



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# “Det är ju svårt men man får ändå försöka”

En studie om hur lärare i fritidshem ser på sitt  
pedagogiska uppdrag kopplat till religion

Namn: Maria Norén & Emma Saxberg  
Program: Grundlärarprogrammet med inriktning  
mot fritidshem



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LRXA1G Y  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT/2020  
Handledare: Åsa Wahlström Smith  
Examinator: Bengt Edström

---

Nyckelord: religion, tro, fritidshem, förhållningssätt, värdepedagogik, mikroaggressioner, kvalitativ metod, intervju

## Abstract

I denna studie undersöks hur lärare i fritidshem ser på sitt pedagogiska uppdrag i förhållande till religion. Frågeställningar som studien behandlar rör vad lärarna uppfattar som religiösa uttryck, hur de ser på sitt pedagogiska uppdrag och hur de bemöter elever i situationer som berör religion. Denna kvalitativa undersökning har genomförts med hjälp av intervjuer med lärare i fritidshem och fritidspedagoger. Totalt sju personer intervjuades för att generera den empiri som ligger till grund för studiens resultat. Materialet är sedan analyserat med hjälp av Smarts teori om religion som ett flerdimensionellt fenomen (Reimers, 2019), med olika hållningar inom värdepedagogik (Thornberg, 2004) och med hjälp av begreppet mikroaggressioner (Murray, 2020). Studiens huvudsakliga resultat visar på att lärare i fritidshem upplever att deras pedagogiska uppdrag kopplat till religion är svårt samt att de ofta har ett omedvetet förhållningssätt som riskerar att osynliggöra eller förminska elevers religiösa tankar och erfarenheter.

# Förord

Grattis till dig som är i färd med att läsa vårt examensarbete!

Vi tar här upp det relevanta ämnet hur vi människor förhåller oss till och bemöter religion och religiösa uttryck. Oavsett om du arbetar i fritidshem eller ej tror vi att du som medmänniska kan uppskatta denna text som förhoppningsvis kan bidra med lite nya tankar och infallsvinklar på temat religion.

Vi har tänkt på denna text och innehållet i den, till och från i ungefär ett halvår. Så läs den med det i åtanke, att två snart färdigbakade lärare i fritidshem har valt detta innehåll och alla dessa ord med omsorg. Eller läs den förresten hur du vill, såklart!

Corona-säkra kramar på avstånd - till er alla från oss författare, Maria & Emma  
(som förresten vill tacka kurskamrater, handledare och övriga supporters för att ni finns!)

# Innehållsförteckning

## Förord

## Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>3</b>
1.1	Styrdokument.....	3
<b>2</b>	<b>Syfte och problemformulering .....</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>6</b>
3.1	Religion och identitet.....	6
3.2	Religion, kultur och lärares förhållningssätt.....	6
3.3	Religion och tolkningar av styrdokument.....	7
<b>4</b>	<b>Teoretisk anknytning .....</b>	<b>9</b>
4.1	Religion som ett flerdimensionellt fenomen.....	9
4.2	Värdepedagogik.....	9
4.3	Mikroaggressioner .....	10
<b>5</b>	<b>Design och metod.....</b>	<b>12</b>
5.1	Kvalitativ metod .....	12
5.2	Urval och genomförande .....	12
5.3	Analysförfarande .....	15
5.4	Metodreflektion .....	16
5.4.1	Studiens tillförlitlighet .....	16
<b>6</b>	<b>Resultat och analys.....</b>	<b>19</b>
6.1	Vad lärare tolkar som uttryck för religion .....	19
6.1.1	Elevinitierade samtal.....	19
6.1.2	Restriktioner .....	20
6.1.3	Ord och uttryck.....	20
6.1.4	Högtider.....	20
6.1.5	Attribut.....	21
6.1.6	Fritidsaktiviteter .....	22
6.1.7	Analys .....	22
6.2	Lärares pedagogiska uppdrag och arbete kring religion.....	24
6.2.1	Samtal.....	24
6.2.2	Olikheter kontra religion .....	25

6.2.3	Fostran .....	26
6.2.4	Styrdokument .....	26
6.2.5	Identitet .....	27
6.2.6	Utveckling.....	28
6.3	Lärares bemötande av religiösa uttryck.....	29
6.3.1	Stöttande förhållningssätt .....	29
6.3.2	Fostrande förhållningssätt.....	30
<b>7</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>32</b>
7.1	Resultatdiskussion .....	32
7.1.1	Vad lärare tolkar som uttryck för religion .....	32
7.1.2	Lärares pedagogiska uppdrag och arbete kring religion.....	33
7.1.3	Lärares bemötande av religiösa uttryck .....	34
7.1.4	Slutreflektion .....	35
7.2	Implikationer för den pedagogiska praktiken.....	36
7.3	Förslag på vidare forskning .....	36

## **Referenslista**

**Bilaga 1 – mejl till rektorer**

**Bilaga 2 – intervjuförfrågan**

**Bilaga 3 – utskickad intervjuguide**

**Bilaga 4 – egen intervjuguide**

# 1 Inledning

Att diskutera elevers personliga religiösa erfarenheter är kontroversiellt i skolans värld. Skolan ska å ena sidan främja mångfald och motverka diskriminering, å den andra vara icke-konfessionell. I glappet mellan dessa båda ståndpunkter är det inte alltid självklart hur lärare bör agera för att främja elevers rätt till religion.

Centralt i denna studie är hur lärare i fritidshem förhåller sig i mötet med elever i situationer som sagda lärare anser handlar om religion eller uttryck för tro. Detta involverar hur de anser att de ska arbeta med religion utifrån sitt pedagogiska uppdrag som knyter an till styrdokumentet samt hur de arbetar med religionsfrågor i praktiken.

Vårt intresse för problemområdet vi valt har sin utgångspunkt i egna erfarenheter av arbete på fritidshem. Vi upplever att vi själva och kollegor ibland har svårt att bemöta elevers religion och trosuppfattning på ett sätt som gynnar elevens identitetsutveckling. Detta kan till exempel ta sig uttryck i att vi lärare inte uppmärksammar eller intresserar oss för elevers fritidsaktiviteter som vi anser är kopplade till religion eller att vi till och med ställer oss ifrågasättande till lämpligheten i dessa aktiviteter. Detta är något som Maria Fahlén har uppmärksammat i sin forskning om sambandet mellan religion och skola. Artikeln *Freedom of religion and secular education: Teachers define the meaning of religious freedom in everyday school practice* (Fahlén, 2017) visar på att religion i den svenska sekulära skolan konstrueras som något omodernt och ofrivilligt som inte lämpar sig för barn. Vidare visar Fahléns forskning dessutom att många lärare endast diskuterar och samtalar med elever om deras tro då en konflikt kring religion uppstått (Fahlén, 2017). Detta är något vi själva också känner igen. Det kan handla om situationer då elever är osams om vad som är tillåtet och ej inom en viss religion och att vi lärare då är snabba att avbryta det hela och avfärda situationen genom att förklara att "alla får tro på vad de vill och så är det med det". Vi ser detta förhållningssätt som problematiskt då möjliga viktiga, lärorika och identitetsutvecklande samtal riskerar att utebli.

## 1.1 Styrdokument

Nedan ges exempel på hur religion omnämns i våra styrdokument. Detta är relevant för vår uppsats då det pedagogiska uppdraget innefattar allt som våra styrdokument behandlar.

Under utbildningen till lärare i fritidshem har vi uppmärksammat att styrdokumentet har svårtolkade och ibland även motsägelsefulla formuleringar kring religion. Enligt skollagen (SFS 2010:800, kap.1, § 6) och *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2019, s. 5) ska all undervisning i skolan, och därmed även fritidshem, vara icke-konfessionell och ingen får diskrimineras på grunder av religion och annan trosuppfattning (Skollagen, 2010:800, kap. 6, §2 samt Skolverket, 2019, s. 5). Samtidigt ska skolan förmedla värden som överensstämmer med "...den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism" (Skolverket, 2019, s. 5).

Den senare formuleringen tycks antyda att icke-kristna religioner bygger på värden och etik som är främmande för den svenska skolan, vilket i sig bäddar för diskriminerande tolkningar och praktiker.

I läroplanen står dessutom att eleverna på fritidshemmet ska ges möjlighet “att utveckla och pröva identiteter och uppfattningar i möte och samspel med andra.” (Skolverket, 2019, s. 24). Vi har i vårt arbete på fritidshem upplevt svårigheter i att ge eleverna möjligheterna att pröva identiteter kopplat till religion och tro, för att vi själva varit osäkra på vår roll i detta.

I denna studie vill vi undersöka hur andra lärare i fritidshem ser på sin roll i elevers identitetsarbete kopplat till religion och trosuppfattningar.

## 2 Syfte och problemformulering

Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur lärare i fritidshem ser på sitt uppdrag kopplat till religion. Genom intervjuer med lärare i fritidshem avser studien att besvara följande frågor:

- Vad vet lärare i fritidshem om elevers tro?
- Vad anser lärare i fritidshem vara uttryck för religion?
- Hur tolkar lärare i fritidshem sitt pedagogiska uppdrag i förhållande till religion?
- Hur arbetar lärare i fritidshem med religion i sin undervisning?
- Hur bemöter lärare i fritidshem frågor eller situationer de anser handlar om religion?



### 3 Tidigare forskning

Denna litteraturoversikt är baserad på sökorden *elever/students, religion/religion, fritidshem/leisure center, skola/school, identitet/identity, kultur/culture*. Den tidigare forskning vi funnit behandlar bland annat frågor rörande religion och identitet, religion och lärares förhållningssätt samt religion och tolkningar av styrdokument.

#### 3.1 Religion och identitet

Vi har läst två texter som på olika sätt berör religion och identitet. Artikeln *Religion as Identity* (Eisenberg, 2016) utgår ifrån västerländska myndigheters och domstolars tolkningar av religion medan avhandlingen *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet* (von Brömssen, 2003) utgår ifrån elevers tolkningar av religion. Trots de olika ingångarna går det att finna beröringspunkter i texterna, bland annat i hur de problematiserar snäva och ensidiga tolkningar av religion och dess betydelse för människor.

I artikeln *Religion as Identity* (Eisenberg, 2016) undersöker författaren hur synen på religion inom i västvärlden har gått från att anses vara ett val gjort av individen till att alltmer anses vara en del av individens sociala identitet. Artikeln undersöker konsekvenser av myndigheters och domstolars olika förhållningssätt i detta. Författaren ser risker med båda perspektiven. Att se religion som enbart ett individuellt aktivt val riskerar att utesluta de personer som har en religiös identitet trots att de inte själva gjort ett aktivt val. Och att se religion som enbart en del av människors sociala identitet riskerar att utesluta personer som aktivt valt en religion som bryter mot övriga gruppens.

I avhandlingen *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet* (von Brömssen, 2003) betraktas religion som en del av kulturell och social identitet snarare än som ett individuellt val. I studien har 40 ungdomar intervjuats om hur de ser på sin egen och andras religion. I studien framgår bland annat att frågan om religion ofta hamnar i tal om "vi och dom". De ungdomar som i studien benämns som "etniskt svenska" talar om religion som något som ungdomar med "utländsk bakgrund" har men inte de själva, medan elever med utländsk bakgrund ser etniskt svenska personer som kristna. I studien framkommer också hur icke-religiösa elever ser religion som ett känsligt ämne som de helst undviker, medan religiösa elever däremot har en levande diskussion om religiösa frågor, dock främst utanför lektionstid. För de troende eleverna är frågan *hur* de ska tro snarare än *vad* de ska tro. von Brömssen lyfter att denna studie, till skillnad från andra, inte visar att ungdomarna talar om nya, överskridande sätt att vara religiös på. Snarare identifierar de sig tydligt inom det egna religiösa sammanhanget. För att överbygga konstruktioner av olikhet mellan eleverna ser von Brömssen att det behövs ett avancerat översättningsarbete av som dock inte alltid sker.

#### 3.2 Religion, kultur och lärares förhållningssätt

Vi har läst tre texter som behandlar lärares förhållningssätt kopplat till religion och kultur i svenska förskolor och skolor. Gemensamt för texterna är att de kritiserar lärares endimensionella syn på religion, undvikande av religiösa samtal och önskan om att skola in elever och barn i det "svenska".

Artikeln *Freedom of religion and secular education: Teachers define the meaning of religious freedom in everyday school practice* (Fahlén, 2017) undersöker hur lärare definierar “religionsfrihet som mänsklig rättighet” kopplat till den pedagogiska verksamheten. Detta sker genom enskilda intervjuer av lärare i årskurs 3 och i fritidshem. Det framkommer att lärare ofta ser religionsfrihet i skolan som en självklarhet, samtidigt som de uttrycker att religionsfriheten kan krocka med andra mänskliga rättigheter såsom jämställdhet och yttrandefrihet. Fahlén menar att religion konstrueras i den svenska sekulära skolan som något omodernt och ofrivilligt. Detta sker exempelvis då lärare uttrycker vikten av religionsfrihet och menar att elever inte ska uppfostras in i en religion bara för att det är så i familjen, utan senare i livet själva välja religion. Det finns risk att det skapas stereotypa normer kring religion och därför är det viktigt att religion diskuteras ur ett holistiskt perspektiv och med kritiska reflektioner i skolan.

I artikeln *The becoming of a Swedish preschool child? Migrant children and everyday nationalism* (Åkerblom & Harju, 2019) beskrivs hur normer kring tolerans och demokrati syns i förskolans styrdokument och praktik samtidigt som normer kring svensk kultur som något enhetligt också är tydliga. Författarna utgår ifrån skrivningar i förskolans styrdokument samt hur dialoger mellan pedagoger och barn skiljer sig åt i mångkulturella barngrupper respektive grupper där barnen har svenska som sitt första språk. Artikeln visar hur problem kring ‘migrant children’ i förskolemiljöer relateras till barnens och familjernas etnicitet, språk och kultur, samt att mångfald sällan beskrivs som en tillgång. Artikeln använder begreppen “banal and everyday nationalism” för att analysera och problematisera hur nationalism tar sig uttryck i förskolepraktiker. “Banal nationalism” handlar om tecken och symboler som ofta tas för givet, såsom populärkultur och arkitektur medan “everyday nationalism” handlar om vardagliga företeelser, såsom konsumtion och människors tal om identitet. Studien visar att pedagoger i mångkulturella barngrupper till stor del arbetade med en “korrigerande och kompenserande pedagogik”, medan pedagoger i andra barngrupper oftare intog en stöttande hållning i dialogerna.

Ytterligare en artikel som är skriven med förskolan som utgångspunkt är *Secularism and religious traditions in non-confessional Swedish preschools: entanglements of religion and cultural heritage* (Reimers, 2019). Den undersöker hur det icke-konfessionella uppdraget, samt uppdraget att föra kulturellt arv och traditioner vidare, tar sig uttryck i förskolor. Med hjälp av videoinspelningar från två förskolor samt gruppintervjuer med förskolepersonal undersöks frågan hur kulturellt arv kan föras vidare utan att samtidigt föra religion vidare. Författaren använder Smarts (beskriven i Reimers, 2019) flerdimensionella syn på religion och är utifrån den kritisk mot förskollärares sätt att försöka undvika religion genom att inte tala med barnen om olika högtiders religiösa ursprung. Detta visar på en ensidig syn på vad religion kan innebära i människors liv. Författaren lyfter också upp hur Sverige som nation inte är religiöst neutral, utan kristendomen har fortfarande en privilegierad plats i samhället till exempel genom att allmänna helgdagar utgår från kristna högtider. Förskolan skulle gynnas av att prata mer om religion och framförallt om olika religioner menar författaren. På detta sätt skulle undervisningen följa läroplanens skrivning om att vara icke-konfessionell och skulle dessutom förmedla ett relevant kulturellt arv till barn med olika religiösa bakgrunder.

### 3.3 Religion och tolkningar av styrdokument

Flera av texterna vi läst berör på olika sätt den svenska skolans styrdokument. Till stor del handlar det om skrivningarna i *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2019) kring att undervisningen ska vara icke-konfessionell,

föra kristna och västerländska värderingar vidare och samtidigt arbeta med mänskliga rättigheter (Reimers, Åkerblom & Harju, Fahlén).

I *Den svenska skolan och det mångkulturella - en paradox?* (Ljungberg, 2005) diskuteras vad det "svenska" i den svenska skolan är för något. Hur demokrati, värdegrund, kultur och identitet skrivs fram i grundskolans läroplan och hur klassificering av människor utifrån till exempel etnicitet, religion och kultur görs för att förklara till exempel konflikter i skolan. I intervjuer med rektorer i det som i avhandlingen benämns 'villaskolor' och 'invandrarskolor' framkommer paradoxer kring tolkningar av värdegrunden i skolans styrdokument. Dels ses värdegrunden som universell och allmängiltig för alla, samtidigt ses den som specifikt svensk och därmed inte självklar för alla elever. Avhandlingen problematiserar synen på svenskhet som något homogent och tar upp hur 'invandrarskap' ofta länkas samman med religion och gammaldags värderingar.

Utifrån den tidigare forskning vi funnit ser vi ett stort behov av ytterligare kunskap kring hur religion tolkas och ges möjlighet att uttryckas i fritidshem. Av de texter vi läst är det ingen som fokuserat på fritidshemsverksamhet och endast en studie som till viss del intervjuat lärare i fritidshem.

## 4 Teoretisk anknytning

För att ge perspektiv på begreppet religion samt hjälpa oss att förstå intervjupersonernas svar kring begreppet använder vi oss i studien av Smarts teori (beskriven i Reimers, 2019) om *religion som flerdimensionellt fenomen*. För att förstå och förklara lärares sätt att bemöta och förhålla sig till religion använder vi oss av olika aspekter av *värdepedagogik*. I analysen av vissa bemötanden med elever i frågor kring religion använder vi oss av begreppet *mikroaggressioner* för att påvisa hur vissa typer förhållningssätt kan vara kränkande för eleven.

### 4.1 Religion som ett flerdimensionellt fenomen

Denna studie kretsar kring begreppet religion och de olika tolkningar och förhållningssätt som lärare i fritidshem har kring detta. Vad menas då med ordet religion? I SAOL (Svenska Akademiens Ordböcker, 2015) ger en sökning på *religion* definitionen "sammanhängande trossystem". För att få en utvecklad förståelse för vad religion kan betyda i människors liv kommer vi likt Reimers (2019) att ta hjälp av Smarts teori om religion som ett flerdimensionellt fenomen. Enligt denna teori finns det sju dimensioner av religion - den rituella, den känslomässiga, den dogmatiska/filosofiska, den mytiska, den etiska, den sociala och den materiella. I en västerländsk, protestantisk kontext är det främst den dogmatiska/filosofiska dimensionen som är framträdande (Reimers, 2019). Det innebär att du ska ha *kunskap om en religion* och att du ska *tro på religionens lära* för att betraktas som religiös. Övriga dimensioner ses som kulturella eller traditionella företeelser snarare än som religiösa. Reimers (2019) ger en beskrivning över hur dessa dimensioner satta i en svensk kontext där adventsljus och julsånger skulle kunna ses som den rituella dimensionen, glädje över den kommande högtiden skulle kunna vara den känslomässiga dimensionen, att delta i eller titta på ett luciatåg skulle kunna ses som den sociala dimensionen och julklappar som den materiella dimensionen. Men för många människor i det sekulära Sverige, ses alltså dessa aktiviteter inte alls som religiösa utan som kulturella och traditionella. I ett globalt perspektiv är det ovanligt med den endimensionella syn på religion som råder i Sverige. I större delen av världen finns en bredare, mer holistisk syn på vad religion är och ofta innefattar det flera av de sju dimensionerna. Reimers (2019) menar att en endimensionell syn på religion kan bli problematisk då den riskerar att bli normerande för vad begreppet religion anses innebära. Det riskerar alltså att osynliggöra andra dimensioner av religion och sätt att vara religiös på.

Denna forskning av Reimers visar att det är svårt att se eller prata om vad religion verkligen betyder och innebär för eleven själv i skolans värld, eller samhället i stort, för att det är en marginaliserad fråga i idén om det sekulariserade svenska samhället. Hos förskollärare ser Reimers (2019) detta genom att de gärna undviker att prata om religion och den religiösa historia som ligger bakom många av de traditioner som firas i skolan. Det verkar som att fokus i skolan generellt ligger på allt annat än elevers subjektiva upplevelser av religion.

### 4.2 Värdepedagogik

Centralt i denna studie är hur de lärare i fritidshem vi intervjuat förhåller sig i mötet med elever i situationer som de intervjuade anser handlar om religion eller uttryck för tro. I dessa bemötanden finns en moralisk aspekt då de intervjuade medvetet eller omedvetet förmedlar värden till eleverna beroende på hur de agerar. Detta är starkt förknippat med den dolda läroplanen som syftar på de oskrivna regler som finns i skolan. Den moraliska aspekten

handlar om de värden som skola och lärare gör gällande i en verksamhet och som de anser är eftersträvansvärt, rätt eller gott. Detta beskrivs i artikeln *Värdepedagogik* av Robert Thornberg (2004). Mediering, eller överföring, av värden som sker i en pedagogisk kontext kan kallas för värdepedagogik och kan beskrivas på följande sätt:

Termen värdepedagogik refererar till den aspekt av den pedagogiska praktiken som innebär att pedagoger, pedagogiskt material och pedagogiska arrangemang medierar moraliska eller politiska värden liksom normer och färdigheter som bygger på sådana värden till elever. (Thornberg, 2004, s. 104)

I *Det sociala livet i skolan - Socialpsykologi för lärare* (Thornberg, 2013) beskrivs hur det går att skilja på explicit och implicit värdepedagogik där explicit värdepedagogik förknippas med lärares uttalade och medvetna arbete med värdefrågor. Exempel på explicit värdepedagogik kan vara lärares arbete för att förebygga kränkningar. Det kan även vara klassråd som hålls i syfte att eleverna ska lära sig om och delta i demokratiska sammanhang. Även skapandet av gemensamma trivselregler med eleverna där lärare uttryckligen och medvetet arbetar med att förmedla särskilda värden är ett exempel på explicit värdepedagogik. Den implicita värdepedagogiken behandlar däremot lärares omedvetna mediering av värden och normer som påverkar eleverna. Detta kan exempelvis röra sig om när lärares attityder och sätt att bemöta elever förmedlar vissa värden utan att de är uttalade och explicita.

I *Värdepedagogik: en introduktion* talar Thornberg (2014) om tre huvudströmningar som kan urskiljas sett till lärares pedagogiska praktik; *den traditionalistiska*, *den progressiva/konstruktivistiska* och *den kritiska*. Utmärkande för den traditionalistiska eller *konservativa*, som Jones (beskriven i Thornberg, 2014) beskriver den, huvudströmningen är att läraren anser att samhällets moraliska värden utgör en grund som håller ihop samhället. Därmed ska dessa värden överföras till eleverna då de anses bidra till god karaktär. Lärares roll är här att överföra kunskapen till de intet ifrågasättande eleverna. Den pedagogiska praktiken präglas här av förmaningar, belöningar och bestraffningar där läraren ska vara en god förebild för eleverna att ta efter. Den progressiva eller konstruktivistiska huvudströmningen som Jones (beskriven i Thornberg, 2014) kallar för *liberal* fokuserar på samspel och förståelse där moral och värdefrågor lyfts till samtal. Inom denna huvudströmning har eleverna en mer aktiv roll där de får testa, utforska och delta i olika demokratiska och moraliska processer. Lärares roll är inom denna huvudströmning att stötta och hjälpa eleverna att förstå och skapa mening i de moraliska frågor eleverna engagerar sig i (Thornberg, 2014). Den tredje huvudströmningen kan kallas för *den kritiska*. Detta kommer sig av att eleverna uppmuntras att ställa frågor kring och identifiera värden och antaganden som finns utbredda i samhället. Lärares mål är inom denna kategori att bidra till skapandet av en mer rättvis, hållbar och fredlig värld i samarbete med eleverna (Jones beskriven i Thornberg, 2014).

## 4.3 Mikroaggressioner

Mikroaggressioner handlar om vardagliga uttalanden och beteenden som kommer ur stereotypa föreställningar om till exempel hudfärg, religion, klass, sexuell läggning eller kön. I *Microaggressions in the Classroom* beskriver Teri A. Murray (2020) hur mikroaggressioner, till skillnad från explicit rasistiska, homofoba eller sexistiska handlingar, är mer osynliga både för den som utför dem och för den som utsätts. I utbildningssammanhang kan det röra sig om att lärare har låga förväntningar på icke-vita

elever, ser vissa elevers språkkunskaper som problematiska eller gör antaganden om eleverna och deras bakgrund.

Men mikroaggressioner kan också vara handlingar utförda i ren välvilja som att fråga vilket land någon kommer ifrån, att ge en komplimang utifrån hur exotisk någon ser ut eller hur bra svenska någon pratar, vilket beskrivs i *Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice* (Sue et al, 2007) och i *Vit, svart eller brun. Handbok aktiva åtgärder hudfärg* (Länsstyrelsen, 2019). Till synes små kommentarer som dessa, medvetna eller omedvetna, pekar ut den andre som något annorlunda och utanför normen vilket bidrar till att göra den påmind om sin låga status i samhället (Murray, 2020). Mikroaggressioner har en ackumulerande effekt genom att till synes små kommentarer och handlingar staplas på varandra i den utsattes minnen och erfarenheter. Detta skapar, genom sin relativa osynlighet, ofta en känsla av osäkerhet eller dilemma hos den utsatte, till exempel kring huruvida en kommentar var avsiktligt kränkande, osynliggörande, exotifierande eller ej.

Mikroaggressioner kan delas in i mikroattacker, mikroförörlämpningar och mikroinvalideringar (Sue et al, 2007), där "mikro-" inte ska förstås som obetydligt utan snarare som implicit. Till mikroattacker räknas handlingar och uttalanden som ofta är medvetet rasistiska, som nedsättande ord och diskriminerande handlingar. Mikroförörlämpningar är däremot ofta omedvetna, som till exempel okänsliga eller nedvärderande kommentarer om någons etniska bakgrund. Mikroinvalideringar är också oftast omedvetna handlingar, som kan handla om uteslutande, osynliggörande eller förringande av marginaliserade gruppers erfarenheter, upplevelser och tankar. I *Överallt och ingenstans, Mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola* (Hällgren, Granstedt & Weiner; 2006) beskrivs hur elever med 'invandrarbakgrund' ofta upplever lärares uttalanden om till exempel religion, som fördomsfulla, skrämmande och mycket svåra att förhålla sig till.

Som påtalats ovan är det framförallt sådant som kan tolkas som annorlunda och avvikande från normen som riskerar att ligga till grund för olika former av rasism. Ljungberg (2005) behandlar i sin avhandling hur elever med 'invandrarbakgrund' ofta förknippas med stereotypa generaliseringar och ses som "de andra". Det förknippas alltså med en kultur som inte hör till normen. I artikeln *Intercultural education and teacher education in Sweden* tar Norberg (2000) upp att människor tenderar att leta efter 'externa markörer' för att identifiera sig med andra samt för att identifiera grupper man inte anser sig tillhöra. Inom islam kan dessa markörer exempelvis vara religiösa handlingar och beteenden samt särskilda sätt att klä sig (Norberg, 2000).

## 5 Design och metod

I detta kapitel presenteras de metoder och tillvägagångssätt som legat till grund för denna studie. Vidare framgår hur den data och det empiriska material vi fått fram har behandlats och analyserats.

### 5.1 Kvalitativ metod

Då vårt syfte är av analyserande karaktär och den tillhörande undersökning som krävs är tolkande snarare än hypotestestande var kvalitativ metod att föredra för vår studie. I *Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt* (Ahrne & Svensson, 2015) beskrivs hur en kvalitativ metod inte resulterar i statistik eller replikerbara data utan ger de forskande möjlighet att skapa en djupare förståelse kring det fenomen som undersöks. Att undersöka hur lärare i fritidshem ser på sin roll i religionsfrågor valde vi att göra för att försöka förstå vilka tankar och synsätt som kan ligga bakom olika sätt att förhålla sig till religion i en fritidshemsmiljö. Därmed var en kvalitativ metod att föredra framför kvantitativ för denna studie.

Kvalitativa metoder kan exempelvis bygga på observationer, videoinspelningar eller intervjuer. I vårt fall har vi valt att använda oss av intervjuer då det var lärares tankar vi ville få kunskap om. Detta gav oss möjlighet att ställa följdfrågor, omformulera frågor och öppna upp för samtal för att få en djupare förståelse för ämnet (Ahrne & Svensson, 2015).

Denna metod har genererat det som beskrivs som språkliga redogörelser. Dessa ger inte en direkt spegling av vad lärarna upplever, tänker och känner utan tolkningar av deras ord krävs (Ahrne & Svensson, 2015).

Intervjuer sker alltid i en social kontext där många faktorer kan påverka hur den intervjuade väljer att uttrycka och framställa sig, vilket Eriksson- Zetterquist och Ahrne (2015) beskriver i *Intervjuer*. Dessa svårigheter till trots tror vi att intervjuer var det rätta valet med hänsyn till uppsatsens syfte, nämligen att få inblick i och förståelse för hur andra lärare i fritidshem tänker.

Vi bestämde oss relativt snabbt för att genomföra våra intervjuer digitalt. Det möjliggjorde för oss att intervjua lärare i fritidshem över hela landet samtidigt som vi kunde vara flexibla och tillgodose de intervjuades önskemål om dag och tid för intervjuer på ett sätt som hade varit svårt annars. Dels hade vi behövt planera in resor i vår redan begränsade tidsplan och dels hade fysiska besök varit svåra att genomföra i och med de restriktioner som finns och funnits i samband med den rådande pandemin. På grund av att vi liksom de personer vi intervjuat arbetar hade det även kunnat uppstå problem med ledighet för att genomföra våra intervjuer.

Vi bestämde oss för att använda verktyget Zoom som vi använt tidigare i vår utbildning. Med detta verktyg skickade vi länkar till valda personer som genom att följa länken kom till ett videosamtal med oss. På Zoom finns även en inspelningsfunktion som vi använde oss av.

### 5.2 Urval och genomförande

Vi har genomfört totalt sex intervjuer med lärare i fritidshem eller fritidspedagoger varav en intervju var med två personer som arbetade tillsammans. Totalt har vi alltså intervjuat sju personer varav fem är utbildade lärare i fritidshem och två är utbildade fritidspedagoger. Efter att de utbildat sig har de varit yrkesverksamma i mellan tre och fyrtio år. varierande ålder, kön och yrkeserfarenhet. För att möjliggöra att få fram ett material som vi kunde använda oss av

var vårt mål att få till minst sex personer att intervjua. Detta antal beskriver Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) som ett minimum för att kunna nå en representativ mättnad, alltså tillräckligt många intervjuer för att kunna urskilja likheter, skillnader och mönster i intervjuerna.

Vi valde att intervjua personer som var utbildade lärare i fritidshem eller fritidspedagoger<sup>1</sup>. Detta gjorde vi för att vi anser att personer med dessa utbildningar borde vara insatta i styrdokument och vad undervisning på fritidshemmet innebär. Utbildningen innebär också generellt att man har ett tydligare ansvar för undervisningen än vad utbildade har, även om vi vet att det är förekommande att en fritidshemsverksamhet inte har någon utbildad lärare i fritidshem eller fritidspedagog. Vi är medvetna om att utbildningarna för lärare i fritidshem och fritidspedagoger ser olika ut, men då den förstnämnda utbildningen är relativt ny ansåg vi att vi hade större chans att hitta personer att intervjua om vi valde även fritidspedagoger - som har den utbildning som sedan utvecklades till den nyare utbildningen grundlärare med inriktning fritidshem. Befattningarna lärare i fritidshem och fritidspedagog anser vi därför båda som högst relevanta för vår studie.

För att rekrytera lärare i fritidshem eller fritidspedagoger att intervjua har vi haft flera olika tillvägagångssätt, både genom e-post och sociala medier samt personliga kontakter. Vi började med att mejla ut en förfrågan om intervjuer med lärare i fritidshem till samtliga rektorer för Göteborgs F-3-skolor (se bilaga 1). I denna förfrågan skickade vi med ett informationsbrev (se bilaga 2) där vi presenterade oss och vår sak samt i korthet informerade om studien i enlighet med de forskningsetiska principerna, det vill säga *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002). Det vill säga att vi *informerade* om det ämne vi ville undersöka samt de tillfrågades tänkta roll i studien, vi betonade att namn och sådant som skulle kunna härledas till personen eller dess arbetsplats skulle anonymiseras för att ge dem största möjliga *konfidentialitet* samt informerade om att studiens data endast skulle *nyttjas* för forskningsändamål. Då vår förfrågan formulerades med orden "Vi hoppas att ni har möjlighet att hjälpa oss med detta." och att de som ville delta i studien själva kontaktade oss anser vi att vi hade ett tydligt *samtycke*. I den fortsatta kontakten vi hade med intervjupersonerna innan intervjun informerade vi om att om att vi ville spela in intervjun samt att de kunde välja att avbryta eller inte svara när de ville.

Mejlen till rektorerna gav svar från två lärare i fritidshem från två olika skolor i Göteborgsområdet. Parallellt med detta skrev vi även en intervjuförfrågan i två olika Facebook-grupper som riktar sig till lärare i fritidshem. Detta gav till en början inga svar. En vecka senare gjorde vi ett nytt försök i samma forum men denna gång med en omformulerad förfrågan. Vi utökade vårt önskade upptagningsområde till hela landet istället för bara Göteborgsområdet och ändrade den önskade befattningen "lärare i fritidshem" till att innehålla även fritidspedagoger. Tre personer hörde av sig, varav två var verksamma i Göteborgsområdet och en i Värmland. Utöver detta skickade vi en intervjuförfrågan till en personlig kontakt vi haft sedan tidigare. Hen och kollegan hade båda möjlighet att delta i samma intervjusituation. Därmed har vi som tidigare nämnt genomfört sex intervjuer med sju personer som antingen haft befattningen *lärare i fritidshem* eller *fritidspedagog*.

---

<sup>1</sup> För att undvika att återupprepa oss och göra texten svårläst använder vi ofta termen 'lärare' eller bara 'lärare i fritidshem'. Dessa termer innefattar då både 'lärare i fritidshem' och 'fritidspedagoger'.



Några av personerna vi skulle intervjua efterfrågade intervjufrågorna i förväg. För att visa oss tillmötesgående och med en förhoppning om att det skulle få intervjupersonerna<sup>2</sup> att känna sig mer avslappnade och trygga, valde vi att dela med oss av en modifierad version av vår intervjuguide (se bilaga 3) med frågor vi tänkt utgå ifrån. För att ge alla intervjupersoner samma förutsättningar och möjlighet att tänka efter kring frågorna skickade vi intervjuguiden även till de som inte efterfrågat det.

Intervjuerna gjordes som tidigare nämnt digitalt via Zoom, där de som intervjuades kunde välja att delta via dator, surfplatta eller smarttelefon beroende på deras önskemål. Vi som intervjuade satt på skilda håll hemma eller på jobbet med varsin dator. För att göra det så enkelt som möjligt för de intervjuade delade vi upp ansvaret mellan oss intervjuare så att en av oss var den som ställde frågor och följdfrågor medan den andre höll koll på intervjuguiden (se bilaga 4) för att se till att vi inte missade något ämne samt agerade "inflikare" vid behov. Detta gjorde vi för att underlätta intervjusituationen för de som intervjuades då de kunde lägga fokus på en av oss istället för båda. Uppdelningen gjorde även att vi som intervjuare till stor del kunde undvika att prata i munnen på varandra. Vi bytte roller inför varje ny intervju.

Vi strävade i intervjuerna efter att skapa en avslappnad stämning genom att inleda med småprat kring upplägget på vår utbildning för yrkesverksamma, om intervjupersonens utbildning och vilken typ av skola den arbetar på nu. Vi tog även här upp de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002) om dess innebörd för intervjupersonerna och för vår studie. Detta gjorde vi på grund av att vi rekryterat personer att intervjua på olika sätt och därmed hade inte alla fått samma formella intervjufrågan som vi skickade ut via e-post. Vi frågade särskilt efter samtycke att spela in videosamtalet då inspelningsfunktionen automatiskt skapade både en videofilm och en ljudfil. Därefter frågade vi personen vad den vet om elevernas religion och tro och beroende på hur intervjupersonen svarade på detta kom sedan intervjuerna att se lite olika ut. Vi försökte utgå ifrån det personen tog upp som relevant och ställde följdfrågor kring det och bad ofta om konkreta exempel på erfarenheter av det som togs upp. Vi såg vår intervjuguide just som en guide till vilka områden vi vill beröra under samtalet och inte som en mall med frågor som skulle tas upp i en särskild ordning.

Då de intervjuade är verksamma i både fritidshem och skola rör inte alla exempel de tog upp endast sådant som sker på fritidshemmet. Eftersom att vårt syfte med studien var att undersöka hur lärare i fritidshem ställer sig i religionsfrågor ansåg vi att det var lika intressant att ta reda på dem i en skolkontext som i fritidshemmets verksamhet. Frågor gällande undervisning och lärarnas syn på det pedagogiska uppdraget ställde vi dock kring just fritidshemmet. Detta för att förutsättningarna och undervisningen skiljer sig från skolans. Lärandet på fritidshemmet ska exempelvis vara situationsstyrt och ha ursprung i elevernas intressen (Skolverket, 2019).

Studien baseras på data och empiriskt material från sex stycken intervjuer med totalt sju lärare i fritidshem/fritidspedagoger från olika skolor, alla utom en belägen i Västra Götaland. Intervjuerna varade mellan 18 och 43 minuter och resulterade i data bestående av ljudfiler på sammanlagt 197 minuter. Detta har i sin tur genererat empiriskt material i form av totalt 41 sidor transkriberade intervjuer.

---

<sup>2</sup> Vi använder oss av benämningarna 'intervjupersonerna', 'de vi intervjuat', 'de intervjuade' och 'lärarna' synonymt och syftar med dessa på de lärare i fritidshem och fritidspedagoger vi har intervjuat.

## 5.3 Analysförfarande

Inspelningarna via Zoom sparades i två olika filer, en ljudfil och en videofilm. Vi valde att direkt efter intervjuerna radera videofilmerna och använda endast ljudfilerna vid transkriberingen. Videofilmerna tog vi bort av flera skäl. Dels är det svårare att identifiera de intervjuade i ljudfiler, ifall någon utomstående skulle råka komma över dessa, dels för att intervjupersonerna skulle känna sig så bekväma som möjligt under intervjun. Vi resonerade som så att de kanske skulle känna sig uttittade och obekväma om de visste att de även blev förevisade på video.

Efter genomförandet av intervjuerna delade vi upp inspelningarna mellan oss och transkriberade för hand, det vill säga att vi inte använde något transkriberingsprogram. I de fall något namn nämndes i intervjuerna så utelämnade vi det och skrev X istället. Namnet på läraren vi intervjuade skrev vi heller inte ut utan den benämndes med L i transkriberingen. Oss själva benämnde vi med våra initialer E respektive M.

I transkriberingarna valde vi att skriva med såväl uttryck som talspråk, exempelvis “Ähm” dels för att möjliggöra för läsaren att förstå och sätta sig in i samtalen utifrån den skrivna texten och dels för att vi inför analysen skulle ha ett så autentiskt material som möjligt att utgå ifrån.

De utdrag från transkriberingarna som visas i resultatanalysen har vi, utan att innebörden av orden ska ändras, till viss del rättstavat och gjort lättare att förstå. Vi har till exempel tagit bort vissa mellanfraser som vi inte anser tillför något till poängen eller påverkar den om frasen plockas bort. “Såhär” är ett exempel på ord som vi plockat bort i meningar. Vi har varit försiktiga när vi gjort detta då vi varit rädda för att det som de intervjuade sagt ska tolkas annorlunda, men vi anser att vi har lyckats behålla utdragens autenticitet. Vidare har vi även valt att benämna de intervjuade “Lärare 1”, “Lärare 2” och så vidare. Oss själva benämner vi i utdragen som “Intervjuare 1” och “Intervjuare 2”.

Transkriberingarna resulterade i sex olika dokument som vi har valt att bevara på en annan enhet än den med ljudfilerna.

I analysen av vårt material använde vi oss av de arbetssätt som i *Att analysera kvalitativt material* (Rennstam & Wästerfors, 2015) beskrivs som grundläggande vid analys av kvalitativt material. Detta är en form av tematisk analys. Dessa arbetssätt är *att sortera*, *att reducera* och *att argumentera*. Vi började med att på varsitt håll läsa igenom våra transkriberingar för att sortera innehållet utifrån de likheter, skillnader, mönster eller kategorier vi kunde urskilja. Här använde vi oss olika metoder; en sorterade i skrivprogram på datorn och en antecknade och färgkodade på anteckningsblock. Därefter träffades vi för att jämföra och diskutera våra fynd. Vi kunde urskilja några gemensamma teman som verkade särskilt relevanta i förhållande till vår frågeställning och valde ut dessa med citat som vi ansåg styrka våra teman. Därmed hade vi reducerat innehållet kraftigt. Utifrån våra funna teman letade vi sedan beröringspunkter med teoretiska begrepp och tidigare forskning vi läst.

I resultatanalysen framgår att lärarna vi intervjuat inte svarat lika. De drar åt olika håll och svarar liknande på vissa punkter och inte alls på andra. Våra slutsatser och resultat går därför inte att applicera på var och en av intervjupersonerna utan är tolkningar vi gjort av deras svar.

## 5.4 Metodreflektion

Några av våra intervjupersoner fann vi genom grupper på Facebook, vilket betyder att de själva tog ett aktivt beslut att kontakta oss för intervju och därmed möjligen kan antas vara lite mer intresserade av problemområdet än en genomsnittlig lärare i fritidshem. De två intervjupersonerna som vi nått genom mejl till deras rektorer skulle möjligen kunna ses som mindre "frivilliga" då faktorer som att vilja ses som en god medarbetare (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015) inte kan uteslutas. Alla personer vi intervjuade kan antas vilja framstå som kompetenta lärare på olika vis. Detta kanske i synnerhet den person som vi fått tag på genom personliga kontakter, då hen som privatperson är känd för en av oss.

Att intervjuerna skedde digitalt kan ha påverkat resultatet på flera sätt. Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) menar att den främsta risken med denna typ av intervju är att samtalet riskerar att bli formellt. På så vis menar de att det även ställer högre krav på de som intervjuar som måste vara väl förberedda. Troligtvis har den distans och känsla av anonymitet som blir av att samtala genom en skärm påverkat de olika intervjupersonerna och deras svar. Likväl kan det ha påverkat hur vi har besvarat och ställt frågor. Det kan även ha påverkat hur vi uppfattat deras svar eftersom att vi inte kunnat studera de intervjuades kroppsspråk och mimik på samma sätt som i en fysisk situation. Förberedelserna bestod av vår intervjuguide med frågor och ungefärliga ämnen vi ville beröra. I samband med vår uppdelning av roller mellan oss kunde vi se till att frågorna blev besvarade och ämnena berörda. Ingen av oss var vana vid att agera intervjuare och det kunde stundtals vara obekvämt. Det är möjligt att detta lyste igenom och påverkade intervjupersonerna. För att vara extra förberedda hade vi kunnat genomföra testintervjuer innan för att bli mer bekväma i vår roll som intervjuare. Vissa personer kan tänkas ha lättare för samtal och att vara öppna med sina tankar då det finns en fysisk närhet till den andra. För andra personer kan den fysiska närheten ha motsatt effekt och skärmen därmed underlätta ett öppet samtal.

Det är svårt att veta hur det påverkade resultatet att de intervjuade fick vår intervjuguide med frågor redan innan intervjun. Vår förhoppning var att det skulle ge dem tid att fundera över ämnet och att de då skulle känna sig tryggare och mindre ifrågasatta. Men givetvis kan det också ha bidragit till att deras svar blev mindre spontana och mer genomtänkta utifrån vad de upplevde som "rätt" svar. Vi tror dock att vårt sätt att intervju, med att ställa följdfrågor och be om exempel på konkreta situationer, bidrog till att ändå få fram spontana tankar och reflektioner från lärarna vi intervjuade.

### 5.4.1 Studiens tillförlitlighet

Vid bedömning av kvalitet i en studie används ofta begreppen reliabilitet och validitet. I *Samhällsvetenskapliga metoder* (Bryman, 2013) beskrivs hur dessa begrepp framförallt används i kvantitativa studier då validitet alltid inrymmer någon form av mätning. I kvalitativa studier är mätning inte av intresse då dessa fokuserar på att skapa en förståelse eller ge perspektiv kring ett fenomen (Ahrne & Svensson, 2015). Bryman (2013) beskriver att det finns olika åsikter kring hur, och om, begreppen validitet och reliabilitet bör tillämpas i en kvalitativ studie. Vissa forskare anser att begreppen och dess tillhörande kriterier kan användas för kvalitativa studier bara man lägger mindre vikt vid just mätningsaspekten. Andra forskare menar att det bör finnas helt andra kriterier för att bedöma kvaliteten i kvalitativa undersökningar (Bryman, 2013). Ett exempel är Guba & Lincoln (beskrivna i Bryman, 2013) som ger förslag på två grundläggande kriterier för bedömning av kvalitativa undersökningar: *tillförlitlighet* och *äkthet*. Tillförlitligheten delar de upp i fyra delkriterier

som alla har en motsvarighet inom den kvantitativa forskningen. Delkriterierna är *trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet* samt *en möjlighet att styrka och konfirmera*. Trovärdigheten kan jämföras med intern validitet och med detta menar de hur väl forskaren beskriver sin studie och sitt resultat samt att forskningen följt regler och att resultaten rapporteras till de personer som berörs av studien.

Överförbarheten motsvarar extern validitet och innebär för en kvalitativ studie att det oftast är en liten grupp personer som deltagit i studien. Här ligger fokus på djup snarare än bredd och därför är det framförallt utförliga beskrivningar som ligger till grund för att avgöra hur överförbara resultaten är (Guba & Lincoln beskrivna i Bryman, 2013).

Pålitlighet kan jämföras med reliabilitet och innebär att forskarna säkerställer att det finns en noggrann redogörelse för alla moment i forskningsprocessen (Guba & Lincoln beskrivna i Bryman, 2013). Detta kan liknas vid det som Ahrne & Svensson (2015) benämner *transparens*, nämligen att vara öppna angående studiens styrkor och svagheter samt redogöra för metod och tillvägagångssätt på ett detaljerat sätt och på så vis skapa trovärdighet.

En möjlighet att styrka och konfirmera kan jämföras med kvantitativa studiers objektivitet och innebär för en kvalitativ studie att forskaren försöker få fram att hen gjort sitt bästa för att agera i 'god tro' (Guba & Lincoln beskrivna i Bryman, 2013). För läsaren ska det vara tydligt att forskaren har kommit fram till sina slutsatser utan att personliga värderingar medvetet har påverkat dessa.

När det gäller äkthet eller autenticitet finns en rad kriterier som Bryman (2013) menar inte har fått något direkt inflytande över forskningen då de ofta ses som provokativa och snarare påminner om kriterierna för aktionsforskning. Kriterierna handlar om att återge en rättvis bild i studierna och ställer frågor kring hur undersökningen påverkat deltagarna.

Sammanfattningsvis kan sägas att det finns de som anser att man bör tillämpa validitet och reliabilitet i kvalitativa undersökningar utan att anpassa begreppens innebörd särskilt, och det finns de som anser att kvalitativa undersökningar bör ha helt egna kriterier. De flesta som skriver rapporter eller uppsatser brukar dock förhålla sig någonstans emellan dessa ansatser då de uppfattar sin studie som "en av flera tänkbara representationer och inte som en slutgiltig version av den sociala verkligheten" (Bryman, 2013, s. 360) och försöker styrka beskrivningar med hjälp av exempelvis utförliga beskrivningar och triangulering (Bryman, 2013).

Vi har genomgående i studien strävat efter att skapa en röd tråd där de olika delarna svarar mot vårt syfte och dess frågeställningar (trovärdighet). För att skapa överförbarhet trots få intervjudeltagare har vi försökt att ge fylliga beskrivningar och har valt att komplettera med längre citat för att skapa sammanhang och möjlighet för läsaren att dra egna slutsatser. Vidare har vi lagt vikt vid noggrannhet i vår redogörelse för de val vi gjort och hur vi har gått till väga. Detta för att skapa transparens. Vi har försökt att inte låta egna värderingar påverka hur vi har tolkat resultaten men vi är medvetna om att vår förförståelse och egen erfarenhet av ämnet och verksamheterna kan ha påverkat våra tolkningar utan vår vetskap.

Ett sätt att skapa tillförlitlighet i undersökningar är *triangulering* (Ahrne & Svensson, 2015). Triangulering betyder att man försöker fastställa trovärdighet genom att undersöka ett fenomen med olika metoder, olika perspektiv, olika data och/eller olika forskare. En svaghet som finns med metoden att intervjua är att det ger en begränsad bild av det som undersöks

(Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). I vårt fall innebär det att vi behöver tro på att de vi intervjuat talar sanning om sitt eget handlande. Vårt resultat hade kunnat vara mer tillförlitligt om vi utöver intervjuer även hade observerat intervjupersonerna i verksamheten. På så vis hade vi kunnat se om deras sätt att bemöta och behandla religionsfrågor överensstämmer med vad de berättat för oss. För att säkerställa trovärdighet i största möjliga mån, trots att vi endast använt oss av intervju som metod, har vi med stöd i vår intervjuguide varit noga med att ställa följdfrågor, att be de intervjuade utveckla svar samt återkopplat till vissa saker de tagit upp tidigare i intervjun. Genom att göra på detta vis anser vi att vi borde fått fram någorlunda sanningsenliga svar. I bearbetningen av vårt empiriska material valde vi att separat analysera empirin för att sedan jämföra våra upptäckter. På detta vis kunde vi välja ut de analytiska teman som båda hade lagt märke till och på så vis göra resultatet mer tillförlitligt.

De flesta kritiker är eniga om att kvalitativa forskningsresultat inte är generaliserbara (Bryman, 2013). För att ett resultat ska vara generaliserbart behöver det vara representativt, och för att det ska vara representativt krävs ett högt deltagarantal och mätbara data. Detta är mer karaktäristiskt för kvantitativa studier.

I vår resultatanalys lyfts sådant som vi urskilt som gemensamt eller avvikande för de vi intervjuat. Vårt resultat baseras på de intervjuer vi genomfört som analyserats utifrån våra teoretiska utgångspunkter. Vi har i denna studie haft som mål att ta reda på hur lärare i fritidshem ställer sig i frågan om religion på fritidshemmet. Det innebär inte att vi på något vis anser oss ha information kring hur alla lärare i fritidshem förhåller sig till ämnet religion. Vissa teman stämmer överens med sådant som tidigare forskning visar och skulle därmed kunna vara stämna in med föreställningar som finns hos fler pedagoger. Vårt resultat är alltså inte generaliserbart till andra miljöer.

## 6 Resultat och analys

I intervjumaterialet har vi funnit ett antal olika teman utifrån hur lärare i fritidshem talar om elevers religiösa uttryck och sitt sätt att förhålla sig till dessa uttryck. I kapitlet redogörs våra resultat och de teman vi funnit relevanta för studien. Detta gör vi med utdrag från intervjuerna, kopplingar till tidigare forskning samt analyser av materialet med hjälp av Smarts syn på religion som ett flerdimensionellt fenomen (beskriven i Reimers, 2019), Thornbergs (2014) distinktioner av huvudströmningar inom värdepedagogik samt definitionen av mikroaggressioner. Vi har delat upp resultatanalysen i tre övergripande rubriker som behandlar olika områden som rör religion; *Vad lärare tolkar som uttryck för religion*, *Lärares pedagogiska uppdrag och arbete kring religion* och *Lärares bemötande av religiösa uttryck*. I dessa avsnitt utgör teman underrubriker.

### 6.1 Vad lärare tolkar som uttryck för religion

I detta avsnitt redogör vi för vad de intervjuade svarade kring frågan om vad de ser för uttryck för religion samt vad de vet om elevernas tro. I tre av de sex intervjuerna uttrycktes att de inte tyckte att eleverna gav några uttryck för religion, ändå gav de flera exempel. I fyra av sex intervjuer hävdade lärarna att de inte visste särskilt mycket om elevernas tro. I detta avsnitt redogörs först resultat för att avslutas med en sammanbindande analys i slutet av avsnittet (rubrik 6.1.7).

Nedan är det som de intervjuade såg som uttryck för religion i sina verksamheter. Några av de listade sakerna var gemensamt för alla intervjuer medan några lyftes av några få.

- elevinitierade samtal
- restriktioner
- ord och uttryck
- högtider
- synliga attribut
- fritidsaktiviteter

#### 6.1.1 Elevinitierade samtal

Alla intervjuade tar upp elevernas egna initiativ till samtal som ett uttryck för religion och för flera av de intervjuade ses detta som det tydligaste tecknet på religiöst uttryck. Exempelvis svarade en av lärarna i intervju tre så här:

Lärare 3a<sup>3</sup>: Ja, alltså för oss så kommer det väl mest spontant när barnen funderar eller vi har ju många barn som äter vegetariskt till exempel i bamba och det gör de ju av olika skäl så ibland kan det ju komma upp så, varför äter inte du? Då har jag varit med om att barn har talat om att ”ja det är min religion” eller “det är för att jag inte tycker om att äta djur” eller “hemma är vi veganer osv”.

I flera av de andra fallen framgår även där att det oftast är i matsalen när man sitter och äter som samtal om religion och tro kan uppstå. Av svaren att döma behöver samtalet dock inte

---

<sup>3</sup> Lärare 3a och 3b medverkar i samma intervju, därav bokstaven 'a' och 'b'.

utgå ifrån kostpreferenser, det verkar vara snarare vara ett naturligt tillfälle att föra samtal då de sitter och äter tillsammans.

### 6.1.2 Restriktioner

Restriktioner av olika slag såg alla intervjuade som något religiöst. Med restriktioner syftar vi på sådant de anser att eleverna tar avstånd från, undviker eller inte får göra. Ett tydligt exempel som alla intervjuade tog upp var kosten. Här låg i alla intervjuer fokus på elever som inte åt fläskkött eller bara åt halal-kött. Här följer ett exempel:

Lärare 1: ... det vi ser mest det är ju när det kommer till kosten. Alltså att, vad heter det, ”Kan jag äta det här?” eller ”Ja, ja KAN kan du men du får inte”. Det är ju den biten vi ser mest.

Intervjuare 1: Just det. Men då blir det något slags samtal kring det eller...

Lärare 1: Det kan ju bli beroende på om de säger att ”Jag kan inte” eller ”Jag är allergisk emot gris” till exempel. ”Är du allergisk mot gris eller är det så att du inte får äta gris?”.

Några av de intervjuade var dock noga med att påpeka att det inte nödvändigtvis behövde vara religiöst betingat att inte äta fläskkött. Det var också olika hur de intervjuade förklarade att de bemötte denna frågan i verksamheterna. Mer om detta i rubriken 6.3.

I en av intervjuerna togs upp att vissa elever inte duschar ihop med övriga elever. Det uttrycktes dock att det inte nödvändigtvis hade ett religiöst samband för alla som valde att duscha ensamma. Att inte delta i firanden i kyrkan tog två intervjupersoner upp som ett exempel på religiöst uttryck. Samma personer ansåg vidare att sång och firande i kyrkan inte var religiöst betingat, utan snarare kulturellt eller traditionellt.

### 6.1.3 Ord och uttryck

Elevers ord och uttryck var också något som uppkom i flera av intervjuerna. Särskilt ordet ”haram” som tre av de intervjuade tog upp. I den ena intervjun förklarade den intervjuade som även är anställd som musiklektör det så här:

Lärare 2: Så har vi pojkar då som är väldigt inne på att skrika att något är ’haram’. Särskilt om det är något man inte vill göra. ’Haram’ betyder ju något som är förbjudet då enligt muslimsk tro, och det kan ju vara allt möjligt; ”Det är haram att inte få gå på toaletten hela lektionen”, ”det är haram att göra det, det är haram att sitta där”, ”det är haram att ha musik med dig”.

I en intervju framkom att det på de intervjuades arbetsplats var vanligt förekommande bland eleverna att uttrycka sin icke-tro:

Lärare 3a: ”Jamen det finns ju ingen gud, det är jättekonstigt ha-ha” eller såna kommenterar får jag mycket i alla fall.

### 6.1.4 Högtider

I fyra av sex intervjuer togs högtider upp som exempel på religion. I två av dessa intervjuer var det bara högtider med kopplingar till andra religioner än kristendomen som sågs som religiösa. Nedan följer ett exempel från en av intervjuerna som behandlar högtider:

Lärare 1: Sen ser vi ju ibland också när det är fasta, då har vi ju elever som pratar om det och ser fram emot festen och hela den biten. Men annars är det [religion, vår anm.] inte någonting som vi märker av jättemycket.

Lärare 2: [...] i samband med de stora avslutningarna av ramadan eller när man firar Eid så är skolan nästan tom. Och om den infaller på en vardag så tar eleverna ledigt - med eller utan tillstånd. Så det är ju ett väldigt tydligt religiöst uttryck. Men annars de här kristna samtalen, de blir ju så fort det är lucia eller jul eller vad det än är som... svenska seder helt enkelt.

Gemensamt för alla intervjuer var att de intervjuade uttryckte att de högtider som firas i skolan snarare är kulturellt eller traditionellt betingade än kristet religiöst. I två av intervjuerna medgavs att det kanske ändå kunde röra sig om något religiöst:

Lärare 2: Även då från skolans sida, så delar vi ju de svenska traditionerna med jul och påsk och pingst och lucia och alltihop, men den religiösa delen av det här blir ju ganska nedtonad förstås.

Lärare 3b: Och runt julen har man vissa grejer som händer, man har adventskalendrar kanske och vissa såna saker. Och det är klart det har man inte i andra kulturer kanske, så det får man väl säga att det vilar på vår västerländska kultur och lite av traditioner och religioner som då är inbyggda i varandra. Så det kommer man väl inte helt och hållet ifrån.

I citaten ovan uttrycker de intervjuade att det finns religiösa moment som utgör inslag i undervisningen på skola och i fritidshem, samtidigt som de inte verkar tycka att det religiösa utgör en stor del av dessa inslag. I en av de sex intervjuerna är det en lärare som förklarar att högtider som härstammar från andra religioner än kristendomen inte heller nödvändigtvis måste vara religiösa.

Lärare 3a: Till exempel Nouruz, det behöver inte helt och hållet vara religiöst för det är bara det nya året såsom vi firar nyår. Så vissa saker är ju kulturella och vissa är religiösa [...]

### 6.1.5 Attribut

I tre av intervjuerna tas synliga attribut i form av slöja upp som ett av de tydligaste uttrycken för religion. Här följer två exempel:

Lärare 2: Tjejerna, där har vi ju slöja på några någon enstaka i förskoleklass, sen blir de fler och fler ju äldre dom blir. [...] I fyran, femman, sexan och i samband med menstruationen ser de ju väldigt mycket fram emot detta "åh jag längtar efter att jag ska få mens!". "Jaha!" Vad jag tänkte efter alltså "Jo, då räknas jag som en riktig kvinna, då kan jag bära slöja". [...] Nä, men det är det tydligaste yttre på tjejerna.

Lärare 6: Jo dom pratar ju om, dels är det ju det här om när man ska bära slöja. Alla våra flickor har valt, om dom nu får välja, att bära slöja - och bära slöja tidigt vilket förvånar.

I det senare utdraget ställer läraren sig frågande till frivilligheten i att bära slöja. Detta skulle kunna tyda på att läraren har en syn på religion som överensstämmer med det som Fahlén (2017) beskriver. Att religion i den svenska skolan konstrueras som något omodernt och ofrivilligt.



## 6.1.6 Fritidsaktiviteter

Det framgår i intervjuerna att en del fritidsaktiviteter kan ses som religiösa. I fyra av intervjuerna nämns koranskola och/eller aktiviteter i kyrka eller församlingshem.

Lärare 4: Det är några som går på koranskolan här, lördagarna och söndagarna och det är några som inte går. Det är föräldrarnas beslut.

En av intervjupersonerna diskuterar den religiösa aspekten av att gå på "kyrkans barntimmar" eller liknande och är inne på att fastän det borde vara religiöst kan hen med säkerhet inte säga att det är det för eleverna.

Lärare 6: Men det är klart, vi har inga elever som är tydliga med sin tro. Det borde ju finnas bekännande kristna familjer också, det gör det ju, men de barnen pratar inte om att de kanske har varit på kyrkans barntimmar, så det är väldigt... Vi har väldigt många av våra elever som sjunger i kyrkans kör. Den är väldigt populär och det är väldigt bra församlingspedagoger så att många av våra elever är ofta i den kristna kyrkan - just för att kyrkan har så mycket barnaktiviteter. Öppen förskola, sen är det kören och sen har de fredagshäng med, med äldre elever då.

Intervjuare 2: Men ni märker inte att de riktigt uttrycker religion....

Lärare 6: Dom uttrycker inte religion, jag tycker inte det nej.

I samband med detta citat reflekterar läraren kring varför hen anser sig veta mer om andra barns tro än de som hen vet går i kyrkan och i så fall kanske är kristet religiösa. Läraren berättar att de elever hen vet går på fritidsaktiviteter i kyrkan inte, såvitt hen vet, pratar om sin tro eller religion över huvud taget. Läraren upplever att elever med andra trosuppfattningar än kristendom pratar mer om religion och tro.

## 6.1.7 Analys

Alla intervjupersoner utom två har uttryckt att de inte vet särskilt mycket om sina elevers tro. Vårt material visar att det framförallt är i samtal med elever som lärarna anser sig få kunskap om elevernas tro och religion. De samtal som de intervjuade har gett som exempel har i alla intervjuer utom en varit initierade av eleverna och utöver dessa samtal anser lärarna alltså att de inte vet särskilt mycket om elevernas tro. Trots detta kan de ge exempel på vad de anser vara uttryck för tro och religion. Uppfattningarna om vad de faktiskt räknar som religion och tro varierar dock bland de intervjuade. Genom att analysera det lärarna anser vara religiöst ihop med Smarts (beskriven i Reimers, 2019) teori om religion som flerdimensionellt fenomen som verktyg kan vi urskilja och ge förklaringar till varför lärarna resonerar som de gör.

De *restriktioner* som ses som religiösa uttryck; att bara äta halalkött eller att inte äta fläskkött, skulle kunna ses som något rituellt och därför kännetecknas av den rituella dimensionen. Även bärandet av slöja skulle kunna ses som rituellt. Slöjan är också ett *attribut* av materiellt slag. I en av intervjuerna berättar läraren om hur ett möte med en elev som nyss börjat bära slöja kan se ut:

Lärare 6: [...] man säger att "Åh vad fin du är idag - i den" och "hur fungerar det?". "Är det svårt att fixa till och vem hjälper dig med det?". Så får de berätta och de är väldigt stolta då att de har varit och köpt och de visar tyget och man får känna på materialet.

Slöjan skulle därför också kunna omfattas av den materiella dimensionen av religion.

Den känslomässiga dimensionen skulle som Reimers (2019) förklarar kunna handla om att känna glädje inför något. Som redovisat under *högtider* tidigare i kapitlet har flera av de intervjuade berättat om att elever sett fram emot firanden. I citatet om *synliga attribut* framgår att eleverna uttryckt en längtan efter att bära slöja. Detta borde således innebära att lärarna har identifierat även den känslomässiga dimensionen som en del av religion.

*Högtider*, både de som firas i skolan och de som inte firas i skolan, är ofta av en social karaktär där man umgås med släkt och familj. Därmed skulle högtider även kunna tyda på den sociala dimensionen av religionsbegreppet. Även *fritidsaktiviteter* som koranskola, körsång och kyrkans barntimmar är exempel på sociala sammanhang som utgör exempel på den sociala dimensionen.

Den dogmatiska/filosofiska dimensionen av religion är den som präglas av tro på en religion och kunskap om denna. Enligt Reimers (2019) är det ofta denna dimension som ligger till grund för vad som i Sverige anses vara religion. Som vi visat på ovan är det bland de vi intervjuat framförallt den egna uttryckliga tron som anses vara religion. Detta kan förklara varför de flesta av dem - fem av sju - anser att de inte vet särskilt mycket om elevernas religion. De har allihop uppgett att det är i samtalen som de lär sig mest om elevernas uttalade tro. Dessa samtal har uppgetts ske sällan, förutom i två av fallen, och nästan alltid på elevernas initiativ. I och med att den dogmatiska/filosofiska dimensionen fokuserar på själva tron i religionsbegreppet kan vi anta att den endimensionella synen på religion dominerar även bland våra intervjupersoner. De verkar se även andra dimensioner av religion, de är dock tveksamma till att tolka det som just uttryck för religion. De är ofta benägna att tillskriva dem traditionella och/eller kulturella betydelser istället, som framgår av några av citaten ovan. Nedan följer ett utdrag ur en av intervjuerna som utgör ytterligare ett exempel. Den intervjuade förklarar att det skulle kunna ses som religiöst att inte följa med till kyrkan och sjunga julsånger.

Lärare 3a: Det är ju det här eviga med kyrkan. Det var några som inte fick följa med till kyrkan. Men efter några år när man kunde förklara för föräldrarna att "det här är en tradition, det är inte religiöst laddat för oss" ... Då vet jag inte en enda unge som inte var med på avslutningen i kyrkan och sjöng. Julsånger som ofta är religiöst laddade liksom.

Här ses det alltså som religiöst att avstå från att sjunga i kyrkan men inte religiöst att faktiskt delta i julfirandet i kyrkan. Samtidigt som läraren menar att det är traditionellt och inte religiöst uttrycker hen att det kan finnas en religiös laddning i att sjunga julsånger. Här medger hen alltså att det finns en rituell dimension i att sjunga julsånger, även om hen inte tycker att det rör sig helt om religion. Detta, ihop med nedanstående citat, kan förtydliga varför de flesta saker som tagits upp som uttryck för religion är sådant som tillskrivs andra religioner än kristendom. Här förklarar en av lärarna en möjlig anledning till att det hen ser som religion ofta är förknippat till islam och inte kristendom, trots att de elever hen tillräknar den islamska tron utgör en liten del av eleverna.

Lärare 1: Ja, det jag ser är ju att jag ser fler som ger uttryck för tro som är muslimer än vad jag ser av kristna, och det tänker jag är helt naturligt i ett kristet land som är kulturellt kristet men inte religiöst kristet till väldigt stor del. Sen är det människor från kulturella och religiösa länder som flyttar hit av olika anledningar. Då är det ju det jag ser. Jag ser väldigt få som ger uttryck för andra religioner.

Liksom Reimers (2019) forskning verkar även vår studie visa att de flesta av de lärare vi intervjuat ser moment i undervisningen som traditioner eller kultur snarare än religion. Fokus verkar ligga på allt annat än elevernas subjektiva upplevelser av religion (Reimers, 2019). Sammanfattat utifrån vad de intervjuade anser vara religion är det mycket, dock inte allt, som pekar på sådant som kan anses vara avvikande från rådande norm. Till exempel att inte äta fläskkött, att inte duscha ihop med andra, att inte sjunga i kyrkan, ord och uttryck som inte tillhör det "normala", fasta, högtider som inte firas i skolan, slöja och koranskola<sup>4</sup>. Observera att inte alla intervjuade tog upp alla dessa saker, men alla tog upp några eller något. Större delen av det intervjuade tog upp som religiösa uttryck eller potentiellt religiösa uttryck har kopplingar till en specifik religion: islam.

Alla dessa "avvikande" saker passar in under det som Norberg (2000) beskriver som 'externa markörer' och kan kopplas till religionen islam. En förklaring till att dessa saker togs upp i intervjuerna skulle, med hänsyn till Ljungbergs (2005) teori om "de andra", kunna vara för att majoriteten av lärarna vi intervjuat kopplar religion till att handla om det som är avvikande från den svenska sekulära normen.

## 6.2 Lärares pedagogiska uppdrag och arbete kring religion

I detta stycke redogör vi för vad de intervjuade svarade på frågan om hur de ser på sitt pedagogiska uppdrag kopplat till religion. Detta innefattar även frågor om hur de tolkar styrdokumentet, hur de arbetar med religion i verksamheten och hur de skulle vilja arbeta med det. För att analysera svaren använder vi oss av de olika värdepedagogiska förhållningssätt lärare kan använda sig av (beskrivna i Thornberg, 2014). I detta avsnitt redogörs för lärares uttalade och medvetna arbete och tankar kring religion, därmed rör det sig om den explicita värdepedagogiken som Thornberg (2013) redogör för.

### 6.2.1 Samtal

Samtliga av de vi intervjuat uttrycker att det är viktigt att som lärare vara öppen för elevernas tankar om religion. De menar att fritidshemmet ska vara en plats för goda samtal där pedagogerna ska lyssna, visa intresse för och bekräfta eleverna så att de känner sig fria att prata om tro och religion. En av lärarna uttryckte det så här:

Lärare 1: Det händer ju till och från att det [religion, vår anm.] lyfts på olika sätt och då arbetar både jag och mina kollegor ganska sokratiskt; att man ställer frågor och låter eleverna svara och "jaha, hur tänker du?". Och om eleverna frågar då svarar vi också hur vi tänker.

Detta sätt att se på sitt pedagogiska uppdrag kan ses som tillhörande den värdepedagogiskt progressiva/konstruktivistiska (Thornberg, 2014) då det fokuserar på att stötta eleverna i att skapa sammanhang i frågor som engagerar eleverna.

Tre av lärarna uttryckte under andra delar av intervjuerna att samtal kring religion inte var en del av deras uppdrag, detta med hänvisning till elevernas ålder, intresse eller att skolan inte är rätt forum för detta.

---

<sup>4</sup> I två av intervjuerna uttrycktes att den religion som dominerade på skolan var just islam. I dessa fall kan det ju alltså hörts till normen och därför relaterar vi i kommande stycke främst till de fyra andra intervjuerna, där de uttryckte att islam tillhörde minoritet på skolan.

Lärare 2: De här barnen är för unga för att ställa de där riktiga, liksom fundera på, de existentiella frågorna. De kan ju närma sig sin religion utifrån det här fyrkantiga ”Vad heter en präst hos muslimerna, Vad är en kyrka? Vad är en moské?”. De sakerna kan man ju liksom diskutera. Men innehållsmässigt och hur man upplever sin gudsrelation - det känns ganska avlägset. Och framförallt att ge utrymme på fritids för det, för jag upplever inte att de har det önskemålet.

Tre av de intervjuade lärarna uttrycker alltså först explicit att det är viktigt att ge utrymme för samtal kring religion och sedan uttrycker de explicit att det *inte* är viktigt.

## 6.2.2 Olikheter kontra religion

Ingen av de lärare vi intervjuat beskriver att de aktivt arbetar med specifikt religion. Två av dem berättar dock om arbetssätt som möjliggör att ämnet tas upp; att ta upp religiösa högtider till samtal med hjälp av en mångkulturell almanacka eller låta elever presentera traditioner från sitt tidigare hemland.

Lärare 3b: Vi har ju också använt oss lite av den mångkulturella almanackan och då kommer det också automatiskt in att man pratar om olika kulturer och olika högtider, och då kommer också religionerna in. [...] Själv fick man läsa in sig på det man inte visste så mycket om innan för det kunde komma en fråga på detta.

Lärare 4: Det är lite balans som man ska söka efter i arbetet, i förhållningssätt som vi har här. Ha hänsyn till deras bakgrund men samtidigt försöka överföra kunskaper och förhållningssätt som är anpassat till den svenska kulturen. Det är det som vi jobbar med här. Vi har till exempel projektarbete på fritids en dag, då barnen förbereder presentationer av deras olika traditioner. [...] Vi fick positivt återkoppling från föräldrarna som var jättegglada att deras religion och traditioner har betydelse. Att vi uppmuntrar barnen att berätta om sin kulturella bakgrund.

Citaten ovan innehåller både värdepedagogiskt traditionalistiska och progressiva/konstruktivistiska delar. Att som lärare läsa in sig på ett ämne för att kunna svara på elevernas frågor och att som lärare överföra kunskaper och förhållningssätt visar på den värdepedagogiskt traditionalistiska huvudströmningen där det är lärarens uppgift att föra värden vidare till eleverna. Att prata om olika kulturer, högtider och religioner och att uppmuntra elever till att berätta om sin bakgrund visar däremot på en progressiv/konstruktivistisk värdepedagogik då det ger eleverna utrymme att delta aktivt i samtal och aktiviteter. I det nedersta av citaten ovan benämns ”den svenska kulturen” som något enhetligt och vitt skilt från ”deras bakgrund”, vilket går att se som ett skapande av dessa elever som ”de annorlunda” (Ljungberg, 2005).

Fyra av lärarna beskriver hur de arbetar med elevers olikheter, alla människors lika värde eller att de i sitt arbete utgår från eleverna som individer som alla ska utveckla en respekt och förståelse för varandra, snarare än att de arbetar med religion specifikt. I en intervju berättade intervjupersonen om att man på skolan och fritidshemmet arbetar ämnesövergripande och tematiskt med de mänskliga rättigheterna i samband med FN-dagen. Vidare togs upp att de samtalar om att alla har rätt att äta vad de vill eller tro på vad de vill. På frågan om de tycker att fritidshemmet ger eleverna möjlighet att utforska olika religiösa perspektiv svarade två av de intervjuade så här:

Lärare 3a: Nja, jag skulle inte säga att det ges utrymme att utforska sin religiösa sida så, faktiskt. Utan det är mer som att man försöker bemöta barns olikheter. ”Ja men jag firar det här.” ”Okej, men hur funkar det?” liksom att man intresserar sig för barns livsvärldar.

Lärare 4: Alltså, skolan är inte ett forum för religiösa diskussioner utan man satsar mer på olikheter och på att “det är okej att du bara äter kyckling eller bara halal-kött, och det är också okej att jag inte äter halal-kött”.

Bägge citaten visar på explicit värdepedagogik (Thornberg, 2013) då lärarna beskriver ett medvetet arbetssätt. Det första citatet visar på att läraren har ett progressivt/konstruktivistiskt förhållningssätt då eleven ges en aktiv roll i att initiera och vidareutveckla ett samtalsämne, medan det andra citatet visar på en traditionalistisk syn då det är läraren som överför värden till eleverna.

### 6.2.3 Fostran

Två av de intervjuade uttryckte att de såg fostran, i form av förklaringar och tillsägelser, som en del av sitt pedagogiska uppdrag. Så här berättade en av dem:

Lärare 1: Jag tycker det är ganska solklart. Om eleven är religiös så är det helt okej och det får den vara, men det får inte ta sig uttryck som drabbar någon annan elev. Nu är det här längesen men då var det var det en klick elever som retade andra elever för att de åt gris. Då fick vi prata med dem och förklara att så gör vi inte.

Citatet visar på ett explicit traditionalistiskt värdepedagogiskt tankesätt (Thornberg, 2014) kring det pedagogiska uppdraget, då det är läraren som vill föra över värden till eleven.

En annan lärare berättar om hur elever blivit osams vid ett kojbygge:

Lärare 2: De tar material från nån koja från varandra och ja, det blir alltid tjafs, och då springer han och säger att ”alla som inte är muslimer är grisar och de får inte vara med!”

Läraren återkommer senare i intervjun med tankar kring hur de vuxna borde hanterat situationen:

Lärare 2: Och det är ju såna saker som vi måste ta i på en gång. Det hade ju varit jättebra om någon bara hade tagit tag i den här killen och sagt ”hörrudu, det där vill vi inte ha på den här skolan”.

Även detta citat visar på explicit traditionalistisk värdepedagogik (Thornberg, 2014) då det uttrycker en tydlig vilja att överföra värden från läraren till eleven. I citatet går också att se det Ljungberg (2005) beskriver som konstruerande av islam som “det annorlunda”, då läraren hänvisar till elevens uttalande som “det där” i förhållande till “den här” skolan.

### 6.2.4 Styrdokument

I fem av våra sex intervjuer har styrdokumentet tagits upp som något problematiskt i förhållande till religion och det pedagogiska uppdraget. I tre av intervjuerna har det handlat om att lärarna är osäkra på hur de ska tolka skrivelsen kring att undervisningen ska vara icke-konfessionell (SFS 2010:800, kap.1, § 6 samt Skolverket, 2019). En av lärarna

uttryckte det så här vid frågan om de någon gång aktivt tar upp religion till samtal med elevgruppen:

Lärare 1: Den är ju svår. Det går ju att prata om det, men jag vet inte riktigt. Jag har faktiskt aldrig tänkt kring det och nu när du för det på tal så funderar jag på hur man ska kunna göra det i och med att skolan ju ska vara icke-konfessionell samtidigt. Så vi kan ju inte gärna göra saker utan att tänka efter ganska hårt innan.

I två andra intervjuer lyftes styrdokumentet som problematiska utifrån Läroplanens skrivelse om "etik som förvalts av kristen tradition" och "västerländsk humanism" (Skolverket, 2019, s. 5). Lärarna sa så här:

Lärare 3a: Jag tänkte på det där med kristen tradition, det känns inte som att någon tar det på allvar riktigt. Jag gör inte det utan jag tänker att så här; vi har ett demokratiarbete. Alla barn måste ha rätt att vara som de är... Jag känner inte att jag måste förmedla nån mer västerländsk tradition än det som redan kastas på alla. Jag tänker att det sker redan lite av sig självt. Man behöver inte aktivt arbeta för att bibehålla någon kristen tradition eftersom det redan sker hela tiden och eftersom det är så starkt normerande för en själv liksom.

Lärare 4: Vi värderar en del av deras identitet, vi kan inte skapa en del elevers identitet från noll, även om de är nyanlända. De kommer med stort bagage. Om vi tar bort det, eller bara försöker ta bort det och "nu är du i Sverige och vi pratar bara svenska och här är det kristet" eller såna skrivelser, då känns det fel tycker jag.

Citaten ovan skulle kunna ses som tecken på den kritiska huvudströmningen inom värdepedagogiken (Thornberg, 2014) genom att de tydligt problematiserar de värden som är tänkta att föras över till eleverna genom styrdokumentet. I citaten ovan förhåller sig lärarna kritiska till uttrycken om kristen tradition och västerländsk humanism. Lärarna ovan uttrycker att de ser religionen som en del av elevers identitet och att det därmed blir problematiskt med de skrivelserna som är vinklade mot en viss religion och kultur och inte andra. De känner därför att de inte riktigt kan stå för vad som faktiskt står i skolans värdegrund utan verkar snarare fokusera på det stycke som idag uttrycks efter värdegrunden "förståelse och medmänsklighet". Detta stycke handlar om att skapa en trygg identitet och att utveckla en förmåga att förstå och "...leva sig in i andras villkor och värderingar" (Skolverket, 2019, s. 5).

## 6.2.5 Identitet

Som vi beskrivit ovan är det flera av de intervjuade som är inne på vikten av att främja identitetsarbete hos eleverna. Detta är något som betonas i värdegrunden, i skolans uppdrag samt i fritidshemmets egna kapitel i läroplanen (Skolverket, 2019). Följande är ett citat ur läroplanens kapitel fyra som behandlar fritidshemmets undervisning och verksamhet:

Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla och pröva identiteter och uppfattningar i möte och samspel med andra. Undervisningen ska ta tillvara olikheter och mångfald och på så sätt ge eleverna möjlighet att fördjupa sin förståelse för olika sätt att tänka och vara. (Skolverket, 2019, s. 22)

Följande är utdrag ur våra intervjuer som visar på två lärare som betonar vikten av att ta hänsyn till elevernas identitet då denna kan vara sammankopplad med religion.

Intervju 3:

Lärare 3a: Jamen så är det tror jag, att det handlar om att utforska sin identitet. En hel del. Och det gäller ju ofta barn som har två olika kulturer också. Svensk kanske kontra en annan identitet. Att de också måste utforska den andra delen av sin identitet för att bli en hel människa på något sätt. Det är viktigt för dem.

Lärare 3a: Alltså vi jobbar ju ganska lika ändå med att försöka skapa alltså hjälpa barnen skapa en identitet alltså känna att man är värd att lyssna på och barns rättigheter är väldigt viktiga liksom så vi jobbar ju den vägen istället för att liksom lyfta religionen. Det är vi väl inte lika bra på. Men att vi försöker lyfta barnet snarare.

#### Intervju 4:

Lärare 4: Ja exakt! Och det är en lite känslig fråga på en skola med mycket mångfald. Vi kan inte köra över deras... det är deras identitet.

Lärare 4: Det handlar om deras identitet och religionen är en stor del av den. En stor del av det som påverkar dom varje dag. Alltså i allt som dom gör.

Eisenberg (2016) skriver i sin artikel om att religion, i västvärlden, mer och mer anses vara en del av en individs sociala identitet än ett aktivt val. Det är tydligt att de lärare som citerats ovan anser att religion snarare är en del av elevernas identitet. Dessa två lärare, tillsammans med den andra läraren i intervju tre, är dock de enda som tagit upp identitetsperspektivet kopplat till just religion. Vi vet inte hur de andra intervjuade lärarna ser på identitet kopplat till religion då detta inte var en uttrycklig fråga.

## 6.2.6 Utveckling

I tre av intervjuerna uttrycker lärarna en vilja att utveckla arbetet kring religion på fritidshemmet, till exempel genom att lärarna själva skulle initiera samtal kring religion.

Lärare 3a: Om man får vara självkritiskt; det hade ju säkert blivit bättre diskussioner om man skulle lyfta det som ett ämne och att alla liksom tänker över det och att det inte blir en sån där grej som man bara tar upp när något händer eller när man sitter och käkar eller nåt sånt där och nån kommer på nåt. Då blir det ju det lilla samtalet. Men det gör inte jag, jag lyfter det inte.

Två av de tre lärare som tar upp att de vill utveckla arbetet, uttrycker också att de inte vet hur det skulle kunna göras på ett sätt som är förenligt med deras pedagogiska uppdrag.

Lärare 5: För det jag tänkte på nu var ju att då skulle vi ju eventuellt öppna upp för att prata om livsåskådningar och vad eleverna tror på och att de som kanske har en tro skulle få prata om den, samtidigt är man ju lite ute på lite hal is där eftersom vi inte ska... vi ska ju inte erbjuda någon tro till barnen från fritids... eller från skolan. Det står ju i läroplanen att vi inte ska det.

Båda citaten ovan visar på en önskan om att utveckla en progressiv/konstruktivistisk värdepedagogik (Thornberg, 2014) då det är diskussioner och samtal med eleverna som efterfrågas. Det sista citatet skulle kunna tolkas som implicit kritiskt då läraren uttrycker en osäkerhet kring uppdraget kopplat till styrdokumentet.

## 6.3 Lärares bemötande av religiösa uttryck

I detta stycke redogör vi för vad lärarna svarade på frågan hur de bemöter elevers religiösa uttryck och om de hade något konkret exempel på sådana situationer. För att analysera svaren använder vi oss även här av de olika värdepedagogiska huvudströmningar Thornberg beskriver (2014, se även stycke 4.2). Då det handlar om lärares bemötande i specifika situationer, och därför möjligen mer omedvetna förhållningssätt, så är det implicit värdepedagogik som detta stycke behandlar. Omedvetna förhållningssätt kan resultera i olika typer av mikroaggressioner (Murray, 2020). Därför kommer vi använda även detta begrepp för att analysera lärarnas svar.

### 6.3.1 Stöttande förhållningssätt

I fyra av våra sex intervjuer har lärare berättat om tillfällen då de bemött elevers religiösa uttryck på ett nyfiskt och stöttande sätt, i form av diskussioner som utgått ifrån elevernas tankar och erfarenheter. En lärare uttryckte det så här:

Lärare 2: Jag har haft fantastiska samtal med en kille från, det spelar ingen roll, men ett afrikanskt land och ett östeuropeiskt land. Två killar. Som är kristna båda två. Och då har vi ju suttit där och diskuterat gudsbild och hur de tänker sig det här kring Jesus och gud som älskar oss. Och hade oerhört djupa tankar kring det här.

Citatet ovan visar på ett värdepedagogiskt progressivt/konstruktivistiskt (Thornberg, 2014) förhållningssätt, då eleverna är aktiva i ett utforskande samtal med läraren som stöd. Detta visar även nedanstående citat på, men där går också att se en värdepedagogiskt kritisk (Thornberg, 2014) ansats, då läraren har en vilja att ge eleverna möjlighet till fler religiösa infallsvinklar.

Lärare 3: Det blir lätt att vi pratar om kristendom och islam när vi möter religionen men det finns ju så många andra religioner också. Jag vet att vi pratade för många år sen om, barnen skulle berätta om saker de gjorde hemma eller så. Då var det nåt barn som berättade att de hade ett altare hemma. Där de offrade till förfäderna och så. Och det var ju väldigt exotiskt för dom andra barnen för dom blev ju väldigt intresserade och frågade ”jamen hur gör ni då?” ”jamen man sätter fram mat till dom och så är det för att de ska ha de bra och för att gudarna ska tycka om dom”. Och det var en väldigt bra diskussion också för jag tycker det är viktigt att barnen ser mångfalden. Det finns inte bara två poler, det finns många olika.

Två lärare berättade så här angående elever som börjar bära slöja eller som har varit på koranskola/söndagsskola:

Lärare 6: [...] man säger att ”Åh vad fin du är idag - i den” och ”hur fungerar det?”. “Är det svårt att fixa till och vem hjälper dig med det?”. Så får de berätta och de är väldigt stolta då att de har varit och köpt och de visar tyget och man får känna på materialet.

Lärare 4: När de pratar om att de har varit på koranskola nu över helgen eller söndagsskola eller kyrkan eller vad det nu kan vara för nånting. Så intresserar vi oss och frågar ”Vad gjorde ni?”, ”Vad sa ni?”, ”Vad gör ni där?”. Bara att man visar ett intresse tycker jag. Och inte ”usch, fy”, ni vet. Att man är intresserad.

Dessa bemötanden kan ses som värdepedagogiskt progressiva/konstruktivistiska då elevernas erfarenheter står i centrum och läraren visar intresse genom att ställa frågor. De skulle också



kunna uppfattas som utpekande av dessa elever som “de annorlunda” (Ljungberg, 2005). Trots lärarnas välvilja skulle dessa bemötanden kunna ses som mikroaggressioner (Murray, 2020) då de uppmärksammar eleverna på att de avviker från samhällets sekulära norm.

### 6.3.2 Fostrande förhållningssätt

I fyra av våra sex intervjuer har lärare berättat om situationer med fostrande eller ifrågasättande förhållningssätt, i form av exempelvis tillsägelser eller ifrågasättande av sanningshalten i det eleverna uttrycker.

Så här svarade en utav lärarna på frågan om hur han bemött en situation som berört elevers religion:

Lärare 1: Nu är det här längesen men då var det var det en klick elever som retade andra elever för att de åt gris. Då fick vi prata med dem och förklara att så gör vi inte. Och “du får äta vad du vill och vi får äta vad vi vill. Och så är det för alla, vill man äta gris så får man äta gris och vill man inte så behöver man inte äta gris.”

En annan av de intervjuade berättar om en situation då elever uttryckt att det är 'haram' att vara med på lärarens musiklektioner och hur hon då bemött detta:

Lärare 2: Och där har jag ju lite koll. Därför kan jag ju med gott mod hävda att “det blir inget med 'haram' för någon på musiklektionerna” och är väldigt tydlig med det.

Lärare 1 berättade tidigare om hur de arbetar med sokratiska samtal på fritidshemmet. På frågan om han har något exempel på något sådant samtal svarar han:

Lärare 1: Jamen jag hade en elev, han gick i sexan då, och då pratade han om, jag kommer inte exakt ihåg vad, men det var om gud eller om nån profet eller nånting och han menade på att det här har hänt, det här var riktigt, det här var sant. Och då blir ju min motfråga “HUR vet du det? Hur kommer du fram till den slutsatsen?” och sen, vad heter det, kom vi inte så mycket längre, utan att vi pratade lite om det och sen fortsatte vi för vi var ute på en vandring.

På frågan om vad lärarna vet om elevers religion tog en av de intervjuade upp flickornas slöja som ett tydligt tecken på religion och berättade bland annat så här om sitt bemötande:

Lärare 2: I fyran, femman, sexan och i samband med menstruationen ser de ju väldigt mycket fram emot detta ”åh jag längtar efter att jag ska få mens!”. “Jaha!” Vad jag tänkte efter alltså ”Jo, då räknas jag som en riktig kvinna, då kan jag bära slöja”. Och jag kan väl tycka att “om du väljer att du vill bära slöja och hävdar att nu är du en kvinna då får du faktiskt sluta bete dig som en bortskämd unge!”. Det föll väl inte i så god jord kanske! Nä, men det är det tydligaste yttre på tjejerna.

De fyra citaten ovan visar genom sitt tydliga ifrågasättande och fostrande innehåll på en värdepedagogiskt traditionalistisk hållning (Thornberg, 2014). Detta förhållningssätt utgår ifrån att det är läraren som ska förklara och förmedla regler och värden till eleverna snarare än att fånga upp och försöka förstå elevernas tankar. Att bemöta elever på de sätt som beskrivs i citaten ovan - genom att undvika, förminska eller tala nedvärderande om elevers erfarenheter - kan ses som mikroaggressioner (Sue et al, 2007). I det översta citatet hänvisar läraren till “du får äta vad du vill och vi får äta vad vi vill” vilket kan tolkas som ett utpekande av eleven som inte äter fläsk som “det annorlunda” (Ljungberg, 2005). Denna troligen omedvetna men

okänsliga kommentar kan ses som en mikroförörlämpning (Sue et al, 2007). Det andra och tredje citatet ovan visar på att lärarna har en egen agenda kring det eleverna tar upp. De är inte nyfikna på vad eleverna menar med att musiklektionen är 'haram' eller vad de tänker om profeten. Detta kan ses som att omedvetet osynliggöra eller förminska elevernas erfarenheter och tankar, alltså mikroinvalideringar (Sue et al, 2007). Det sista citatet ovan, där läraren berättar att den kallat en elev för "bortskämd unge" när den uttryckt glädje över att få bära slöja, kan ses som en mikroattack (Sue et al, 2007). Mikroattacker är nedsättande kommentarer och handlingar som ofta är medvetna. Citatet visar på en tydligt nedsättande kommentar och även på en medvetenhet kring det då läraren avslutar med att säga uttalandet inte föll i så god jord.

Citaten vi tar upp för att ge exempel på det fostrande förhållningssätt vi urskilt i flera av intervjuerna visar på ett ifrågasättande av elevernas tro eller uttryck för religion. Uppmaningar till att förklara eller till och med bevisa för läraren förekommer. Nedanstående citat syftar till att ytterligare visa på vad vi menar med att vissa sätt att bemöta elever skulle kunna tolkas vara ifrågasättande:

Lärare 1. Sen om det kommer upp om någon säger att "jag ska inte äta idag för att jag fastar", "jaha fastar du? hur länge ska du göra det? hur länge har du gjort det? är det första gången du gör det?". Då kan man börja ställa de här frågorna. "Mår du bra av det? Mår du dåligt av det?". Alla de olika tankar och frågorna och låta dem komma fram till svar.

Vi tolkar att detta förhållningssätt kring religiösa uttryck tyder på att läraren inte ser religion som en del av elevernas identitet. Samma lärare som i citaten ovan har tidigare uttryckt att det är viktigt att man bemöter elever fördomsfritt, med öppna frågor eller med respekt. Vi drar därför en parallell till det Eisenberg (2016) skriver om religion och identitet. I detta fall tolkar vi det som att lärarna ser religion som ett val individen, i detta fall eleverna, gör. Alltså inte som en del av deras identitet som några andra lärare vi intervjuat verkar göra.

## 7 Diskussion

I detta kapitel summerar, diskuterar och fördjupar vi oss i det som redovisats i resultat och analys. Därefter belyser vi studiens implikationer för lärare i fritidshem och den pedagogiska praktiken. Avslutningsvis presenterar vi förslag på vidare forskning.

### 7.1 Resultatdiskussion

Som vi redogjort i kapitel 1 har det övergripande syftet med studien varit att undersöka hur lärare i fritidshem ser på sitt uppdrag kopplat till religion. I kapitel 6 presenterades studiens resultat och analys. I det kommande avsnittet kommer vi att diskutera dess resultat. Det som presenteras anser vi vara svar på våra frågeställningar:

- Vad vet lärare i fritidshem om elevers tro?
- Vad anser lärare i fritidshem vara uttryck för religion?
- Hur tolkar lärare i fritidshem sitt pedagogiska uppdrag i förhållande till religion?
- Hur arbetar lärare i fritidshem med religion i sin undervisning?
- Hur bemöter lärare i fritidshem frågor eller situationer de anser handlar om religion?

Svaren på dessa sammanfattas och diskuteras under följande rubriker; *Vad lärare tolkar som uttryck för religion*, *Lärares pedagogiska uppdrag och arbete kring religion* och *Lärares bemötande av religiösa uttryck*. Vi har valt att dela upp detta i samma rubriker som i resultatanalysen för att göra det överskådligt och tydligt. Vi avslutar avsnittet 7.1 med en sammanfattande reflektion/diskussion för att knyta samman vår undersökning.

#### 7.1.1 Vad lärare tolkar som uttryck för religion

Sammanfattningsvis anser majoriteten av de lärare vi intervjuat att begreppet religion är komplicerat och de uttrycker sig osäkert kring dess betydelse och uttryck. De flesta av lärarna ger uttryck för den endimensionella syn på religion som Reimers (2019) menar är den mest utbredda i Sverige. Detta baserar vi bland annat på att de flesta anser att religiösa uttryck, framförallt kristna, inte tyder på en kristen tro eller att eleven är religiös. Det kvittar om eleverna går på fritidsaktiviteter som kyrkan ordnar eller pratar om skapelseberättelsen. Eleverna anses ändå inte vara religiösa eller troende såvida de inte uttryckligen talat om att de är kristna eller tror på gud.

Trots detta berättar lärarna om andra dimensioner som de mer eller mindre anser är uttryck för religion. Dessa dimensioner rör dock framförallt sådant som går att härröra till religionen islam. Inslag av kristendom och det religiösa i den egna undervisningen förklaras förutom i två av intervjuerna som traditionellt eller kulturellt snarare än religiöst. Därmed skulle de kunna sägas ha en flerdimensionell syn på islam men inte på religion i stort. Denna delade syn på religion; uttryck för islam som religiöst och uttryck för kristendom som icke-religiöst, riskerar att hamna i ett "vi och dom"-tänk (von Brömssen, 2003) och att utpeka den muslimska religionen som "det annorlunda" och de elever som tillskrivs religionen som "de andra" (Ljungberg, 2005).

Lärarna vi intervjuat tolkar alltså ofta sådant som skulle kunna vara religiöst som kulturellt eller traditionellt. Det kan finnas olika anledningar till att de gör så. Antingen har det med det som forskningen visar att göra; att vi är benägna att behandla allt som icke-religiöst och lägga

andra betydelser i dem istället för att det ska kännas mer hanterbart och moraliskt okej att exempelvis fira jul på fritidshemmet med elever som vanligtvis inte firar jul (Reimers, 2019). Eller så har det att göra med att vi faktiskt inte vet vad som är religiöst, som kollegorna i intervju 3 uttryckte det; “för de flesta som är sekulariserade i sin religion så är ju kanske de religiösa uttrycken samma som tradition”. De ansåg att även många av de muslimska eleverna var sekulära i sin tro och att uttryck därför borde tolkas som traditionella eller kulturella snarare än religiösa. Detta är en tanke vi tar med oss då vi tror att det är vanligt bland lärare i fritidshem, och kanske sekulära kristna överlag, att se religiösa aspekter av uttryck och attribut som kanske inte alls ses som religiösa av individen själv.

En förklaring till att synen på religion skiljer sig åt så skulle kunna vara att många av oss i den sekulära skolan är ovana vid att prata om religion och att vi är omedvetna om hur starka normerna kring religion är, då vi själva är en del av dem. Det är det vanliga och “normala” så det reflekterar man inte särskilt mycket över. Kanske på samma sätt som man blir hemmablind och inte längre tänker på den där fula fläcken i taket du tänkte ta bort när du först flyttade in. Men besökare ser fläcken och det är också de enda gånger du kommer på att den faktiskt existerar. På detta vis verkar det vara för några av de vi intervjuat då de först inte ansett att något i undervisningen ses religiöst men som vid närmare eftertanke, när vi frågat mer, kommer fram till att det visst finns problematiska religiösa inslag. Vi anser alltså i likhet med (Reimers, 2019) att normer som finns i vårt sekulariserade samhälle försvårar för oss att se de religiösa inslag vi är vana vid. Vi ser främst det vi inte är vana vid, det “annorlunda”. Med detta i åtanke är det inte särskilt konstigt att en av de intervjuade ansåg att det *var* ett uttryck för religion att *inte* följa med och sjunga i kyrkan medan hen uttryckte att det *inte var* religiöst betingat att följa med och sjunga i kyrkan.

### 7.1.2 Lärares pedagogiska uppdrag och arbete kring religion

Sammanfattningsvis kan sägas att alla lärarna uttrycker att samtal kring religion är en del av deras pedagogiska uppgift. Ingen av dem arbetar dock uttalat med detta i sin undervisning, utan mer med elevers olikheter, men flera av dem uttrycker en vilja att utveckla ett sådant arbetssätt. Detta visar på ett värdepedagogiskt progressivt/konstruktivistiskt (Thornberg, 2014) synsätt hos lärarna. Vi har även identifierat en ambivalent inställning till uppdraget hos flera av lärarna, då de även uttrycker att samtal kring religion inte är en del av deras uppdrag. Fostran, i form av förklaringar och tillsägelser, ser vissa lärare som en del av sitt uppdrag kopplat till religion, vilket är ett uttryck för den traditionalistiska huvudströmningen inom värdepedagogiken (Thornberg, 2014). I de flesta intervjuer tas styrdokumentet upp som problematiska. Skrivelserna att “undervisningen ska vara icke-konfessionell” samt att vi ska förmedla värden som överensstämmer med “etik som förvaltats av kristen tradition” (Skolverket, 2019) upplevs av dessa lärare som svårtolkade. I två av intervjuerna tas den sista skrivningen även upp som exkluderande vilket visar på den kritiska huvudströmningen inom värdepedagogiken (Thornberg, 2014).

Alla lärare vi intervjuat uttrycker vid något tillfälle att frågor kopplade till religion ingår i deras pedagogiska uppdrag, samtidigt säger hälften av dem vid ett annat tillfälle att det inte ingår och ingen av lärarna arbetar aktivt med religion. Detta tolkar vi som ett tydligt tecken på att lärarna upplever religion som en svår del av sitt uppdrag. Vi menar att detta kan ha samband med att många lärare upplever läroplanen (Skolverket, 2019) som svårtolkad och problematisk. Att undervisningen ska vara icke-konfessionell och samtidigt förmedla värden och traditioner som kopplas ihop med kristendom är något som tas upp även i Reimers (2019) studie. Där har lärarna i förskolorna “löst” problemet med styrdokumentens motsägelsefulla

budskap genom att inte prata med barnen om de dogmatiska/filosofiska dimensionerna av religion och behandla de övriga dimensionerna som kultur och traditioner. Flera av de lärare i fritidshem vi intervjuat kan sägas ha "kommit runt problemet" på ett liknande endimensionellt sätt, genom att först uttrycka att de inte vet så mycket om elevernas (dogmatiska/filosofiska) religion och sedan beskriva andra dimensioner som mer kopplade till tradition och kultur.

Vi känner själva väl igen de svårigheter kring uppdraget och arbetet med religion i fritidshemmet som lärarna beskriver. Genom arbetet med studien tycker vi oss ha fått en fördjupad förståelse för vad svårigheterna kan böttna i och kommer, likt det en lärare beskriver nedan, att ta med oss dessa tankar och funderingar till våra arbetsplatser.

Lärare 6: Jag hade faktiskt önskat att man på nåt APT eller nånting hade tagit upp över huvud taget frågan att "hur bemöter vi och vad säger vi och hur gör vi och..."

Kanske skulle Reimers (2019) tankar om *mer* prat om *fler* religioner kunna inspirera oss i vårt fortsatta arbete med fritidshemmets uppdrag och arbete kring religion.

### 7.1.3 Lärares bemötande av religiösa uttryck

Sammanfattningsvis kan sägas att vi utifrån lärarnas bemötande av elever kunnat urskilja två huvudsakliga förhållningssätt kopplat till religion. Det ena förhållningssättet har vi valt att kalla "det stöttande" då det utgår ifrån att lyssna på eleverna, uppmuntra till samtal, visa intresse för elevernas tankar och erfarenheter samt en medvetenhet om normer när det rör religion. Det stöttande förhållningssättet vi urskilt kan sägas utgå ifrån de progressiva/konstruktivistiska samt kritiska huvudströmningarna inom värdepedagogiken (Thornberg, 2014). I samband med exempel på stöttande förhållningssätt har flera lärare också tagit upp elevers identitetsarbete som något de anser vara viktigt. Därför ser vi en möjlig koppling mellan lärares syn på religion som del av identitet (Eisenberg, 2016) och ett stöttande förhållningssätt.

Det andra förhållningssättet har vi valt att kalla "det fostrande" då det i stor utsträckning utgår ifrån att som lärare förklara för och tillrättavisa elever i situationer som rör religion. Det fostrande förhållningssättet kan sägas utgå ifrån den traditionalistiska huvudströmningen inom värdepedagogiken (Thornberg, 2014). Vi ser en möjlig koppling mellan att se religion som ett personligt val (Eisenberg, 2017) och att använda ett fostrande förhållningssätt, detta för att som lärare då kunna påverka elevens val. Vi ser också att det fostrande förhållningssättet kan riskera att utsätta eleverna för olika typer av mikroaggressioner (Sue et al, 2007) i form av osynliggörande, undvikande eller förminskande av elevers tankar, erfarenheter och identitet. Intervjuerna visar dock att det även inom det stöttande förhållningssättet finns risk för mikroaggressioner, till exempel kan frågor ställda av nyfikenhet uppfattas som utpekande av något som "det annorlunda".

Det är alltså tydligt att det inte "räcker" att som lärare sträva efter ett stöttande förhållningssätt med en progressivt/konstruktivistisk värdepedagogik som utgångspunkt. Alla lärare har i någon mån uttryckt att de arbetar eller vill arbeta så, men endast några få av dem kan komma på exempel på en sådan situation. Endast två av lärarna uttrycker att fostran i form av förklaringar och tillrättavisningar är en del av uppdraget kring religion, men fyra av dem berättar senare om just sådana fostrande situationer. Detta menar vi visar på ett glapp mellan tanke och handling, mellan det lärarna tänker och det lärarna gör. I det glappet hamnar eleverna. För dem blir frågan, som von Brömssen (2003) också definierar, *hur* kan religion

uttryckas, i detta fallet på fritidshemmet? Vilket utrymme ger lärarnas förhållningssätt eleverna att utforska religiösa frågor? Vi menar att för att kunna utveckla en pedagogisk verksamhet som inkluderar alla elevers erfarenheter, tankar och uttryck krävs att vi lärare även utgår ifrån den kritiska värdepedagogiken och vågar reflektera och diskutera de normer som genomsyrar vårt samhälle och våra förhållningssätt. Vi kan därmed sägas ha kommit fram till samma slutsats som Hällgren, Granstedt och Weiner (2006, s.74):

“Personal i skolan bör beredas möjlighet att reflektera över något som i grunden är ganska omvälvande, såväl på samhällsnivå som på individnivå; att reflektera över sin etnicitet, sin nationella identitet och hur den relateras till yrkesrollen och skolans vardag.”

#### 7.1.4 Slutreflektion

I detta avsnitt reflekterar och diskuterar vi kring vårt resultat och det vi behandlat tidigare i detta kapitel. Vår studie visar att lärare i fritidshem, liksom lärarna i Reimers (2019) och Fahléns (2017) studier, upplever att religion och tro är komplicerat att förhålla sig till. Tolkningar av lärarnas svar, med hjälp av Smarts teori (Reimers, 2019) om religion som ett flerdimensionellt fenomen, har dels gett oss förståelse för vad lärarna anser vara religion och dels nya sätt att tolka begreppet. Vi har urskilt olika förhållningssätt hos de intervjuade lärarna med hjälp av att analysera deras svar utifrån värdepedagogiska huvudströmningar (Thornberg, 2014). Av dessa förhållningssätt ser vi att vissa möjliggör ett aktivt och stöttande arbete med religion i undervisningen som överensstämmer med styrdokumentens riktlinjer och mål. Med Murrays (2020) beskrivningar av mikroaggressioner kan vi tyda att andra förhållningssätt däremot riskerar att resultera i mikroaggressioner där eleverna känner sig kränkta eller osynliggjorda. Detta tar vi med oss i vår didaktiska repertoar:

Ja. Religionsbegreppet är svårgripbart. En stor anledning till detta verkar vara att begreppet betyder olika för olika människor. Att döma av de vi intervjuat skulle det kunna vara så att det i fritidshem och skola, om resultatet hade varit generaliserbart, råder en syn på religion som innefattar många dimensioner av vad som kan tolkas vara religion. Men att de flesta av dessa dimensioner tolkas som religiösa endast när det kommer till religion som inte är norm i Sverige. Detta lämnar kvar den dogmatiska eller filosofiska dimension som ser att religion är kunskap om religion och tron på dess lära (Smarts i Reimers, 2019). Alltså individens tro. Det som vi anser verkar avgörande för hur lärare arbetar med religion och vilket förhållningssätt de har i bemötanden är om de anser att elevens religion eller tro är en del av deras identitet eller ett aktivt val. I de fall då lärare verkar ifrågasättande till elevernas religion verkar det finnas ett bakomliggande synsätt hos läraren. De verkar tro att de kan påverka valet av religion eller trosuppfattning hos eleven genom att ställa kritiska frågor. Att se religion som ett val som görs av eleven skulle alltså kunna leda till förhållningssätt som verkar ifrågasättande och förminskande; till exempel att ifrågasätta lämpligheten i att fasta eller bära slöja, eller ha attityder som riskerar att förmedla värden om att barn är för små för religion, för att ge några exempel som framkommit i vår studie. Dessa förhållningssätt och attityder förmedlar värden till eleverna som förmodligen sker omedvetet. Det handlar om den implicita värdepedagogiken. I en förlängning av detta ser vi att ifrågasättande och fostrande förhållningssätt och attityder riskerar att resultera i mikroaggressioner då de förmedlar att eleven inte tillhör normen. Att i attityder och förhållningssätt förmedla en syn på religion som något som barn inte kan omfattas av anser vi riskerar att osynliggöra elever som ger uttryck för religion. Dessa ifrågasättande och fostrande förhållningssätt anser vi inte förenliga med skolans styrdokument. En icke-konfessionell undervisning tolkas av vissa som att inte se och vidröra ämnet religion. Men genom att inte prata om religion och kanske därmed inte heller

kulturer och traditioner, förbiser man flera viktiga delar som ska ingå i undervisningen. Till exempel det som står uttryckt i kapitel fyra i läroplanen "Undervisningen ska ta tillvara olikheter och mångfald och på så sätt ge eleverna möjlighet att fördjupa sin förståelse för olika sätt att tänka och vara." (Skolverket, 2019, s. 22).

Att istället se religion som en möjlig del av elevernas identitet kan medföra förhållningssätt hos lärarna som verkar identitetsutvecklande och möjliggör för eleverna och arbetslaget att fördjupa sin förståelse för olikheter. Av lärarna vi intervjuat är det några som verkar ha dessa förhållningssätt och i praktiken innebär det att de lyfter religion och olikheter när det kommer upp i olika sammanhang, till exempel på musiklektioner om eleverna önskar låtar med potentiellt religiösa budskap eller i samband med något de ser på 'Lilla Aktuellt'. Dessa lärare uttryckte även vikten av att fånga upp det eleverna uttrycker om tro och försöka få till samtal och förståelse kring det. Med detta förhållningssätt lyfts värdefrågor till samtal och man arbetar för att skapa förståelse. Dessutom uttryckte dessa lärare även någon form av självreflektion - en medvetenhet om sin egen delaktighet i samhällets normer. Med ett värdepedagogiskt perspektiv skulle den här typen av undervisning hamna inom den progressiv/konstruktivistiska eller kritiska huvudströmningen. De är dessa huvudströmningar som vi tror ger bäst förutsättningar att arbeta med de pedagogiska uppgifterna elevernas delaktighet, demokratiska och moraliska processer samt förståelse för andra (läs Thornberg, 2014 och Skolverket, 2019).

## 7.2 Implikationer för den pedagogiska praktiken

Denna studie tar upp aspekter av religion och lärares förhållningssätt som vi tror kan vara intressanta för alla typer av pedagogiska verksamheter. Studien är viktig för att den tar upp det ofta osynliga ämnet religion i den sekulära svenska skolan och för att den fokuserar betydelsen av lärares förhållningssätt till religiösa uttryck. Vi presenterar ett holistiskt synsätt på religion och därmed nya infallsvinklar på vad religion kan vara, vilket vi tror kan vara gynnsamt för lärares syn på och förhållningssätt till religion. Vi ser även att studien kan bidra till att lärare reflekterar över sitt egna förhållningssätt och arbete kring religion och ökar deras medvetenhet kring att deras sätt att bemöta religion och tro påverkar eleverna. Studien tar även upp problematiska och svårtolkade skrivningar i styrdokument vilka förhoppningsvis kan bidra till diskussioner kring styrdokument på fritidshem och även i andra verksamheter. Vi hoppas att studien i förlängningen kan bidra till att alla elever i fritidshem, oavsett erfarenhet av och tankar kring religion, möter inkluderande verksamheter med lärare som reflekterar kring normer, förhållningssätt och sin pedagogiska roll.

## 7.3 Förslag på vidare forskning

Efter att ha fördjupat oss i frågor kring lärare i fritidshems tankar och förhållningssätt kring religion i flera månader känner vi att frågorna och infallsvinklarna ibland bara blir fler och fler. Det skulle till exempel vara intressant att veta mer om huruvida lärares egna erfarenheter av religion, på ett personligt plan eller yrkesmässigt, påverkar hur de ser på dessa frågor. Det vore också lärorikt att få reda på mer om styrdokumentet och dess funktion i frågor kopplat till religion, identitet och det icke-konfessionella uppdraget, då det framkommit som svårtolkat i vår studie. Men framförallt är vi intresserade av hur eleverna påverkas av lärares olika förhållningssätt. Hur upplever de lärares bemötande i situationer som handlar om religion, vad ser de själva som uttryck för religion och hur skulle de vilja att lärare i fritidshem hanterade religiösa frågor?





- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig:  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Svenska Akademiens Ordböcker (2015). *SAOL*. Tillgänglig:  
<https://svenska.se/tre/?sok=religion&pz=2>
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (Reviderad 2019). Stockholm: Fritzes. Tillgänglig:  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Sue, Derald Wing, Christina M. Capodilupo, Gina C. Torino, Jennifer M. Bucceri, Aisha M. B. Holder, Kevin L. Nadal, & Marta Esquilin. (2007). "Racial Microaggressions in Everyday Life." *American Psychologist* 62(4), 271-86. Hämtad från: <https://search-proquest-com.ezproxy.uh.edu/docview/614462086/fulltextPDF/8A10218366174BE4PQ/1?accountid=11162>
- Thornberg, R. (2004). Värdepedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(2), 99-114. Hämtad från: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1162/1011>
- Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan - Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.
- Thornberg, R. (2014). Värdepedagogik: en introduktion. I E. Johansson., & R. Thornberg (Red.), *Värdepedagogik - etik och demokrati i förskola och skola* (s. 19-34). Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Tillgänglig:  
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader - elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Univetsitatis Gothoburgensis.
- Åkerblom, A. & Harju, A. (2019). *The becoming of a Swedish preschool child? Migrant children and everyday nationalism*. I *Children's Geographies*, DOI: 10.1080/14733285.2019.1566517.

## **Bilaga 1 – mejl till rektorer**

Hej!

Vi är två Lärare i fritidshem-studenter på Göteborgs universitet som skulle vilja intervjua lärare i fritidshem/fritidspedagoger med tillhörande arbetslag (fritidshemmet).

Vi vore tacksamma om ni vill lyfta frågan med lärare i fritidshem/fritidspedagoger på era fritidshem. Se bifogat dokument.

Tack på förhand!

Emma Saxberg och Maria Norén

## Bilaga 2 – intervjufrågan

Hej lärare i fritidshem/fritidspedagoger!

Vi är två studenter som läser till lärare i fritidshem för yrkesverksamma (GRY) på Göteborgs universitet och nu skriver vårt examensarbete.

Vi är nyfikna på hur lärare i fritidshem bemöter situationer där elever ger uttryck för sin religion samt hur ni eventuellt arbetar med eller tänker att man skulle kunna arbeta med dessa frågor på fritidshemmet.

Vi skulle vilja träffa er lärare i fritidshem/fritidspedagoger för en gruppintervju med ert arbetslag, antingen på er arbetsplats eller digitalt om det passar bättre. Vi uppskattar att intervjun tar mellan 15 och 45 minuter.

Självklart kommer materialet vi får fram i intervjuerna att anonymiseras. Det vill säga att namn på skolor och personer, eller annat som kan härledas till er, inte kommer att nämnas i uppsatsen.

Vi hoppas att ni har möjlighet att hjälpa oss med detta. Mejla oss för mer info och för att bestämma en tid som passar!

Mvh

Emma Saxberg, [gussaxem@student.gu.se](mailto:gussaxem@student.gu.se)

Maria Norén, [gusfnopfma@student.gu.se](mailto:gusfnopfma@student.gu.se)

## Bilaga 3 – utskickad intervjuguide

- Vad vet ni om era elevers tro?
  - Vet ni om religion är en del av era elevers liv? Hur vet ni det?
  - Vet ni vad den ev tron betyder för dem? Hur vet ni det?
  
- Ger eleverna uttryck för sin religion? Hur då?
  - Vad säger/gör eleverna som ni tolkar som religiöst uttryck?
  - I vilka sammanhang ser ni dessa uttryck?
  
- Hur ser ni på er egen roll i detta?
  - Hur bemöter ni elevers religiösa uttryck? Ge exempel!
  - Vilken betydelse har det för eleverna hur lärare bemöter religiöst uttryck tänker ni?
  - Vilka möjligheter ges i fritidshemmet att samtala kring och utforska religiös identitet?
  - Har ni erfarenhet av att vårdnadshavare har önskemål om verksamheten i dessa frågor? Hur har ni isåfall bemött detta?
  - I skolans värdegrund (som finns uttryckt i läroplanen) står att undervisningen ska vara icke-konfessionell och att vi ska vidareförmedla värden som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism. Vad tycker ni om detta?/Hur tolkar ni det här?

## Bilaga 4 – egen intervjuguide

Vetenskaprådets forskningsetiska principer

Informationskravet - informera om personens roll, om frivillighet, om hur informationen kommer att användas

Samtyckeskravet - att deltagarna samtycker till att informationen används i examensarbetet

Konfidentialitetskravet - namn på individer eller skolor (eller information som kan härledas till det) kommer inte att skrivas ut. Vi

Nyttjandekravet - materialet kommer endast att användas i forskningsändamål.

Intervjufrågor

- Vad vet ni om era elevers tro?
  - Vet ni om religion är en del av era elevers liv? Hur vet ni det?
  - Vet ni vad den ev tron betyder för dem? Hur vet ni det?
- Ger eleverna uttryck för sin religion? Hur då?
  - Vad säger/gör eleverna som ni tolkar som religiöst uttryck?
  - I vilka sammanhang ser ni dessa uttryck?
- Hur ser ni på er egen roll i detta?
  - Hur bemöter ni elevers religiösa uttryck? Ge exempel!
  - Vilken betydelse har det för eleverna hur lärare bemöter religiöst uttryck tänker ni?
  - Vilka möjligheter ges i fritidshemmet att samtala kring och utforska religiös identitet?
  - Har ni erfarenhet av att vårdnadshavare har önskemål om verksamheten i dessa frågor? Hur har ni isåfall bemött detta?
  - I skolans värdegrund (som finns uttryckt i läroplanen) står att undervisningen ska vara icke-konfessionell och att vi ska vidareförmedla värden som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism. Vad tycker ni om detta?/Hur tolkar ni det här?