möjligheter att skapa sina meningar, ställa sina frågor och göra sina tolkningar av berättelsernas mångfald i samspel med traditionerna.«²⁴⁴

Genom den narrativa analysmodellen kan både det religionsfilosofiska perspektivet om samspelet mellan religion och vetenskap och det intersektionella perspektivet om samspelet mellan identitet/identitetsformande faktorer och religion belysas.²⁴⁵ Även om relationen mellan religion och vetenskap studeras inom ämnet religionsfilosofi, är den för relationen mest

²⁴³ Bert Roebben, »The Mirror Effect: Reflective Theological Education and Religious Consciousness in Young Adult Ministry«, Larsson & Gustafsson, s. 340.

²⁴⁴ Boel Westerberg, »Religionskunskap och berättande«, *Religion och berättelser*, 2007:3, s. 8–10.

²⁴⁵ För begrepp och innehåll se Begrepp i ämnets syfte, under Gymnasieutbildning, Ämnes- och läroplaner, Ämne – Religionskunskap. Hämtat från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/rel>

typiska frågan – den om skapelse och evolution – djupt rotad i förståelsen av bibeltexten i 1 Mosebok 1–3, och därmed en exegetisk fråga. Här kan, med Mikael Stenmarks resonemang, två av hermeneutikens förhållningssätt till texterna förenas, nämligen Diltheys, med fokus på berättelsen bakom texten, det historiska sammanhanget i vilken texten tillkom, och Ricoeurs, med fokus på det som händer framför texten, den kunskap om världen vi kan utvinna ur texten utifrån läsarens frågeställningar.²⁴⁶

På samma sätt förhåller det sig med frågan om relationen mellan religion och identitet, samt frågan om relationen mellan religion och andra identitetsfrämjande faktorer. Bibelns texter har under de senaste årtiondena studerats utifrån postmoderna metodologiperspektiv, såsom genus, makt, etnicitet och socioekonomiska perspektiv. Inom Gamla testamentet kan Ordspråksbokens roll som bevarare av den rådande sociala ordningen studeras utifrån både genus- och maktperspektiv, men också utifrån frågor om människosyn (du får vad du förtjänar) och gudsbilder (belöning och straff). För att framhålla det faktum att föreställningar och ståndpunkter inte är statiska inom Bibelns texter utan varierar i olika hög grad kan jämförande studier göras med Jobsboken (synen på lidandet, dvs. teodicéfrågan) och med Höga Visan (synen på kvinnan, dvs. genus och jämställdhet).²⁴⁷

Den litterära modellen

I sin artikel *Närkontakt och nätkontakt* diskuterar Lena Roos frågan om arbete med religiösa urkunder i religionsundervisningen.²⁴⁸ Inledningsvis behandlar Roos Dorothea Rosenblads IE-metod (*identifikation ger empati*) med muntligt återberättande av texternas berättelser. Denna metod syftar till att presentera texterna på ett sådant sätt att de väcker igenkännande

²⁴⁶ Refererat i Naeslund, s. 339–340.

²⁴⁷ Denna aspekt faller väl inom ramen för syftet med religionsämnet som framhåller vikten av förmågan att kritiskt granska källor, se Begrepp i ämnets syfte, under Gymnasieutbildning, Ämnes- och läroplaner, Ämne – Religionskunskap. Hämtat från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/rel> Källkritiska metoder som efterfrågas i detta dokument utgör grunden för exegetiken vilket i sin tur bekräftar behovet av exegetisk undervisning på högskolornas utbildningar.

²⁴⁸ Lena Roos, »Närkontakt och nätkontakt«, i Löfstedt, s. 141–155.

och därmed förståelse. Men Roos föreslår ett annat arbetssätt som en möjlig väg, och det är att läsa texterna, tematiskt, komparativt och begreppsriktat.²⁴⁹ Roos är medveten om svårigheten i att läsa urkunder och noterar att denna metod lämpar sig främst för äldre elever. Detta är en god poäng även om problemet enligt min uppfattning ligger i det faktum att lärare sällan är adekvat tränade för att läsa religiösa urkunder och undervisa utifrån detta arbetssätt. För att på allvar kunna studera bibeltexternas berättelser krävs litterär kompetens. Det är angeläget att blivande lärare tränas i att utveckla denna litterära kompetens för att kunna läsa bibeltexter men också att de tränas i att lära ut just denna kompetens. Bibeltexterna kan framgångsrikt studeras enligt den didaktiska modellen om *vad*, *hur* och *varför* eftersom bibeltexterna är nedskrivna i syfte att undervisas.²⁵⁰ Ett beprövat sätt att utveckla litterär kompetens är texttolkningsmallen för bibeltexter.²⁵¹ Mallen beaktar både historiska och litterära frågor såsom: *Vad förmedlar texten?* (textens huvudinnehåll och centrala teman), *Hur?* (textens genre och struktur) och *Varför?* (textens kontextuella/historiska tillkomstmiljö)

För kursen »Bibelsyn och livsåskådning« är denna färdighet enligt min mening särskilt viktig med avseende på två aspekter: källkritiken och frågan om bibelsyn. För det första visar analysen ovan att ett kritiskt förhållningssätt till texter har en viktig plats i *LpgII* men tenderar att hamna i skymundan när det gäller studiet av religiösa urkunder. Förmågan att kritiskt läsa, förstå och analysera religiösa urkunder har flera förtjänster: det är ett beprövat sätt att utveckla analytisk färdighet hos eleverna, det är ett lustfyllt och därmed motiverande arbete som samtidigt kan vara ett bra sätt att komma åt problemet med »förtrogenhetens självklara grund«. För en elev som känner till sina religiösa urkunder väl, liksom för en elev som tror sig göra det kan källkritiken öppna upp en text som annars uppfattats som självklar eller/och ointressant.

För det andra är frågan om synen på religiösa texter (bibelsyn, koransyn etc.) på kursen »Bibelsyn och livsfrågorna« kopplad till samhällsperspekti-

²⁴⁹ Roos, s. 144–146.

²⁵⁰ För didaktiska frågor i undervisningen se bl. a Sven Hartman, »Perspektiv på skolans religionsundervisning«, i Löfstedt, s. 20–21.

²⁵¹ Mallen används vid CTR i Lund och finns i författarens ägo.

vet, vilket därför måste dryftas. Det är en aktuell men också mycket känslig fråga. Det är långt ifrån självklart för alla människor att religiösa urkunder och heliga texter kan/bör/får studeras som just texter. Arbetet med att utveckla litterär kompetens för att läsa religiösa texter kan vara en möjlig väg för läraren att framhålla skillnaden mellan olika sätt att förhålla sig till religiösa urkunder. Analys av religiösa urkunder i en kontext som karakteriseras av mångfald fordrar en opartisk och allsidig inställning, samtidigt som den lämnar utrymme för personliga tolkningar. Genom källkritisk/analytisk läsning av texterna tränas lärare och deras blivande elever i förmågan att sätta sig själva i större historiskt och samhälleligt sammanhang.

Sammanfattning och slutsatser

Den övergripande frågan i detta arbete var: Hur kan en lärare skolad i akademisk exegetik undervisa på kursen »Bibelsyn och livsåskådning« i enlighet med skolans styr- och måldokument? Målanalysen ovan visar att kursplanen för kursen »Bibelsyn och livsåskådning« svarar väl mot *Lpg11* även om den bör vara tydligare med avsikten att arbeta källkritiskt med bibeltexterna. Syftet med studium av Bibelns texter är i denna kurs pragmatiskt, nämligen att fokusera på livsfrågor och dess relation till samhällseliga förändringar. Bibeln studeras därför inte som ett mål i sig utan som ett medel för att uppnå större förståelse för den sociokulturella kontext elever i Sverige lever i.

För att kunna undervisa exegetiskt relevant och samtidigt i linje med måldokument behöver studenter på denna kurs fördjupas inom den exegetiska metodologin. De föreslagna analysmodellerna, den narrativa och den litterära, är bäst lämpade just för att de kopplar an till samhällsfokusering och till källkritik. Genom att förstå andras berättelser och dessa berättelsers identitetsformande kraft kan eleverna se på de faktorer som format deras egna identiteter. På liknande sätt, genom att studera texterna enligt den exegetiska mallen utvecklas elevernas litterära analysförmåga och kritiskt tänkande. Texterna studeras därmed inte främst i syfte att lära sig vad de betyder utan främst i syfte att förstå varför texterna finns där ö. h. t.

Den didaktiska situation som kursen »Bibelsyn och livsåskådning« skapar kräver att den undervisande läraren reflekterar över, inte så mycket radikalt annorlunda undervisningsstoff som ett annorlunda perspektiv. Läraren på denna kurs bör sträva efter att transponera universitetets teoretiska och forskningsorienterade undervisning till lärarutbildningens pragmatiska och undervisningsorienterade, i syfte att förbereda sina studenter för uppdraget att undervisa. Detta görs enligt min mening bäst genom att träna blivande lärare i konsten att läsa religiösa urkunder. Kunskaper om Bibeln är kunskaper om texter varför blivande lärare bör tränas i att nå litterär kompetens för att läsa och förhålla sig analytiskt till religiösa urkunder. Genom denna träning kan blivande lärare utveckla ett analytiskt förhållningssätt till religiösa urkunder och därmed också träna färdigheten att lära ut detsamma.

Referenser

Digitala dokument

Begrepp i ämnets syfte, under Gymnasieutbildning, Ämnes- och läroplaner, Ämne – Religionskunskap. Skolverket, 2011. Hämtat från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/rel>

Jämförelse med kursplan 2000, under Gymnasieutbildning, Ämnes- och läroplaner, Ämne – Religionskunskap. Skolverket, 2011. Hämtat från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/rel>

Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasieskolan, Skolinspektionens kvalitetsgranskning. Skolverket, 2012. Hämtat från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/rela/kvalgr-rela-samf.pdf>

Religionskunskap I, kursplan för studenter i ämneslärarprogrammet med inriktning mot högstadiet eller gymnasiet, Campus Helsingborg. (ej publicerad)

Utbildningsplan för ämneslärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad och Lunds universitet. Hämtat från http://www.uvet.lu.se/fileadmin/files/lararutbildning/pdf/Utbildningsplan_definitiv.pdf

Böcker och artiklar

Albrektson B. & Ringgren, H., *En bok om Gamla testamentet*, Kristianstad, 1993.

Alm, Lars-Göran, *Religionskunskap för Gymnasiet: kurs A*, Stockholm 2002.

Hartman, Sven, »Perspektiv på skolans religionsundervisning«, *Religionsdidaktik* –

- mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, red. Malin Löfstedt. Lund 2011.
- Jansson, Olov & Karlsson, Linda, *En mosaik. 1/Religionskunskap*, Stockholm 2011.
- Jönsson, Rune & Liljefors Persson, Bodil, »Religionskunskap i årskurs 9. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03). Samhällsorienterade ämne«, skriftserien *Educare*, Malmö 2006.
- Larsson, Rune & Gustafsson, Caroline (red.), *Towards a European Perspective on Religious Education*, Skellefteå 2004.
- Löfstedt, Malin (red.), *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011.
- Löfstedt, Malin, »Livsfrågor på gott och ont«, *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, red. Malin Löfstedt, Lund 2011.
- Lövheim, Mia & von Essen, Johan, »Unga och Tillit«, *På spaning. Från Svenska kyrkans forskardagar 2007*, Stockholm 2008.
- Mikkola, Teija, Niemelä, Kati & Petterson, Juha, *The Questioning Mind. Faith and Values of the New Generation*, Tampere 2011.
- Naeslund, Lars, »Kan man bli klok på unga röster om kristen tro? – En studie i hermeneutik«, *Ungdomskultur och kristen tro, ur På spaning...från Sv. Kyrkans forskardagar 2007*.
- Roebben, Bert, »The Mirror Effect: Reflective Theological Education and Religious Consciousness in Young Adult Ministry«, *Towards a European Perspective on Religious Education*, Skellefteå 2004.
- Roos, Lena, »Närkontakt och nätkontakt«, *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, red. Malin Löfstedt, Lund 2011.
- Stenmark, Mikael, »Naturvetenskap och religion«, *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, red. Malin Löfstedt, Lund 2011.
- Selander, Sven-Åke, »Från livsfrågor, etik och reflektion till samhälle, kunskap och analys«, *Religion och Livsfrågor*, 2011:2.
- Vermeer, Paul, »Religion: A Forgotten Dimension of School-related Religious Education Research«, *Towards a European Perspective on Religious Education*, Skellefteå 2004.
- Westerberg, Boel, »Religionskunskap och berättande«, *Religion och berättelser*, 2007:3.

»Allt annat är kommentarer. Gå och lär!« En modell för ämnesundervisning i judendom för blivande lärare

Johan Åberg

Inledning

På sin hemsida tillhandahåller Skolverket ett dokument med bedömnings-exempel för betygssättning i religionskunskap.²⁵² I ett av dessa exempel ges följande motivation till varför det aktuella svaret bör premieras med högsta betyg, MVG:

I denna text ur vardagen formulerar eleven en situation som är nära och omedelbar, men lyckas trots det visa på distans och pröva olika sätt förhålla sig till situationen. Eleven har ur sin nära verklighet kunnat identifiera och beskriva livsfrågan, och samtidigt relaterat sina tankar med *väsentliga tankar* i religioner och livsåskådningar (min kursivering).

Den text som ligger till underlag för detta omdöme är skriven av en niondeklassare och utgörs av en längre etisk diskussion. En av de »väsentliga« religiösa tankar som återfinns i texten rör judendomen, och formuleras på följande sätt:

²⁵² Skolverket 2004. Bedömningsexempel: Religionskunskap skolår 9 / Kurs A. Stockholm: Skolverket 2004, s. 17 f. Hämtat från: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.16337!/Menu/article/attachment/religionskunskap.pdf

Ska man förlåta [en lillebror som saboterat ett datorspel man håller på med]? Det vore väl bäst. Men man kan även tänka som judarna »öga för öga, tand för tand«. Ska jag gå in i hans program och förstöra för honom?

Formuleringen »öga för öga, tand för tand« återfinns bland annat i Andra Mosebok 21:24. Problemet som varken eleven eller Skolverket noterar är att den tolkning av denna utsaga som eleven gör – jag skall förstöra för brorsan på samma sätt som han förstört för mig – är en tolkning som inte tillämpats inom judendomen under åtminstone de senaste tvåtusen åren. I judisk tradition tolkas budet som att en fysisk skada skall ersättas genom ett ekonomiskt skadestånd motsvarande skadans omfång. Med tanke på hur ofta och hur felaktigt denna fras används i massmedia är det knappast förvånande att en elev i nionde klass använder sig av den på detta sätt. Lite mer uppseendeväckande är det att Skolverket i sitt omdöme så entydigt prisar denna formulering som en »väsentlig tanke« inom judendomen.

I vårt samhälle florerar sedan generationer tillbaka en rad olika nidbilder och vanföreställningar om vad judisk tro, judiskt liv och judiskt tänkande innebär. Att Skolverket i ett offentligt publicerat bedömningsdokument vidmakthåller och indirekt legitimerar en av dessa vanföreställningar om judendom är beklagligt. Samtidigt är det en tydlig indikation på att det finns en hel del kvar att göra inom den svenska skolvärldens undervisning om judendom – för hur skall religionsundervisningen hjälpa till att motverka fördomar när skolans tillsynsmyndighet offentligt sanktionerar det-samma?

Syfte

Enligt 2011 års styrdokument för gymnasiet skall varje elev som går ut gymnasiet ha förhållandevis stora kunskaper om judendom. Han/hon skall ha kunskap om religionens kännetecken och hur de tar sig uttryck för individer och grupper i samtiden, känna till människosyn och gudsuppfattning, hur den religiösa identiteten formas utifrån till exempel skriftliga källor, traditioner och historiska och nutida händelser. Till detta kommer att judendomen är en nationell minoritet, vilket medför att eleven dess-

utom skall ha kunskaper om (svenska) judars kultur, språk, religion och historia.²⁵³

Den gymnasielärare som skall utbilda eleven i dessa saker som rör judendom har uppskattningsvis sex lektionstimmar till sitt förfogande, såvida han eller hon inte har flyttat timmar från någon annan del av undervisningen alternativt har en generös rektor som tilldelat religionsämnet fler timmar än brukligt. Utöver dessa timmar har läraren – och eleverna – sannolikt också en lärobok i religion. Traditionella läroböcker avsedda för gymnasiet, konstaterar man i Skolinspektionens rapport från 2012, fokuserar sällan på »hur religioner kommer till uttryck i och hur de påverkar människors identiteter»,²⁵⁴ vilket innebär att stora delar av innehållet i dessa böcker inte behandlar de delar av religionen som styrdokumentet lägger vikt vid. Med sig i bagaget har samme gymnasielärare därtill de timmars undervisning i judendom som han eller hon fick under sin utbildning samt eventuellt den eller de kursböcker som han eller hon då tenterade.

Det låter som en svårlöst ekvation. Hur bedriver man som lärare en saklig och heltäckande religionsundervisning under dessa premisser? Och hur skall, mot den bakgrunden, en ämnesundervisning i religionsvetenskap vid högskolor och universitet se ut för att ge blivande gymnasielärare en så god grund som möjligt att stå på? Syftet med detta arbete är att reflektera över judendomsämnets plats och innehåll inom såväl gymnasieskolans religionskunskapsundervisning som inom utbildningen av de lärare som skall bedriva framtidens gymnasieundervisning om judendom, med fokus lagd på frågan hur en ämnesundervisning i religionsvetenskap kan förbereda sina studenter så att de i sin tur kan genomföra undervisning om judendomen i grund- och gymnasieskolan på ett korrekt och relevant sätt.

²⁵³ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket 2011, s. 10, 128. Hämtat från: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/laroplan-for-gymnasieskolan-1.161294>

²⁵⁴ *Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasieskolan. Rapport 2012:3*. Stockholm: Skolinspektionen 2012, s. 20. Hämtad från: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/rela/kvalgr-rela-slutrapport.pdf>

Efter en inledande reflektion över hur judendom presenteras i gymnasiets undervisning och läroböcker flyttas fokus till högskolans ämnesundervisning och hur dagens undervisning i judendom ser ut inom lärarutbildningen. Som alternativ till den – i mina ögon problematiska – undervisningsmodell som där används presenteras ett motförslag, vars för- och nackdelar diskuteras avslutningsvis.

Judendomsämnet i skolans undervisning

Religionskunskap är ett så kallat kärnämne inom den svenska gymnasieskolan. Detta innebär att alla gymnasieelever, oavsett vilket gymnasieprogram de studerar på, skall läsa den kurs som kallas Religionskunskap, kurs 1, 50 poäng, och som omfattar områdena religion, livsåskådning och etik.

Skolledningen på de enskilda skolorna bestämmer själv hur många timmars undervisning som skall ges i ämnet, men generellt sett förefaller tilldelningen vara förhållandevis låg och ligger på runt 50–60 undervisningstimmar totalt.

En anledning till att antalet undervisningstimmar i religion generellt sett är lågt hänger, enligt Silwa Claesson, samman med religionsämnets svaga ställning. Detta i sin tur, menar hon, »kan ha att göra med svårigheten att behålla ett samlat SO-ämne när lärare måste vara behöriga i såväl samhällskunskap, historia, geografi som religion för att undervisa tematiskt«. En annan anledning, fortsätter hon, kan vara att ämnet »har kommit att konkurrera med ett annat ämne: livskunskap«.²⁵⁵

Mellan raderna kan man i sådana här uttalanden utläsa att en idealisk religionsundervisning skall vara tematiskt upplagd och med en tydlig tonvikt lagd på etikfrågor. Med tanke på att ungefär två promille av världens befolkning är judar – varav kanske hälften på något sätt definierar sig som religiösa judar – kan det därför vara rimligt att fundera över varför lärare överhuvudtaget studerar och undervisar om judendom. All undervisning kostar pengar, och med tanke på att det är ett omfattande stoff som skall

²⁵⁵ Silwa Claesson, »Religion är mer än bara teori«, *Lärarnas Nyheter. Fördjupning och senaste nytt från förskola till högskola*, 2011. Hämtat från: <http://www.lararnasnyheter.se/alfa/2011/10/28/religion-ar-mer-bara-teori>

behandlas på ett synnerligen begränsat antal lektionstimmar i religion så vore det inte orimligt om etik och de andra – och numerärt sett betydligt större – så kallade världsreligionerna gavs mer lektionsutrymme på bekostnad av till exempel judendom. Att detta är något som också konkret förekommer ute i svenska gymnasieskolor visas i ett examensarbete från högskolan i Gävle, där en tillfrågad lärare uppger att den världsreligion som han ägnar minst tid åt är judendomen eftersom den »drar in i kristendomen« och en annan lärare uppger att hon överhuvudtaget inte undervisar om judendom.²⁵⁶ Tendensen förefaller annars vara att det är buddhismen som ägnas minst undervisningstid medan mest tid ägnas åt de i Sverige två största religionerna – kristendom och islam – och att judendom i sin tur behandlas i relation till dessa två.²⁵⁷

Skolinspektionens rapport *Mer än vad du kan tro* bekräftar denna tendens. Där konstateras bland annat att det vid en tredjedel av de tillfrågade skolorna görs tematiska upplägg, där det vanligaste exemplet är »att läraren undervisar om judendom, kristendom och islam utifrån ett jämförande perspektiv där likheter och skillnader berörs«.²⁵⁸ I rapporten konstateras vidare att undervisningen om världsreligionerna som regel lägger vikt vid religionernas historiska och generella kännetecken och uttryck,²⁵⁹ vilket indirekt också stödjer antagandet att judendomsundervisningen främsta syfte är att vara ett jämförelseobjekt till kristendom och islam samtidigt som den ligger till grund för dessa båda religioner. I samma rapport lyfts det också fram att det är vanligt att lärare kombinerar etik med lektionerna om judendom så till vida att man »tar upp förintelsen och att eleverna sedan får diskutera förekomsten av ondska«.²⁶⁰

Ett första tentativt svar på varför och hur man skall undervisa om judendom blir därmed att judendomen bör ges relativt stort utrymme i gymna-

²⁵⁶ Emma Roos, *Religionsundervisning på gymnasiet: En kvalitativ studie av vad religionslärare väljer att ta upp inom religionsämnet*, Gävle 2011, s. 18, 24. Hämtat från: <http://hig.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:464946>

²⁵⁷ Roos 2011, s. 24. Se också Katharina Lennartsson, *En likvärdig utbildning? En kvalitativ studie av hur världsreligionerna prioriteras i religionsämnet på gymnasiet*, Växjö 2005. Hämtat från: <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:206853>

²⁵⁸ *Mer än vad du kan tro*, s. 14.

²⁵⁹ *Mer än vad du kan tro*, s. 11.

²⁶⁰ *Mer än vad du kan tro*, s. 13.

siets religionsundervisning: dels inom den tematiska undervisningen där den utgör grund och jämförelsematerial till de andra två abrahamitiska religionerna kristendom och islam, dels är undervisning om judendom viktig för att motarbeta och motverka tendenser till främlingsfientlighet i samhället. Båda dessa perspektiv är relevanta och det är inte svårt att finna stöd för dem när man läser grundskolans läroplaner. I Skolverkets styrdokument finns till exempel återkommande formuleringar om att »skolan skall främja förståelse för andra människor» och »utveckla elevernas förståelse för den kulturella mångfalden inom landet». Under övergripande mål och riktlinjer framkommer vidare att det är skolans ansvar att varje elev »har kunskaper om och insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet», »kan samspeja i möten med andra människor utifrån respekt för skillnader i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia» samt »kan leva sig in i och förstå andra människors situation».²⁶¹

Judendom i läroböcker

En genomgång av judendomsavsnitten i aktuella läroböcker för gymnasieundervisningen förstärker detta intryck att judendomens »didaktiska uppgift» handlar om att utgöra en fond åt kristendom och islam samt fungera som ett varnande finger mot olika former av främlingsfientlighet. Detta mönster återkommer i så hög utsträckning i aktuella religionsläroböcker att det verkar finnas fog för att tala om en »didaktisk mall».

Ett tydligt exempel på denna »mall» återfinns i *Religionskunskap för gymnasiet, kurs I*, som 2009 kom ut i sin tredje reviderade upplaga. I denna lärobok gestaltas judendomen huvudsakligen ur ett historiskt perspektiv. Det materialval som gjorts, och de ordval som används, framhäver judendomens samband med kristendom samtidigt som det understryks att denna relation också haft en baksida genom återkommande förföljelser. Författaren Lars-Göran Alm inleder detta avsnitt i läroboken med ett tre sidor långt övergripande kapitel – »Gamla testamentets huvudtankar» – som i sammanhanget fungerar som inledning för de tre abrahamitiska

²⁶¹ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen...*, s. 10f.

religionerna. Därefter behandlas judendomen som historia och religion på elva sidor innan fokus riktas mot kristendomen.

Lärobokens text om judendomen inleds med ett första delkapitel – »Judarna på Gamla Testamentets tid« – som täcker perioden från Abraham fram till profeterna på 800 f.v.t. och där bland annat »de tio budorden« och frågan om »Guds utvalda folk« behandlas. I det följande delkapitlet – »Från offerreligion till lagreligion« – beskrivs judisk historia från det att Israel blev en del av romarriket fram till 1800-talets emancipation, där information om judendomens klassiska texter varvas med nedslag i templets förstörelse år 70, korstågen i slutet av 1000-talet och medeltidens getton. I judendomsavsnittets andra hälft – »Den moderna judendomen« – behandlas dagens tre största religiösa grenar i ett huvudsakligt historiskt perspektiv, antisemitism samt sionism och staten Israel. Dessa sidor om modern judendom domineras av två halvsidesstora bilder, där den ena föreställer en ultraortodox man tillsammans med tre yngre (tillika ultraortodoxa) pojkar och den andra är en svartvit bild på en holländsk judisk familj under Förintelsen med davidsstjärnan tydligt synlig. I två korta avsnitt sist i kapitlet belyses avslutningsvis det religiösa livet i synagogan och i hemmet.²⁶²

Alms bok presenterar judendomen först och främst ur ett historiskt perspektiv, något som även är ett återkommande upplägg i Börge Rings olika läroböcker. I *Religion – att tro och veta* (2006) utgörs halva judendomskapitlet av något som enklast kan beskrivas som en omskrivning av biblisk historia från skapelsen till andra templets fall. Texten håller sig nära den bibliska texten, och i de fall kopplingar görs till modern tid så sker det såväl till judendom som till kristendom. När berättelsen om flykten från Egypten återges skriver Ring att denna berättelse »används vid varje judiskt påskfirande«, varefter han gör en längre och mer detaljerad – och långt ifrån motiverad – hänvisning till det kristna nattvardsfirandet:

Den [berättelsen om lammet] spelar också en central roll i kristendomen. Där blir Jesus, i symbolisk bemärkelse, det oskyldiga lammet som offras för människornas frihet, när han dör på korset. »O Guds lamm som tar bort världens synder«, sjungs i kyrkan varje gång nattvarden firas.²⁶³

²⁶² Lars-Göran Alm, *Religionskunskap för gymnasiet, Kurs 1*. 3 uppl. Stockholm, 2009, s. 49–62.

²⁶³ Börge Ring, *Religion – att tro och veta*, Stockholm, 2006, s. 33.

I den fortsatta historiska beskrivningen lyfts förföljelsen av judar fram – alltifrån templets förstörelse via medeltidens korståg och ritualmord etcetera till Förintelsen – innan fokus riktas på hur judendomen gestaltas idag. Efter att ha ägnat tolv sidor åt judiskt liv och tänkande avslutas judendomskapitlet med en »slutreflektion« där Ring under rubriken »Förintelsen – Gud och det onda« belyser frågan hur det kan finnas mening i något sådant som Förintelsen.²⁶⁴

Några år tidigare utgav samme författare läroboken *Religion och sammanhang* (2001), som i stora drag innehåller samma text som hans senare bok. Innehållet är dock strukturerat på ett annat sätt, och använder i den historiska delen en rubriksättning som ännu tydligare understryker den underliggande »didaktiska mallen« genom rubriker som »Varför har judar nästan alltid varit förföljda« och »Förintelsen – Gud och det onda«.²⁶⁵

I *Söka svar* (2009) behandlar Malin Mattsson Flennegård judendomen utifrån ett mer etiskt perspektiv. Eftersom Gud skapat världen »så är den helt igenom god«, vilket i sin tur innebär att »den bör njutas men också förvaltas väl«. Enligt judendomen, skrivs det i boken, är människan Guds medhjälpare och har därmed en makt som skall användas »till att skapa rättvisa och harmoni i världen«, och det faktum att Gud »valt judarna till sitt folk« innebär vidare att han ställer »extra höga krav på dem, främst vad gäller moralen«. I grund och botten, skriver Mattsson Flennegård, är det

egentligen bara två saker människan behöver göra för att följa den väg Gud stakat ut. Det första är att visa Gud respekt genom att lyda hans vilja. Den andra är att visa varandra respekt genom att behandla varandra kärleksfullt och rättvist.²⁶⁶

Denna bild av judendom och judar som moralens förkämpar kompletteras av den »mall« som tidigare tecknats. Genom textens kortare historiska beskrivning framställs judendomen som ursprung för vårt gemensamma västerländska kulturella arv: skapelsen, Abraham och Mose. Att det just

²⁶⁴ Ring 2006, s. 66.

²⁶⁵ Börge Ring, *Religion och sammanhang. Religionskunskap Kurs AB*. 3 uppl. Stockholm, 2001, s. 79 f.

²⁶⁶ Malin Mattsson Flennegård, *Söka svar*. 2 uppl. Stockholm, 2009, s. 171.

handlar om ett gemensamt abrahamitiskt arv understryks på olika ställen i kapitlet genom att uppfattningar inom judendomen kontinuerligt sätts i relation till motsvarande ståndpunkter inom kristendom och islam. Judendomen som förföljt minoritetsfolk återkommer på samma sätt som en röd tråd genom texten med hjälp av formuleringar som att judar »fått utstå fientlighet och intolerans överallt i världen« och bildval, inte minst då den – mer eller mindre obligatoriska – bilden på judar under Förintelsen.²⁶⁷

Även Olof Francks lärobok *Lika och olika: Om mening, värde och tro* (2011) framställer judendomen utifrån ett företrädesvis etiskt perspektiv, men innehåller även den en utförlig genomgång av judisk historia fram till templets förstörelse och belägringen av Masada. Därefter sammanfattas 1900 års judisk historia på fyra rader – där budskapet är att judar levt under svåra förhållanden och förföljelser – varefter historieskildringen landar på Förintelsen, självfallet kompletterad med en svartvit bild från Warszawa under andra världskriget.

Mycket tyder på att beskrivningen av judendom i gymnasiets religionsböcker följer samma »didaktisk mall« som även återspeglas i skolundervisningen. Av de aktuella läroböcker i religionskunskap som jag haft tillgång till är det endast en lärobok – *Mosaik* (2009) av Olov Jansson – som inte är tydligt uppbyggd runt denna »didaktiska mall«. Om det är undervisningen som påverkat läroböckernas utformning eller tvärtom är i detta sammanhang av underordnad betydelse. Här och nu räcker det med att konstatera att det förefaller finnas en väl inarbetad (didaktisk) mall som genomsyrar såväl läroböckers som undervisningens bild av judendom inom dagens gymnasieskola.

Lärarytbildningens judendomsundervisning

Att en ämnesundervisning i religion, och då specifikt i judendom, skall förbereda studenter så att de i sin tur kan genomföra en undervisning på ett korrekt och relevant sätt är ett mål som knappast behöver ifrågasättas. Mer intressant är vägen till detta mål.

²⁶⁷ Mattsson Flennegård 2009, s. 153–177.

Ett första exempel på denna väg är den ämnesundervisning i judendom som ges vid Malmö högskola, där man behandlar judendom på kursen »Religion och lärande: Religioner i världen, 15 hp«. Syftet med denna kurs är bland annat »att studenterna skall utveckla sina kunskaper om religioner i världen och vidga sin förståelse av religioners och livsåskådningars roll för individer, grupper och samhällen«. Enligt kursplanen skall studenter efter avslutad kurs kunna

- identifiera och exemplifiera människors frågor och sökande efter mening så som de har tagit sig uttryck i religioner i historia och nutid,
- jämföra olika religioner och olika livsåskådningar och identifiera likheter och skillnader mellan dessa,
- källkritiskt granska och analysera representationer av religion i olika typer av texter t.ex. bilder, källtexter, läromedelstexter och vetenskapliga texter.²⁶⁸

Att judendom är en av de religioner som behandlas på denna kurs framgår endast av litteraturlistan. Kursplanen framhåller inga specifika religioner, utan domineras av ett tydligt jämförande perspektiv vilket ligger helt i linje med den didaktiska mall som jag tidigare pekat på. Av detta kan man ana att det som studenterna lär sig om judendom är sådant som rör religionens »uttryck i historia och nutid« samt i relation till andra religioner.

Vid lärarutbildningen vid Högskolan i Jönköping undervisar man om judendom på delkursen »Religionshistoria, 7,5 hp« där studenterna »ges en introduktion till islams, judendomens och indiska religioners historiska utveckling samt till deras lära och praxis i historia och nutid«. Bland lärandemålen framhålls att studenten efter avslutad delkurs skall

- kunna förstå och redogöra för grundläggande drag i några av världsreligionernas historiska utveckling,

²⁶⁸ *Religion och lärande: Religioner i världen*, Malmö 2012. Hämtat från: <http://edu.mah.se/sv/Course/RL203C?v=1> Malmö högskola 2012

- visa förmåga att kunna beskriva och jämföra olika religiösa uttryckssätt och religiös tro både historiskt och i vår tids svenska samhälle och skola.²⁶⁹

Av kursbeskrivningen framkommer att man under denna kurs berör judendom, men när man sedan tittar på lärandemålen skiljer sig dessa inte speciellt mycket från det som man lär i Malmö. Även här framhålls judendomen som historia och i relation till andra religioner.

Utifrån dessa båda exempel får man en tydlig indikation på att det finns något som skulle kunna kallas ett didaktiskt relevant sätt att undervisa om judendom, där en beståndsdel är judendom som tematiskt jämförelse-material och en annan är judendomens historiska utveckling. Den »mall« som man kan skönja i läroböcker och i undersökningar om judendomens plats i undervisningen återkommer även här och understryker känslan av att didaktiskt relevant sätt att undervisa om judendom borde vara att lägga betoning på två aspekter: historisk framväxt och förföljelse av judar som varnande exempel. På det sättet finns en naturlig korrespondens mellan undervisning och läroböcker, och läraren kan utnyttja de få lektionstimarna i religion på maximalt sätt.

En didaktiskt relevant modell för judendomsundervisning skall med detta perspektiv å ena sidan lyfta fram judendomen som ett kulturellt arv, där undervisningen primärt handlar om att tillhandahålla redskap så att de blivande lärarna i sin tur kan förmedla en historiskt och kulturellt relevant bakgrundskildring till kristendomens, och senare islams, framväxt och teologiska tänkande. Å andra sidan skall undervisningen presentera judendom som ett förföljt minoritetsfolk, och genom väl valda nedslag i europeisk historia visa på tidpunkter då den judiska minoritetens utsatthet varit som mest markant, gärna med tonvikt lagd vid 1930- och 40-talets nazistiska förföljelse av judar, så att blivande lärare utifrån dessa kan illustrera hur illa det går när majoritetssamhället inte tillvaratar en minoritets mänskliga rättigheter.

²⁶⁹ Kursplan: Religionsvetenskap för ämneslärare, 1-30 hp. Jönköping 2011. Hämtat från: <http://hj.se/download/18.2888e9bb134505bfebf80001186/Religionsvetenskap+f%C3%B6r+%C3%A4mnesl%C3%A4rare%2C+1-30+hp.pdf>

Med ett sådant didaktiskt upplägg skulle läroplanens övergripande mål uppnås, och de blivande lärarna skulle kunna utnyttja undervisningen i judendomen för att förklara vårt västerländska kulturarv och belysa faran med främlingsfientlighet. Frågan är om detta också kan sägas vara ett *korrekt sätt att undervisa om judendom?*

Den didaktiska mallens baksida

De undervisningsexempel, kursböcker och kursplaner vi nu tittat på ger en indikation om att det finns en underliggande didaktisk mall då det gäller hur man presenterar och undervisar om judendom. Problemet med denna mall är att den inte är helt problemfri.

Till att börja med står den i bjärt kontrast till en av punkterna i 2011 års styrdokument för gymnasieskolan, där det står att skolan har till uppgift att tillse så att varje elev »har kunskaper om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia«.²⁷⁰ Skall man till fullo beakta denna punkt borde undervisningen i judendom beredas betydligt större utrymme i gymnasieutbildningen än vad som idag är fallet. Vidare borde läroböckerna ägna betydligt mer utrymme åt judendomen i Sverige, och i betydligt högre utsträckning än vad som idag är fallet fånga upp och illustrera judendomen som kultur. Även på lärarutbildningen borde judendom ägnas mer utrymme än vad kursplanerna indikerar, för hur skall de blivande lärarna annars få de verktyg de behöver för att bedriva en korrekt och relevant undervisning om judendomen som kultur *och språk och religion och historia?*

Men en didaktiskt relevant undervisning om judendom är inte nödvändigtvis en didaktiskt korrekt undervisning, vilket Skolinspektionen också understryker i sin rapport från 2012. Där varnas det för att en alltför stor fokusering på Förintelsen »riskerar [...] att reducera religionen till en viss historisk händelse«.²⁷¹ En undervisning – vare sig den sker på gymnasienivå eller på högskolenivå – där förföljelser mot judar står i förgrunden

²⁷⁰ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen...*, s. 10.

²⁷¹ *Mer än vad du kan tro*, s. 13.

kan möjligen försvaras som didaktiskt relevant, men eftersom den så kraftigt inskränker bilden av judendom är det svårt att se hur den också skulle kunna vara korrekt.

Ytterligare ett problem med den undervisningsmall som skisserats ovan är att den i hög grad vilar på en teologisk grundsyn som idag är överspelad och som därför också är svår att försvara i 2000-talets mångkulturella Sverige. En lärare som oreflekterat använder denna didaktiska modell rättar in sig i ett långt led av generationers antijudiska ersättningsteologi, ett teologiskt bakvatten där judendomen endast uppfattas ha ett värde om den »fullbordas« genom något annat. Didaktiskt sett kan man kalla modellen relevant, men återigen är det svårt att karakterisera den som korrekt.

Ännu ett problem – och kanske det allvarligaste – med denna mall är att den inte fångar upp det som eleverna efterfrågar. I Skolinspektionens rapport framkommer att de tillfrågade gymnasieeleverna uttryckt »en önskan att undervisningen skulle handla mer om hur det faktiskt är att leva som troende, eftersom de vill veta hur det påverkar vardagen och hur identiteter skapas».²⁷² Detta ligger helt i linje med Skolverkets riktlinjer om målet med religionsämnet som gymnasiegemensamt kärnämne,²⁷³ och med detta som rättesnöre blir det uppenbart att den didaktiska mallen varken är relevant eller korrekt.

Men detta ställer i sin tur krav på lärarutbildningen och spetsar till frågan om vad som är en korrekt ämnesundervisning i judendom. Mycket tyder på att den utbildning som idag sker missar målet, och att en ämnesundervisning om judendom i betydligt högre grad borde undervisa om judendom som den levts idag – med visst fokus på en svensk kontext – och att man utifrån detta belysa frågor som rör kultur, språk, religion och historia.

²⁷² *Mer än vad du kan tro*, s. 11.

²⁷³ Se *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen...*, s. 139.

Utkast till lektionsupplägg i judendomsundervisning för blivande lärare

Hur kan vi då bedriva en undervisning för blivande lärare som på ett bättre sätt tillgodoser kravet på en både *relevant och korrekt undervisning om judendom*.

*Till skolans värdegrund hör att dess undervisning skall vara saklig och allsidig.*²⁷⁴ Men vad innebär detta egentligen? Är lärarens uppgift att hjälpa studenter att tänka vetenskapligt om religion eller är det att hjälpa dem att »tänka religiöst« så att de (sakligt och allsidigt) förstår religionen »inifrån«? Kan man som lärare överhuvudtaget undervisa andra utan att själv ha tillägnat sig den djupkunskap som det handlar om när man säger att man skall förstå religionen inifrån? Och kan man förstå en religion inifrån utan att själv praktisera den?

Christopher Arthur talar i detta sammanhang om tre olika »nivåer« av förståelse. Den första nivån är »förvirring«, det vill säga det som uppstår när en utomstående tittar på ett religiöst föremål, en religiös ritual eller liknande och inte förstår eller kan tolka det han eller hon ser. Den andra nivån är att den som ser föremålet eller ritualen – eller vad det nu kan vara – har de verktyg som behövs för att kunna göra en mer eller mindre detaljerad och sakligt korrekt beskrivning. Den tredje – och enligt Arthur eftersträvningsvärda nivån – är att man även har de verktyg som krävs för att förstå hur en troende förstår föremålet eller ritualen. Uppgiften – enligt Arthur – är alltså att inte bara kunna redogöra för de rituella maträtter som dukas fram vid en påskseder-måltid, utan att också kunna förstå och förklara hur de som deltar vid måltiden uppfattar dessa maträtter.²⁷⁵

Arthurs tredje nivå tangerar det som ibland betecknas konfessionell undervisning, och den didaktiska utmaningen för varje lärare – utifrån Arthurs synsätt – är alltså att bidra till att ge sina elever/studenter de verktyg som behövs för att de, så att säga, skall kunna komma »bakom« de religiösa begrepp och företeelser de studerar utan att vara utövare av denna re-

²⁷⁴ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen...*, s. 6.

²⁷⁵ Arthur citerad i Jack Priestley, »On Learning to Think Religiously» Rune Larsson & Caroline Gustavsson (ed.), *Towards a European Perspective on Religious Education*, Skellefteå 2004, s. 50f.

ligion. En student/elev skall inte bara sakligt och korrekt kunna förklara innebörden av en religiös ritual, symbol eller artefakt. Han eller hon bör dessutom ha nått den djupare förståelse, den djupinläring, som innebär att han/hon kan relatera till och berätta hur en utövare av en viss religion känslomässigt och identitetsmässigt uppfattar dessa saker. Sannolikt är det först med dessa verktyg som man fullt ut har en möjlighet att visa en ökad förståelse och motverka fördomar.

Hur kan man då som akademisk lärare bidra till att ge studenter de verktyg de behöver för att både nå denna djupare förståelsenivå och i sin tur kunna undervisa andra? Under några terminer har jag laborerat med olika lektionsupplägg för att förhoppningsvis hitta en fruktbar kombination mellan kunskapsförmedling och olika verktyg anpassade till de få timmars undervisning som vanligtvis står till buds på en introduktionskurs till världsreligionerna. Jag är inte framme vid målet ännu, men ett upplägg som provats under hösten 2012 har känts som ett steg i rätt riktning. I grova drag kan detta upplägg sägas bygga på mönstret repetition – fördjupning – repetition.

Repetitionslektion

Att inleda ett undervisningsmoment med en repetitionslektion kan synas som en motsägelse, men min erfarenhet är att man på den första lektionen bör göra någon form av avstamp, vilket lättast sker genom en repetition av de baskunskaper som studenter kan antas ha med sig. Många lärare delar min erfarenhet att studenter har glömt de basfakta som vi lärare menar att de borde ha med sig från tidigare stadier. Samtidigt framkommer det i Skolinspektionens rapport att elevers intresse för religionsämnet avtar när de upplever undervisningen som en repetition från lägre nivåer,²⁷⁶ vilket medför att utmaningen blir att repetera utan att det omedelbart uppfattas som en repetition.

Mitt förslag till lösning på detta är att man låter första lektionen utformas som en kombination av lekfullt diagnostiskt prov och snabbrepetition av religionens centrala grunder, där studenterna individuellt – och helt

²⁷⁶ *Mer än vad du kan tro*, s. 11.

anonymt – ges möjlighet att se vad de och övriga i gruppen kommer ihåg samtidigt som läraren får en möjlighet att se på vilken kunskapsnivå gruppen framför honom/henne befinner sig. Genom att låta allt ske anonymt behöver ingen enskild student känna sig utpekad, och genom att låta alla ta del av vad alla svarat skapas ett visst spänningsmoment i övningen: har jag svarat som de andra?

Ett sätt att genomföra en sådan övning är att använda mentometer-omröstning. Det finns idag enkla webb-baserade system där studenten med hjälp av en smartphone eller bärbar dator klickar in på en hemsida och där löser de frågor som läraren i förväg ställt.²⁷⁷ Svaren är synliga för alla i realtid, och utifrån dessa svar kan läraren sedan repetera det moment som frågan belyser.

Jag har provat ett av dessa system i några olika undervisningssammanhang, bland annat under en introducerande tretimmarslektion med ett sextiototal studenter på grundnivå vilket på väsentliga punkter motsvarar en grupp blivande lärare. Den första timmen av lektionen inleddes med att studenterna klickade in sig på en angiven hemsida och löste fem korta frågor under fem minuter, varefter resten av 45-minuterslektionen ägnades åt att i storgrupp samtala över de svar som getts. Samma mönster upprepades sedan under de följande två 45-minuterslektionerna. Av det sextiototal studenter som var närvarande svarade trettio två. Några studenter besvarade frågorna i grupp, några hade tekniska problem med att komma in på sidan, några saknade en smartphone/dator och kunde alltså inte koppla upp sig och andra valde helt enkelt att inte delta i övningen.

Av de totalt tretton frågor som studenterna besvarade under lektionen var det endast en fråga som alla var överens om (och också hade rätt på). På övriga frågor var det vanligtvis omkring en tredjedel som svarade fel, vilket jag använde som utgångspunkt när vi samtalade om svaren. I stället för att direkt tala om vad som var rätt svar diskuterade vi de olika alternativen, och funderade samtidigt på vad som kan ha föranlett några i gruppen att svara fel på just denna fråga.

Min erfarenhet av denna övning är överlag positiv. Istället för att jag som lärare står längst fram i lektionssalen och rabblar fakta så för vi inom grup-

²⁷⁷ Se till exempel <http://voto.se/> och <http://mentimeter.com/>

pen ett samtal över de olika svarsalternativen som förhoppningsvis resulterar i att flertalet av studenterna känner sig delaktiga. Utöver den faktiska kunskapsprövningen syftar övningen till att ge studenterna en hjälp med att läsa och strukturera innehållet i kursboken, där en förhoppning från min sida är att de studenter som svarade fel på någon eller några av frågorna anammade mina inledande och avslutande instruktioner om att anteckna de saker de haft fel på och att gå hem och repetera just dessa bitar.

Fördjupningslektioner

De följande lektionerna föreslår jag skall användas till att göra ordentliga fördjupningar inom några olika områden där man utifrån en ganska smal fråga belyser, diskuterar och problematiserar vidare frågeställningar. Hur många lektioner det handlar om beror på de ekonomiska förutsättningarna. Själv hade jag två stycken denna termin – båda två var tretimmarslektioner – där jag denna gång valde att dels fokusera det rituella livet, dels religiös argumentation i en mer fundamentalistiskt präglad kontext.

Inför den första lektionen uppmanades studenterna att förbereda lektionen genom att se en kortfilm som för närvarande finns tillgänglig via YouTube,²⁷⁸ och att anteckna så många som möjligt av de rituella föremål och handlingar som gestaltas under filmens gång. Lektionen inleddes sedan med att kortfilmen visades i storgrupp varefter studenterna under fem-sex minuter bildade smågrupper och jämförde och kompletterade sina iakttagelser. Därefter skrev vi på whiteboarden upp de saker som de noterat och pratade om var och en av dessa saker. Lektionen avslutades med en mer traditionell föreläsning om judendom som levd religion, vilken till stor del tog sin utgångspunkt i det som vi tidigare sett gestaltas på filmen.

Erfarenheten från detta lektionspass är att studenterna var betydligt mer vaksamma på detaljer än jag förväntat mig, och att de med hjälp av kurslitteraturen och internet också kunde namnge dessa detaljer på ett sätt som jag inte räknat med. Konsekvensen av detta blir att nästa gång jag tillämpar denna pedagogik kommer jag att öka tiden för vårt samtal, minska om-

²⁷⁸ http://youtu.be/V2ukae_yOzA

fånget av min avslutande föreläsning och istället spegla studenternas iakttagelser utifrån perspektivet levd religion.

Inför den följande lektionen gav jag studenterna i uppgift att läsa en artikel, hämtad från en (ultra)ortodox judisk tidskrift, där artikelförfattaren med en tydlig religiös argumentation uppmanar alla judiska familjer att inte ha TV-apparater i sina hem. Syftet med att använda denna artikel var att studenterna dels skulle få en känsla för judisk texttolkning, dels bekanta sig med en fundamentalistisk judisk världssyn. Olof Franck menar att en av de saker som blivande religionslärare måste förhålla sig till är begreppet fundamentalism eftersom det är ett begrepp som vi rätt ofta förhåller oss lite godtyckligt till. Det är ett begrepp som därför behöver nyanseras, menar han,²⁷⁹ och tanken bakom mitt val av artikel var att vi utifrån den skulle diskutera om dess budskap är något vi skulle kunna sympatisera med eller inte.

Samtalet runt denna text gick trögare än under föregående lektion, delvis till följd av att texten i sig är riktigt krävande men förmodligen främst beroende på att studenterna – till skillnad från när de arbetade med kortfilmen – saknade en del nycklar för att lirka upp denna text. Detta var något jag räknat med och lektionen användes också till att hjälpa dem att förstå några av de nycklar som behövs – men det tog längre tid än beräknat och fick som följd att den avslutande diskussionen aldrig riktigt kom igång till följd av tidsnöd.

Finns utrymme för fler lektioner skulle man här kunna fortsätta att prova olika media för att utifrån olika perspektiv komma åt judendom som levd religion. Ett alternativ skulle kunna vara att ta utgångspunkten från någon aktuell TV-serie som merparten av studenterna tittar på och utifrån denna diskutera den form av levd religion som återspeglas. Ett annat alternativ skulle kunna vara att arbeta med någon blogg eller hemsida på nätet, med vars hjälp man kan komma åt en grups eller en individs uppfattning om hur den egna religionen skall levas. Ett tredje alternativ är att låta studenterna läsa och analysera en humoristisk vits, ett kapitel ur en roman, en kortare novell, någon pop- eller rocklåt eller kanske ett datorspel.

²⁷⁹ Olof Franck, »Fundamentalismer som utmanar«, Malin Löfstedt (red.), *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011, s. 65–77.

Syftet med dessa fördjupningslektioner är att anknyta till den vardag som studenterna lever i och att de med hjälp av de media som de omger sig med och är vana vid får en annan ingång till religionen än endast genom kursboken och på det sättet får nycklar som hjälper dem att komma »bakom« de religiösa begrepp och företeelser vi studerar. Lena Roos beskriver denna metod som att komma i »närkontakt med religionerna« genom att man på olika sätt jobbar med primärtexter, föremål, bilder, byggnader och internetmaterial.²⁸⁰ I mån av tid kan man även anlägga ett metaperspektiv på vår användning av olika media genom att till exempel fokusera på dator, film- eller läsupplevelsen som en religiös upplevelse i sig.²⁸¹

Avslutande repetitionslektion

Mitt förslag är att man avslutar ett undervisningsmoment av den typ som återgetts ovan genom att ha någon form av repetitionslektion för att knyta samman hela momentet. På den kurs där jag provat det upplägg som här skisserats avslutades det hela med en tvåtimmarslektion då jag visade en dokumentär som på ett charmfullt och humoristiskt sätt lyfter fram och illustrerar hur diametralt olika judendom kan levas beroende på hur familjen definierar sin judiska identitet. Efter dokumentären gavs slutligen utrymme för de frågor som väckts såväl under filmen som under tidigare lektioner.

Tentamen

Att hitta den perfekta läroboken i religionskunskap är en grannläga uppgift, och en färdighet som bör uppövas i en lärarutbildning är den yrkeskompetens som Johan Wickström kallar för en »didaktisk textkompetens«. Till denna kompetens hör dels att själv kunna värdera, läsa och hantera

²⁸⁰ Lena Roos, »Närkontakt och nätkontakt«, Malin Löfstedt (red.). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011, s. 141–155.

²⁸¹ Se till exempel Christopher Scholtz, »Religious Education and the Challenge of Computer Games: Research Perspectives on a New Issue« Rune Larsson & Caroline Gustavsson (ed.). *Towards a European Perspective on Religious Education*, Skellefteå 2004, sid. 256–267, som lyfter fram datorspelande som en motsvarighet till religiös upplevelse.

texter, dels att kunna hantera elevers reaktioner på texter.²⁸² Jag skulle vilja vidga Wickströms textbegrepp till att även omfatta till exempel religiösa föremål, ritualer och bilder. Att kunna »läsa« dessa »texter« är att ha de verktyg som behövs för att nå en djupinläring.

Till denna textkompetens borde även höra att kunna granska och bedöma en lärobok i religion, det vill säga att kritiskt kunna förhålla sig till de verktyg man sätter i händerna på sina elever. Att detta är en underskattad kompetens understryks av ett examensarbete vid Malmö högskola, där det framkommer att flertalet av de intervjuade lärarna aldrig granskat de läroböcker de använder utan helt förlitar sig på böckernas innehåll.²⁸³

Ett sätt att låta studenter öva upp denna kompetens är att i samband med undervisningen – eller som tentamensuppgift²⁸⁴ – låta dem kritiskt jobba med innehållet i någon eller några gymnasieböcker genom att jämföra innehållet i dessa med en mer omfångsrik kursbok.

»Allt annat är kommentarer« – avslutande funderingar

I Talmud (bShabb 31) berättas att en konvertit kom till Rabbi Shammai och sa till honom att han omgående skulle konvertera till judendom om Shammai kunde undervisa honom hela Toran samtidigt som han stod på ett ben. Shammai avvisade honom, så konvertiten gick istället till Rabbi Hillel med sin fråga. Hillel antog utmaningen och svarade: »Det som du inte vill att någon skall göra mot dig skall du inte heller göra mot honom. Det är hela Toran. Allt annat är kommentarer. Gå och lär!«

I dagens gymnasieskola föreligger en tydlig diskrepans mellan det stoff som en elev förväntas känna till, den tid som eleven undervisas om detta

²⁸² Johan Wickström, 2011. »Didaktisk textkompetens«, Malin Löfstedt (red.). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011, s. 167–173.

²⁸³ Remziye Gültekin & Lena Persson, *Hur väljer lärarna läroböcker i religionskunskap. En undersökning om hur grundskolelärare tänker i valet av läroböcker i religionskunskap*, Malmö 2010. Hämtat från: <http://dspace.mah.se/handle/2043/101322010>: 33.

²⁸⁴ Detta är vad som konkret görs vid lärarutbildningen i Malmö, se *Religion och lärande*.

stoff och den (mer eller mindre bristfälliga) information som elevens kursbok vanligtvis ger om detta stoff. Den lärare som skall fungera som guide i denna kunskapsvärld står inför en mer eller mindre hopplös situation – och hade säkert precis som konvertiten i berättelsen önskat att han eller hon kunnat undervisa sina elever om allt som rör judendom – eller vilken religion det kan handla om – medan man »står på ett ben«.

Den som skall undervisa denna blivande lärare befinner sig mer eller mindre i samma dilemma med en förhållandevis stor informationsmängd som han eller hon skall undervisa om på ett förhållandevis begränsat antal timmar. Så hur skall en ämnesundervisning i religionsvetenskap se ut om den skall kunna förbereda våra studenter så att de i sin tur kan genomföra undervisning om exempelvis judendomen på ett korrekt och relevant sätt? Här ovan har jag presenterat ett lektionsupplägg, med vars hjälp en blivande lärare skulle kunna få en första hjälp med att tillägna sig såväl en pedagogisk metod som de två punkter som jag menar är väsentliga att ha som lärare i judendom. De är att en lärare bör ha:

- uppövat en känsla för religionen som innebär att han/hon inte bara kan förklara en ritual, symbol eller artefakt etcetera utan även kan relatera till och återge hur en utövare av en viss religion känslomässigt och identitetsmässigt uppfattar dessa,
- uppövat en »didaktisk textkompetens« så att han/hon kan värdera, läsa och hantera judiska »texter« i vid bemärkelse liksom kunna hantera elevers reaktioner på samma material, vare sig det handlar om ritualer, skrivna texter, film, musik eller föremål av olika slag.

Det lektionsupplägg som jag skisserat är ett försök att visa hur vi som lärare med synnerligen begränsat antal timmar kan nå en liten bit på vägen. Ur ett innehållsligt perspektiv är detta upplägg alltför snävt i synen på vad som är religiös judendom, det ignorerar i dagsläget svensk judenhet och framför allt ignorerar det judendomen som historisk och kulturellt tradition. Det som presenteras på dessa timmar är inte »judendom« utan en bild av judendom i enlighet med det sätt som jag valt att presentera den på – vilket också är viktigt att understryka och problematisera tillsammans med studenterna.

Vi lever i en värld där religioner lever sida vid sida på ett sätt som var otänkbart för bara några generationer sedan. I många läroböcker för gymnasiet – och sannolikt även på många religionslektioner på gymnasiet – hanterar man detta faktum genom att lyfta fram och betona religionernas familjelikheter på bekostnad av religionernas särart. Resultatet blir att religioner kastreras och framställs på ett sätt som få anhängare skulle känna igen sig i. Ännu allvarligare är att en del av religionernas religiösa uttryck betecknas som »avarter«, vilka man ignorerar i undervisningen istället för att försöka förstå den identitetspolitik som är drivkraften bakom denna »avart«.

Av den anledningen menar jag att man inte bör bedriva tematisk undervisning, och med en däres envishet förordar jag att varje religion skall behandlas utifrån sina egna förutsättningar. En väsentlig poäng med det upplägg som här skisserats är att undervisningen snabbt tar ett steg bortom den schablonliknande bild av judendom som ofta målas upp i religionsundervisning och kurslitteratur. Istället för att leta familjelikheter med andra religioner kastar vi oss in i och försöker till exempel greppa den identitetspolitik som är anledningen till att en judisk gemenskap börjar förbjuda all användning av TV-apparater. Det som då framträder är religiösa identiteter, vilka i sin tur belyser och förmedlar en känsla av judendomens komplexitet, mångfald och ständiga strävan efter att ifrågasätta liksom insikten att inget är så svart eller vitt som det kan verka vid första anblicken.

Och med det menar jag att målet med en ämnesundervisning i judendom är uppnått. Längre kan vi aldrig komma på bara en handfull lektions-timmar. Om en ämnesundervisning i judendom skall vara relevant och korrekt i alla avseenden behövs åtminstone 30 timmars undervisning – allra helst en hel termins undervisning – och den tiden är det få studenter som tar sig, om de ens erbjuds det. Judendom är inte en religion som man kan lära sig »medan man står på ett ben«, men under de få timmar som man vanligtvis ägnar åt religionen kan man åtminstone väcka en skepsis mot allt för enkla schabloner – och med det är mycket vunnet.

Berättelsen om Hillels svar till konvertiten är både känd och älskad, och tas ofta som belägg för att judendomen precis som kristendomen vilar på den gyllene regelns kärleksbud. Det man ofta missar är att berättelsens

egentliga budskap kommer i sista frasen: »Allt annat är kommentarer. Gå och lär!» Dessa ord dominerar den sista Powerpoint-bilden som jag visar, och är de sista ord studenterna hör mig säga, innan vi skiljs åt efter den avslutande föreläsningen – och egentligen är dessa ord de enda de behöver komma ihåg. Hade Skolverkets representant haft dessa ord i bakhuvudet hade den vanföreställning om judendom som nu sprids och legitimeras via verkets hemsida kanske aldrig publicerats.

Referenser

- Alm, Lars-Göran, *Religionskunskap för gymnasiet, Kurs 1*. 3 uppl. Stockholm 2009.
- Claesson, Silwa, »Religion är mer än bara teori«, *Lärarnas Nyheter. Fördjupning och senaste nytt från förskola till högskola*, 2011. Hämtat från: <http://www.lararnasnyheter.se/alfa/2011/10/28/religion-ar-mer-bara-teori>
- Franck, Olof, »Fundamentalismer som utmanar«, Malin Löfstedt (red.), *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011.
- Gültekin, Remziye & Persson, Lena, *Hur väljer lärarna läroböcker i religionskunskap. En undersökning om hur grundskolelärare tänker i valet av läroböcker i religionskunskap*. Malmö 2010. Hämtat från: <http://dspace.mah.se/handle/2043/101322010>: 33.
- <http://mentimeter.com/>
- <http://voto.se/>
- http://youtu.be/V2ukae_yOzA
- Kursplan: Religionsvetenskap för ämneslärare, 1-30 hp. Jönköping 2011. Hämtat från: <http://hj.se/download/18.2888e9bb134505bfeb80001186/Religionsvetenskap+f%C3%B6r+%C3%A4mnesl%C3%A4rare%2C+1-30+hp.pdf>
- Lennartsson, Katharina, *En likvärdig utbildning? En kvalitativ studie av hur världsreligionerna prioriteras i religionsämnet på gymnasiet*. Växjö 2005. Hämtat från: <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:206853>
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket 2011. Hämtat från: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/laroplan-for-gymnasieskolan-1.161294>
- Mattsson Flennegård, Malin, *Söka svar*. 2 uppl. Stockholm 2009.
- Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasieskolan. Rapport 2012:3*. Stockholm: Skolinspektionen 2012. Hämtad från: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/rela/kvalgr-rela-slutrapport.pdf>
- Priestley, Jack, »On Learning to Think Religiously«, Rune Larsson & Caroline Gustavsson (ed.). *Towards a European Perspective on Religious Education*, Skellefteå 2004.
- Religion och lärande. Religioner i världen*. Malmö 2012. Hämtat från: <http://edu.mah.se/sv/Course/RL203C?v=1> Malmö högskola 2012
- Ring, Börge, *Religion – att tro och veta*, Stockholm 2006.

- Ring, Börge, *Religion och sammanhang. Religionskunskap Kurs AB*. 3 uppl. Stockholm 2001.
- Roos, Emma, *Religionsundervisning på gymnasiet: En kvalitativ studie av vad religionslärare väljer att ta upp inom religionsämnet*, Gävle 2011. Hämtat från: <http://hig.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:464946>
- Roos, Lena, »Närkontakt och nätkontakt«, Malin Löfstedt (red.). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011.
- Scholtz, Christopher, »Religious Education and the Challenge of Computer Games: Research Perspectives on a New Issue«, Rune Larsson & Caroline Gustavsson (ed.), *Towards a European Perspective on Religious Education*, Skellefteå 2004.
- Skolverket, Bedömningsexempel: Religionskunskap skolår 9 / Kurs A. Stockholm: Skolverket 2004, s. 17 f. Hämtat från: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.16337!/Menu/article/attachment/religionskunskap.pdf
- Wickström, Johan, »Didaktisk textkompetens«, Malin Löfstedt (red.). *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund 2011.

Författarpresentation

Jennie Ahlgren är doktorand i etik vid Centrum för teologi och religionsvetenskap, Lunds universitet. Hennes avhandling behandlar etiska frågor som uppkommer i relation till personaliserad nutrition på basis av genetisk information. Hon är också anställd som projektassistent inom det EU-finansierade projektet Food4Me där liknande frågor behandlas. Utöver detta undervisar Ahlgren bland annat på lärarprogrammet vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.

Peter Bengtsen är konsthistoriker och sociolog vid Lunds universitet. Hans forskningsintressen inkluderar street art, visual ecocriticism och förhållandet mellan konst och lag. Han har undervisat och utvecklat kurser på universitetsnivå sedan 2010. Sedan 2012 är han ledamot i Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska referensgrupp.

Johanna Bergqvist är fil. dr i Historisk arkeologi. Hennes avhandling behandlade medeltida och renässanstida läkekonst i Sverige. Hennes forskning behandlar för närvarande material från koncentrationslägret Ravensbrück utifrån frågor om motstånd, minne och identitet. Hon är vikarie-lande lektor vid Institutionen för arkeologi och antikens historia samt pedagogisk utvecklare vid Centre for Educational Development (CED) vid Lunds universitet.

Marie Cronqvist är docent i historia och universitetslektor i journalistik och mediehistoria vid Lunds universitet. Hennes forskning har hittills rört sig kring 1900-talets svenska och europeiska mediehistoria, medier och väpnad konflikt, kalla krigets mediala berättande, transnationell television samt nyhetsjournalistikens historia. För närvarande är hon projektledare

för EQII-projektet »Det goda seminariet«, som syftar till att lyfta fram textseminariet som en central arena för lärande på forskarutbildningen.

Björn Fritz är universitetsadjunkt vid avdelningen för konsthistoria och visuella studier (Institutionen för kulturvetenskaper). Han har i huvudsak skrivit om datorbaserade visuella miljöer och ägnat sin mesta tid åt undervisning i ämnet, liksom pedagogiskt utvecklingsarbete rörande undervisning i konsthistoria på såväl grundnivå som avancerad nivå.

Moa Goysdotter är lektor och forskare vid Institutionen för kulturvetenskaper, Lunds universitet. Hennes forskning rör sig i huvudsak kring teoretiskt med det fotografiska mediet och den fotografiska bilden som centralpunkter. Goysdotter undervisar på två av institutionens kandidatprogram och är intresserad av frågor som rör studenters samarbete som verktyg i lärandeprocessen.

Kristofer Hansson är etnolog och verksam som forskare och lärare vid Institutionen för kulturvetenskaper, Lunds universitet. Hans forskning rör sig kring människors upplevelser och handlande i förhållande till hälsa, långvarig sjukdom och funktionshinder. Ett annat centralt forskningsfält är kulturanalytiska perspektiv på medicinsk frontlinjeforskning. Hansson är en del av styrgruppen för Nordiskt Nätverk för Humanistisk-Samhällsvetenskaplig Hälsoforskning (www.nnhsh.org), som arbetar för att stärka samarbetet mellan forskarna inom fältet i de nordiska länderna. Vid Lunds universitet driver han seminarieriet HFH-seminariet som samlar forskare och doktorander inom fältet hälsa, medicin och livsstil (www.kultur.lu.se/forskning/seminarieserier/hfh-seminariet/). För närvarande arbetar han på hur ett fenomenologiskt perspektiv kan användas inom högskolepedagogiken.

Anna Hedlund är doktorand i socialantropologi vid Sociologiska institutionen, Lunds universitet. I sin forskning inriktar hon sig på krig och våld. Hedlund undervisar på grundutbildningen i antropologi och har undervisat på den interdisciplinära kursen »Staden: gränsöverskridningar och visuella uttryck«, vilken ges i samarbete mellan avdelningen för konsthistoria och visuella studier och avdelningen för antropologi.

Måns Holst-Ekström är fil. lic. i konsthistoria och universitetsadjunkt i konsthistoria och visuella studier vid Lunds universitet. Hans forskning har tidigare bl.a. rört sig kring italienskt måleri från högrenässansen och landskapsarkitektur. Han har också vid Kungl. Konsthögskolan arbetat med textburet konstnärligt utvecklingsarbete, främst med inriktning på Italien som bärare av minnen. För närvarande arbetar han med en arkitekturhistoriskt inriktad doktorsavhandling som har fokus på Malmös förste stadsarkitekt, William Klein, och stadens utveckling under andra hälften av 1800-talet.

Miho Inaba har arbetat som lärare i japanska i mer än tio år. 2012 dispute-rade Inaba på en avhandling inom Japanese Applied Linguistics vid School of Languages, Cultures and Linguistics, vid Monash University (Melbourne, Australia). För närvarande arbetar Inaba som tf. universitetslektor i japanska vid Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet. Här undervisar hon på både grundnivå och avancerad nivå. I sin forskning ägnar sig Inaba bland annat åt språklig självinlärning och strategier för andraspråksinlärning. På senare tid har detta kommit till uttryck i en rad artiklar som diskuterar hur populärkultur kan användas för att stärka andraspråksinlärningen, och hur modern informationsteknik kan vara en tillgång i språkstudier.

Ingela Johansson är lektor i spanska med litterär inriktning vid Språk- och litteraturcentrum i Lund. I sin forskning ägnar hon sig åt latinamerikansk skönlitteratur från 1900-talet. Johansson har ett stort intresse för språkdidaktik, speciellt för hur man kan använda litteratur och film i undervisningen. Som biträdande handledare för tre licentiander i Lunds universitets forskarskola i spanska med didaktisk inriktning har hon möjlighet att följa didaktikforskningen, inte minst när det gäller användning av IKT i språkundervisningen och hur man kan främja läsning på det främmande språket.

Magdalena Nordin är lektor religionssociologi vid Lunds universitet. Hennes forskningsområden berör religionens plats och funktion det moderna, globaliserande samhället. Hon har bland annat studerat religiösa förändringar i samband med migration, religion inom vård och omsorg, religionsdialog i moderna pluralistiska samhällen och hur man kan

undervisa om och i religion i ett samhälle präglad av sekularisering och religiös pluralitet.

Blaženka Scheuer är universitetslektor i Gamla testamentets exegetik vid Lunds universitet. I sin forskning har hon uppmärksammat särskilt den del av Gamla testamentets profetlitteratur som berör den babyloniska exilen på 500-talet f.v.t. Här har hon studerat det sätt genom vilket utsagor från profeterna under tider av politisk kris, krigshot och förödelse har traderats och bevarats av senare generationer i syfte att förklara orsaker till lidande, men också för att erbjuda möjliga vägar ut ur detta, samt för att förhindra framtida katastrofer. För närvarande arbetar hon med projektet »Profeterande vesslor och stridande getingar: utläggningshistorisk studie av Gamla testamentets karriärkvinnor i tidiga judiska och kristna tolkningstraditioner«.

Sven-Åke Selander, teol. dr 1973, fil. dr 1986, universitetslektor (metodiklektor) vid Lärarhögskolan i Malmö i religionskunskap och filosofi 1968, utnämnd professor i ämnesdidaktik vid Oslo Universitet 1991, professor i kyrko- och samfundsvetenskap vid Lunds universitet 1992. Doktorsavhandlingen i teologi behandlade den anglosachsiska väckelsångens genombrott i Sverige. Doktorsavhandlingen i pedagogik behandlade i samarbete med Umeå universitets demografiska databas frågor om Svenska kyrkans undervisning under andra hälften av 1800-talet. Har som lärarutbildare arbetat med didaktiskt utvecklingsarbete och publicerat ett flertal rapporter inom religionskunskapens och filosofins didaktik samt utvecklat läromedel för båda ämnena. Mellan 1973 och 1992 på uppdrag av Skolöverstyrelsen, senare Skolverket, kontinuerligt arbetat med utvecklingen av måldokument för den svenska skolans religionskunskapsundervisning. Aktivt deltagit i internationella konferenser om religionskunskapens och filosofins didaktik samt varit ordförande för Föreningen Lärare i Religionskunskap.

Anders Sigrell är professor i retorik vid Lunds universitet. Hans huvudsakliga forskningsintresse ligger inom det retorikdidaktiska fältet. Högskolepedagogiskt vill Sigrell verka för att alla lärare ska få sig en duktig dos retorik till livs.

Cecilia Hildeman Sjölin är fil. dr och universitetslektor i konsthistoria och visuella studier vid Lunds universitet. Hon är verksam som lärare inom grundutbildningens samtliga nivåer. Hennes forskning har hittills rört sig huvudsakligen kring medeltidens bilder, sakrala rum och berättelsestrukturer.

Johan Åberg är universitetslektor i judaistik och ägnar närvarande både undervisning och forskning åt att perspektivera förhållande mellan judisk identitet, kollektivt minne och judendom som religion, bland annat genom att undersöka hur judendom som levd religion gestaltas inom populärkultur och humor. Hans högskolepedagogiska intresse är för närvarande fokuserat på hur man kan perspektivera och medverka till djupförståelse för en religion med hjälp av populärkultur samt att utveckla parallella campus- och internetkurser som innehållsmässigt och pedagogiskt inte skiljer sig åt på någon avgörande punkt.

Alexander Maurits är utbildningsledare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna och forskare i kyrkohistoria vid Centrum för teologi och religionsvetenskap. Han undervisar på grundnivå och avancerad nivå i kyrko- och missionsstudier.

Katarina Mårtensson är pedagogisk utvecklare vid Centre for Educational Development (CED) med en bakgrund i logopedi. Hon arbetar med högskolepedagogiska kurser och konsultstöd för lärare, forskare och ledare inom Lunds universitet. Hon har också ansvarat för en nationell satsning, »Strategisk pedagogisk utveckling«. Hennes forskning handlar om hur kollegiala akademiska sammanhang påverkar hur lärare tänker om och agerar i undervisningen. Hon har under tre år varit redaktör för tidskriften *Högre Utbildning*, och är nu redaktör för den internationella tidskriften *International Journal for Academic Development*.

