



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Vad är skillnaden på Aum i lotusställning och att andas i fyrkant?

- En kvalitativ studie om förkroppsligad religionsundervisning och konfessionella fallgropar

My Sköld
Ämneslärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGRE2A
Nivå: Avancerad
Termin/år: VT2022
Handledare: Henrik Bogdan
Examinator: Wilhelm Kardemark

Nyckelord: Icke-konfessionell undervisning, religiösa praktiker, kroppsligt lärande, upplevelsebaserat lärande, emiskt, ortopraxi, religiös litteracitet

Abstract

Religious studies in Swedish schools must approach religion from an objective and versatile stance, this raises the question about how teachers of religious studies can invite lived religion into the classroom, in the form of bodily practices, without having their students perform confessional acts. The main theme of the essay is about the implementation of bodily practices that are linked to religious traditions and how these practices are used as a pedagogical tool, without crossing the line of becoming a religious act. The essay will present arguments and reasonings from practicing teachers, who have chosen to implement these kinds of practices in their religious studies classes, but also the arguments from a few who have chosen not to do so. The results show that what is considered confessional to the informants lie in connecting a bodily practice to a certain religious tradition, and also that the bodily practices that are used as pedagogical tools are those that stem from east Asian religions, such as Hinduism and Buddhism.

Förord

Livet är förkroppsligat vare sig vi vill det eller inte. Vissa av oss har behovet av att nå ut till andra med våra kroppsliga erfarenheter genom att berätta historier för att i andra fall dela en kroppslig upplevelse med någon annan. Att erfara något religiöst, om det så är ett stigmata eller att möta sitt barn för första gången, blir sällan en upplevelse utan substans för den som erfar. Om vi söker oss till en församling med syftet att använda kroppen på bästa sätt för att implementera ett liv i linje med vår religiösa övertygelse, kommer dessa kroppsliga handlingar med stor sannolikhet bära en substans för oss. Att människor är olika är väl ingen nyhet för någon? Där den enes dygd kan bli den andres ”vad är det frågan om?”. Genom att lära ut om religion i skolan kan unga människor redan i tidig ålder uppmuntras och uppmanas göra sitt bästa för att respektera andra. I strävan efter att förmedla förståelse och acceptans kan kroppsliga praktiker tänkas vara ett medel för att närma sig en annans perspektiv. Frågan är då hur en individ med allt sitt bagage och den personliga lins vi tolkar omvärlden med på ett rättvist sätt ska förmedla en annans upplevelse? Denna fråga är delvis vad som inspirerat examensarbetets tema: kroppsligt lärande i religionsundervisning. Utöver detta finns även en lärares längtan efter kreativ frihet i lektionsplanering där mycket av detta blir bromsat av fallgropar, bristande tolkningsföreträde och en nervositet över att förmedla ett narrativ som ägs av någon annan.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	2
3	Teori	3
3.1	Emiskt-Etiskt	3
3.2	Religiös Litteracitet	4
4	Material	6
4.1	Intervjuer.....	6
4.2	Presentation av informanter	7
5	Metod	8
5.1	Materialanalys.....	8
5.2	Justeringar	9
5.3	Forskningsetisk utgångspunkt	10
6	Tidigare Forskning	10
6.1	Kropp och sinne i pedagogisk kontext.....	11
6.2	Icke-konfessionell religionsundervisning.....	13
7	Analys	14
7.1	Syftet med kroppsliga övningar i religionsundervisningen	14
7.2	Icke-konfessionell religionsundervisning	17
7.3	Framställning och representation av religion i klassrummet.....	21
8	Diskussion	25
9	Slutsats	32
10	Källor	32
11	Referenslista	33
12	Bilagor	35
12.1	Bilaga 1: Intervjuguide	35
12.2	Bilaga 2: Kontaktannons.....	37

1 Inledning

Den 4 maj 2012 landar en anmälan mot Östermalmsskolan i Stockholm hos Skolinspektionen. Skolan har låtit en yogainstruktör bedriva barnyoga med elever i årskurs 3 som även fått yttra mantrat ”aum”. Syftet ska ha varit att lära eleverna känna sig själva, bli mer balanserade och kreativa, visualisera, meditera och utveckla sitt ledarskap, för att nämna några exempel. I slutändan bedömer Skolinspektionen att skolan i fråga inte har utsatt eleverna för religiösa inslag då intentionen aldrig varit att utöva praktiken av religiösa skäl. Yogan har helt enkelt används som ett medel för att nå ett annat mål: avslappning (Skolinspektionen 2012:1). I fallet med Östermalmsskolan bedömer Skolinspektionen att yoga och hinduism är två olika saker och att ordet ”aum” inte har samma betydelse i yoga som i hinduism. Skolinspektionen beslutar därmed att utförande av yoga, där fokus ligger på hälsa och personlig utveckling utan bekännelsekaraktär, är att betraktas som *icke-konfessionell* (Skolinspektionen 2012:3). Detta begrepp står som motsatsord till *konfessionell*, eller bekännelsestrogen. Undervisningen får med andra ord inte innefatta någonting som kan tolkas som en trosbekännelse eller vara dogmatisk i den bemärkelsen att eleverna skolas in i att en specifik religion är mer rätt än någon annan. Fyra år senare hamnar föräldrarna Linda och David Olsson i en artikel hos dagstidningen Världen idag (25/4, 2016) för att de protesterat mot att deras barn i första klass skulle delta i yogalektioner på skolans initiativ. Linda berättar att hon varit i kontakt med yogainstruktören som skulle leda passet, som i sin tur uppgivit att hon ”inte har kunskap om religiösa ting”. Linda och David är kristna och känner starkt att deras barn inte ska ta del av något de bedömer som praktik med rötter i hinduism. Föräldrarnas protest var framgångsrik och yogan ställdes in för att bytas mot utelekar i snön. De uppmanar föräldrar att vara på sin vakt så att liknande inslag inte smyger sig in i undervisningen ännu en gång.

Ytterligare sex år senare, 2022, är yoga ett relativt normaliserat inslag i svenska skolor. Yogainstruktörer med specialisering på ”skolyoga” är lättillgängliga och ställer gärna upp för att hjälpa skolor främja mental hälsa. I religionsundervisningen finns det andra anledningar utöver ett hälsoperspektiv att benämna och presentera särskilda praktiker med rötter i religiösa traditioner. Samtidigt som det går att se en logisk förklaring till att yoga, mindfulness, meditation eller liknande tas upp under en religionskurs går det även att ifrågasätta lämplighet i genomförande av sådana praktiker och var gränsen går för konfessionell undervisning. Utifrån ett scenario där eleven förväntas delta och praktisera exempelvis yoga kan detta leda till en situation där eleven upplever en kränkning av antingen den egna tron eller den kroppsliga autonomi. Det är också en intressant fråga varför användandet av specifikt östasiatiska

religioner är så tacksamt att använda i undervisningen, där normalisering och ords förändring i förhållande till social kontext kan tänkas spela en viss roll. Praktiker som yoga och begrepp som mindfulness är tillgängligt på både exempelvis gym och i media, vilket kan bidra till att den religiösa auran skalas bort från begreppen.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att kritiskt diskutera möjligheter och svårigheter med att använda religiösa praktiker som pedagogiskt verktyg. Diskussionen är relevant av den anledning att upplevelsebaserade och kroppsliga övningar med koppling till religiösa traditioner riskerar att gå över gränsen för vad som anses konfessionellt. Individuella upplevelser går sällan att förutse och definitionen av vad som gör en handling religiös kan variera mellan elever och lärare. Det är även av vikt att undersöka hur lärare resonerar kring den religiösa dimensionen i övningarna som i detta fall kan handla om en elevs faktiska religiösa upplevelse av övningen samt hur detta undviks eller hanteras i praktiken.

Frågeställningar:

1. Hur resonerar religionslärare kring att i undervisningen använda kroppsligt lärande och praktiker kopplade till specifika religiösa traditioner?
2. Används sådana praktiker i undervisningen, i så fall till vilket syfte?
3. Hur strävar lärare efter upprätthållande av en icke-konfessionell undervisning under dessa moment?

Det är relevant att besvara frågor kring hur en icke-konfessionell undervisning upprätthålls då detta är ett krav på undervisningen i läroplanen. Den komplexitet som finns i lärarens kontra elevers upplevelse av vad som är religiöst skapar en relevans i att diskutera var gränsen går för konfessionalitet i undervisningen och hur lärare resonerar och navigerar sig i frågan. Främjandet av en religiös litteracitet kan anses fungera som en vägvisare för att uppnå det demokratiska uppdraget där elever förväntas lära sig leva i en värld där andra människors åsikter och levnadssätt respekteras. I och med detta är det relevant att även diskutera hur och om lärare försöker främja det som faller inom ramen för en religiös litteracitet eller inte, vilket har lett till att begreppet fått utrymme i diskussionen och även använts som teori.

3 Teori

De teorier som används för att analysera materialet är emiskt-etiskt perspektiv där upplevelser och praktiker kan granskas från antingen ett inifrånperspektiv (emiskt) eller ett mer betraktande utifrånperspektiv (etiskt) samt religiös litteracitet. Den sistnämnda teorin är en term som beskriver olika delar av ett religiöst liv och perspektiv på hur religion finns med i samhället på olika sätt. Teorierna beskrivs mer ingående i avsnitten nedan samt varför de använts och eventuella styrkor och svagheter. I slutet av uppsatsen kommer teorierna diskuteras mer kritiskt under *diskussion*.

3.1 Emiskt-Etiskt

Begreppen emiskt och etiskt kan även benämnas som inifrån- (emiskt) och utifrånperspektiv (etiskt). För att beskriva närmare varför begreppen är användbara använder Harris (1976:340) termen *synligt beteende*. För att förklara emiskt och etiskt ytterligare kommer begreppen *observatör* och *aktör* att användas. Aktören är i detta fall en person som ingår i den grupp där ett specifikt fenomen förekommer vilket observatören vill undersöka. Detta kan exempelvis vara en buddhistisk munk eller en kristen lekman. Observatören är i detta fall benämning på forskaren som undersöker ett fenomen som exempelvis kan vara en bön eller en annan form av synligt beteende. Poängen är att observatören aldrig kommer erhålla samma tolkning eller upplevelse av ett beteende som aktören. Detta beskriver skillnaden på ett inifrån- och utifrånperspektiv. I detta fall är det inifrånperspektivet som är det emiska, medans utifrånperspektivet är det etiska. Halvarsson-Britton (2019:39) menar att både det emiska och etiska perspektivet behövs i religionsundervisning. Det emiska bör i detta fall dominera där elever får möjlighet att känna igen sig i den egna livstolkningen. En anledning till att använda emiskt och etiskt som teori i undersökningen är informanternas försök att utbilda sina elever genom deltagande övningar samtidigt som det framkommer att vissa informanter enbart använder ett vetenskapligt närmande av religion i form av diskussioner och läsning. Därmed utbildas elever om religion från både emiska och ibland i huvudsak etiska perspektiv.

Användandet av kroppsliga praktiker i religionsundervisningen innebär att eleverna får närma sig ett fenomen genom att uppleva. Dessa upplevelser kan i sin tur leda till att känslor aktiveras vilket är något läraren behöver bemöta och hantera. Med ett emiskt och etiskt perspektiv som utgångspunkt underlättas diskussionen kring ovannämnd problematik där ett etiskt perspektiv förväntas undkomma känslomässiga reaktioner, vilket inte nödvändigtvis

stämmer. Genom att använda dessa två perspektiv vid analys av materialet är det möjligt att problematisera en syn på lärande av religion som problemfri om den görs genom en distans, där att hålla avstånd förväntas skona eleven från religiösa eller utmanande upplevelser. Yunxia Zhu och Francesca Bargiela-Chiappini (2013) skriver fram ett emiskt och etiskt perspektiv som ett kontinuum snarare än två motsatser (2013:380). Detta kan anses vara en bra beskrivning och en möjlig svårighet med att använda teorin då ett etiskt perspektiv kan komma att gå in i ett emiskt och emellertid vara svår att särskilja. Något som var menat att vara etiskt kan försätta observatören i ett emiskt stadie genom inlevelse i en text, exempelvis. Det ska poängteras att textläsning också faller in under ett levd religion-perspektiv. Att närma sig denna del av den religiösa människans emiska utifrån ett etiskt perspektiv bär på komplikationer som kan förklaras utifrån Zhu och Bargiela-Chiappinis beskrivning av perspektivet. Då dessa begrepp kan vara just ett kontinuum och inte två motsatser kan det därmed bli invecklat att definiera vad som i en unik situation är etiskt eller ett emiskt. Teorin är förekommande inom antropologi och är måhända ett logiskt verktyg vid studier av mänskligt beteende. Religion är ett annat område som djup dyker in i individens emotionella och andliga stadie på ett annat sätt jämfört med de delar av mänskligt liv som antropologin vill studera. Därmed blir teorin möjligtvis inte lika enkel eller självklar att applicera på studiet av enskilda religiösa upplevelser som på grupp-beteende.

3.2 Religiös Litteracitet

Definitionen av termen *religious literacy* skrivs fram på Religion and Public Life at Harvard Divinity School som förmågan att analysera, förstå och urskilja skärningspunkter mellan religion och socialt, kulturellt och politiskt liv genom multipla perspektiv. En person som är religiöst litterat beskrivs ha en grundläggande förståelse för historia, centrala texter, tro, praktiker och samtida manifestationer av flertalet världsöverskridande religiösa traditioner, samt besitta förståelse för hur de vuxit fram och fortsättningsvis formas av sociala, historiska och kulturella faktorer. För att vara religiöst litterat krävs även en förmåga att urskilja och utforska religiösa dimensioner i politiska, kulturella och sociala uttryck såväl historiskt som i samtiden. Det är även viktigt att ha förståelse för hur religion och religiösa influenser finns inkluderade i alla dimensioner av det mänskliga livet (Religion and Public Life at Harvard Divinity School, 2022). Att främja en religiös litteracitet kan anses relevant för fostransuppdraget där skolan ska främja demokratiska medborgare i en globaliserad värld (Skolverket, 2011). Då dagens unga med största sannolikhet kommer möta människor av olika

bakgrund och religiös tillhörighet, samt har möjligheter att förflytta sig relativt fritt över planeten, kan en religiös litteracitet motiveras. Delvis för att hjälpa elever tolka sin omvärld men även för att skapa världsmedborgare som kan relatera till andra människor. Begreppet *litteracitet* handlar i vanliga fall om verksamheter relaterat till läs- och skrivkunnighet (NE, 2022). Religiös litteracitet kan därmed ses som en sammanslagning av den semantiska innebörden avsett färdigheter kopplade till att förstå ords mening och innebörd, till att i det här fallet handla om att förstå innebörden och betydelsen av religion i människors liv.

Att förstå den dynamiska process som sker mellan det som ofta kallas religion och kultur ingår som en del i en religiös litteracitet. Genom att eleverna får utveckla en förståelse för skillnader, likheter och religionens roll i olika kulturer och människoliv kan de förstå andra religiösa traditioner utanför sin egen (Halvarsson-Britton, 2019:44). Eugene Gallagher (2009:208) beskriver religiös litteracitet som inte enbart kunskaper av grundläggande information, som exempelvis hur en specifik liturgi ser ut, men även hur individer använder den grundläggande informationen för att navigera sig i omvärlden, uttrycka sina egna och samhällslig förståelse och ge livet mening. Materialet kommer granskas med utgångspunkt i dessa beskrivningar av hur en religiös litteracitet ska förstås och definieras för att kunna dra en slutsats kring om lärare strävar efter att främja en religiös litteracitet eller inte. Anledningen till att teorin används är då den förhoppningsvis kan bidra med förståelse för hur lärare resonerar kring det emiska och etiska perspektivet där ett upplevelsebaserat lärande (emiskt) kontra ett motsvarande etiskt perspektiv kan tänkas vara olika försök till att främja en religiös litteracitet.

Det finns en relevans i att använda teorin som utgångspunkt i analysen i och med frågan om en religiös litteracitet går att främja överhuvudtaget genom praktiker oavsett vilket perspektiv som används. Religiös litteracitet innefattar som tidigare nämnts bland annat förståelse för manifestationer av religiöst liv och hur detta än idag formas och utvecklas i samhällsliga och sociala kontexter. I och med det genomslag östasiatiska religiösa traditioner fått i Sverige i form av ett medel för att stärka fysisk och psykisk hälsa finns det en anledning att belysa detta i religionskunskapsämnet med referens till religiös litteracitet. Detta genomslag kan ses som en effekt av kontextuell förändring över tid där praktiker som exempelvis mindfulness kommit att innebära något utanför den religiösa traditionen det härstammar från (Religion and Public Life at Harvard Divinity School, 2022). Att belysa detta i religionskunskapen blir därmed relevant för att stärka en religiös litteracitet där förkroppsligande kan tjäna som pedagogiskt verktyg. Den religiösa litteraciteten förmedlas inte nödvändigtvis eller på bästa sätt genom att inkludera kroppsliga praktiker i undervisningen, dock är det en av metoderna som kan användas och används av flera informanter i studien. Det

går att argumentera för att elever i skolan kan förstå en traditions kontextbundenhet genom att själva närma sig den kroppsligt och i efterhand anknyta praktiken till tradition och historia.

En möjlig svaghet med teorin är att det finns flera definitioner av termen vilket kan skapa förvirring. Termen är även bred och omfattande, vilket innebär att det vore konstigt om en informant aktivt undvek att främja något av de kriterier som faller in under vad det innebär att vara religiöst litterat. Ett främjande kan därmed ses som givet och möjligtvis svårt att undvika om kursplanen i religionskunskap efterlevs.

4 Material

Nedan följer en beskrivning av det material som kommer att analyseras, hur det samlats in, samt presentation av deltagare och hur materialet analyserats. Först presenteras intervjuerna som sedan följs av en presentation av informanterna som deltagit. Detta avsnitt följs sedan av en mer ingående beskrivning av hur analysen genomförts under *metod*.

4.1 Intervjuer

Materialet består utav sex stycken intervjuer som genomfördes med hjälp av en intervjuguide. Guiden utformades med hänsyn till Dalen (2015:35) genom sammanställning av centrala teman och frågor som täcker de viktigaste områdena för studien. Informanterna skulle känna sig manade att delge så mycket information och tankar kring sina lektionsupplägg som möjligt vilket semistrukturerade intervjuer lämnar tillräckligt med utrymme för informanterna att göra. En kontaktanns skickades ut till skolor där kvalifikationer för att bli intervjuad beskrevs (se bilaga 2), annonsen publicerades även i specifika Facebook-grupper där praktiserande lärare kunde se den. Urvalet av informanter är enbart baserat på erfarenhet av religionsundervisning där en reflektion kring användande av kroppsliga praktiker i undervisningssyfte förekommit. Fler kriterier hade kunnat inkluderas dock var det inte en möjlighet med hänsyn till den relativt korta tidsperiod undersökningen skulle genomföras inom. Att definiera kroppsliga övningar och kroppsligt lärande har varit aningen komplicerat. Inledningsvis användes formuleringen ”kroppsliga övningar”, men då ”övningar” verkar ha en varierande innebörd mellan individer byttes begreppet ut mot ”lärande”. Termen ”kroppsligt lärande” är bredare, vilket först kan tänkas problematiskt. Dock upplevdes det breda utrymmet för tolkning som möjliggörande för att definiera det mer konkret efter den specifika definition som är relevant för undersökningen.

4.2 Presentation av informanter

Informanterna i studien består av tre män och tre kvinnor, varav samtliga undervisar eller undervisar i religionskunskap på gymnasiet. Informanterna undervisar till största del i samma län, där fyra personer undervisar i Västra Götaland, och de andra två informanterna befinner sig i Dalarna och Stockholm. Urval av deltagare gjordes med efterfrågan på erfarenhet av att ha undervisat i religionskunskap på gymnasienivå och krav på behörighet var inte uttalat i annonseringen (Dalen, 2015:53). Samtliga deltagare har dock lärarlegitimation och endast en av informanterna är för närvarande inte praktiserande lärare på gymnasiet på heltid. Informanterna kontaktades genom en kontaktannons på Facebook och även genom privata kontakter. I annonsen (se bilaga 2) uttrycktes kravet att informanterna antingen ska ha använt sig av praktiker med koppling till religiösa traditioner i undervisningssyfte. För att bredda diskussionen kring användandet av sådana praktiker skrevs det även ut att informanter som aktivt valt att inte använda sådana praktiker även var av intresse. Informanterna består av personer med varierande yrkeserfarenhet och ålder. Dessa ytterligheter kan visa på hur resonemangen kring användandet av praktikerna skiljer sig beroende på just ålder och antal år i yrket. De informanter som ser praktiker som metod som en styrka tillhör det yngre skiktet medan de som är äldre ställer sig antingen mer skeptiska eller helt enkelt inte har ett lika stort intresse av att inkludera sådana praktiker i undervisningen.

- Alm: 55 - 60 år gammal. 22 år i yrket. Praktiserar inte någon specifik praktik på fritiden som kan tänkas användas i religionsundervisningen. Har en religiös tillhörighet och har aktivt valt att inte använda praktiker med religiös grund i undervisningssyfte. Undervisar elevgrupper där religiös tillhörighet är relativt vanlig, vilket varit regeln under samtliga år i yrket.
- Alder: 30 - 35 år gammal. 10 år i yrket. Praktiserar en sekulär meditation på fritiden och har i övrigt inget intresse eller engagemang i religiöst utövande. Har testat kroppsliga praktiker med religiös grund i undervisningssyfte. Undervisar elevgrupper där de flesta har en religiös tillhörighet, men har även undervisat grupper där en religiös tillhörighet varit ytterst tveksam.
- Cedar: 55 - 60 år. 25 år i yrket. Har provat att på eget bevåg praktisera ett tystnadslöfte på sin fritid, men har i övrigt inget engagemang i religiöst utövande. Använder inte kroppsliga praktiker med religiös grund i undervisningssyfte men ser inget problem med att göra det. Undervisar elevgrupper där religiös tillhörighet förekommer/förekommit

- Dahlia: 30 – 35 år. 7 år i yrket. Har provat mindfulness på fritiden och yoga som träningsform, men har inget seriöst engagemang i praktikerna. Använder praktiker med religiös grund i undervisningssyfte. Undervisar elevgrupper där religiös tillhörighet finns.
- Jasmine: 35 – 40 år. 1 år i yrket. Har inget personligt engagemang eller intresse i de kroppsliga övningar som används i undervisningen. Använder kroppsliga praktiker med religiös grund i undervisningssyfte. Undervisar elevgrupper där ytterst få, om ens någon, har en religiös tillhörighet.
- Lilja: 40 – 45 år. 5 år i yrket. Praktiserar och sysselsätter sig som yogainstruktör på fritiden. Har använt kroppsliga praktiker med religiös grund i undervisningssyfte. Undervisar elevgrupper där religiös tillhörighet är svår att identifiera, men har erfarenhet av elevgrupper där en religiös tillhörighet funnits i gruppen.

5 Metod

Nedan följer en beskrivning av hur materialet behandlats och analyserats. Det är även inkluderat en beskrivning av de justeringar som har gjorts i efterhand och forskningsetisk utgångspunkt. Metoden för analys är en kombination av induktiv och deduktiv ansats. Den induktiva ansatsen i undersökningen utgår från informanternas resonemang där premisser kring kroppsligt lärande undersöks så att en generell slutsats sedan kan göras. Ansatsen är även deduktiv till viss grad då det fanns en tes i början av studiens skede att praktiserande lärare använder sig av praktiker från östasiatiska traditioner i undervisningen (Dalen, 2015:54).

5.1 Materialanalys

Materialet som ligger till grund för analysen har samlats in genom semistrukturerade intervjuer som spelats in och sedan transkriberats för att kunna göra en mer noggrann analys av innehållet (Dalen, 2015:35). Tematisering skedde genom att återkommande begrepp och resonemang sammanställdes i kategorier som sedan bröts ned i underkategorier beroende på ställningstaganden, exempelvis var en kategori ”icke-konfessionell undervisning” och de uttalanden som kunde anses beröra detta tema hamnade i denna kategori. Om resonemang ansågs upprätthålla en icke-konfessionell undervisning eller inte hamnade dessa i sin tur i en underkategori (Dalen, 2015:79). De kategorier som användes i analysen var *kroppsligt lärande*, *icke-konfessionell undervisning* och *religiös litteracitet*, de första två valdes ut efter transkribering av intervjuerna. Kroppsligt lärande delas i sin tur upp i underkategorierna: *vilka*

övningar som används, positiva effekter, negativa effekter, argument för och argument emot. Icke-konfessionell undervisning fick i sin tur underkategorierna: *medvetna val, argument för* och *argument emot*. Kategorin *religiös litteracitet* var inte lika tydligt uttalad bland informanterna och var i förväg utvald som kategori med underkategorierna: *främjar* och *främjar inte*. Tanken var att tydligare kunna utläsa om religiös litteracitet som syfte faktiskt var en förekommande baktanke hos informanterna. Kategorin hade valts bort i efterhand om det visat sig att den inte var användbar. Analysen är som tidigare nämnts en kombination av induktiv och deduktiv ansats, där den induktiva metoden utgått från *grundad teori*. En metod som nämns av Dalen (2015) som beskriver den som utformad utav Barney Glaser och Anselm Strauss. Ansatsen var en motreaktion på traditionella induktiva och deduktiva metoder. Genom denna metod utgår analysen från informanternas egna uppfattningar och perspektiv som grund för en induktiv ansats och analys av materialet. Angreppssättet är i och med detta grundat på den data som samlats in, en metod som tänktes vara användbar då informanternas resonemang skulle ligga till grund för analys.

Den deduktiva ansatsen syns även i tematiseringen, där kategorin religiös litteracitet var förbestämd på grund av det faktum att det fanns en tes kring att en religiös litteracitet skulle försöka främjas (Dalen, 2015: 53, 54). De kategorier som används kunde bytts ut mot andra, mer specificerande kategorier, eftersom utgångspunkten för både analys och diskussion skulle visa sig bli bredare än vad som inledningsvis var tanken.

5.2 Justeringar

Vid den första intervjun användes begreppet *övning*, vilket då visade tydligt på hur informanten utgick från sin egen uppfattning kring vad detta ord innebär. En konsekvens av detta var att vi missförstod varandra och informanten hade svårt att besvara frågan. Detta löste sig genom diskussion av innebörden och vad som menades med formuleringen. För att undvika att detta missförstånd upprepades och distraherar fler informanter gjordes valet att byta ut termen *kroppslig övning* mot *kroppsligt lärande*. Formuleringen justerades senare ännu en gång till *upplevelsebaserat lärande*. En fördel med att denna term är mer öppen för tolkning än de föregående var att informanten kunde reflektera över sina undervisningsmetoder och bidra med mer allomfattande information som kunde vara relevant för forskningsfrågorna. En nackdel med att använda en bredare term var att intervjuerna tog längre tid, ledde till mer tidskrävande transkriberingar och att viss irrelevant information kom med som inte gick att inkludera i analysen. Resterande intervjuer utöver den första genomfördes med en kort förklaring av termer

och undersökningens syfte. Deltagarna fick även förklarat för sig hur intervjun skulle användas, att de skulle komma att vara anonyma samt att de är fria att ta kontakt i efterhand om de har frågor.

5.3 Forskningsetisk utgångspunkt

Som utgångspunkt i genomförande och planering av undersökningen har de forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet (2021) använts. Detta för att säkerställa att informanter och information behandlas utefter de punkter som lyfts för god forskningssed. För att stärka tillförlitlighet har intervjuguiden strukturerats baserat på tidigare forskning kring etnologiskt fältarbete av Kajiser och Öhlander (2011) samt Dalen (2015). Även tillvägagångssätt i form av analys och utnyttjande av resurser har baserats på Kaijser och Öhlander (2011) samt Dalen (2015) där beprövade metoder för tematisering av intervjuer använts. Informationen kommer presenteras på ett objektiva sätt där teori och tidigare forskning tjänar som ramverk för att upprätthålla en objektivitet.

Respekt för informanter har gjorts genom en anonymisering där namn bytts ut och där påståenden, kommentarer och annat som eventuellt skulle kunna avslöja en informants identitet inte presenteras. De citat som däremot kommer att presenteras är de som har relevans för att besvara forskningsfrågorna och som behövs för att genomföra en tillförlitlig analys. Respekt för informanter har gjorts genom transparens av syftet med undersökningen och hur informationen som delges kommer användas. Informanterna har blivit informerade om att de blir tilldelade ett pseudonym och att de fulla transkriberingarna av intervjun inte kommer bifogas i den färdiga uppsatsen, men att citat kommer presenteras för att stärka påståenden och för att kunna visa ett resultat. Namn på skolor kommer inte heller redovisas av respekt för både informantens identitet och integritet för övrig personal och elever (Vetenskapsrådet, 2021).

6 Tidigare Forskning

Undersökningen kan brytas ned till två forskningsområden: kroppsligt lärande och icke-konfessionell undervisning. Informanterna nämner ofta kroppsligt lärande som medel för att eleverna ska förstå religion och religiositet. Samtidigt får undervisningen inte vara konfessionell. Detta ihop med individuella upplevelser och tolkningar beroende på elevers bakgrund bland annat gör det relevant att titta på vad tidigare forskning säger om icke-konfessionell undervisning och hur detta kan tolkas och implementeras. Kroppsligt lärande är

relevant att inkludera då eventuella fördelar med kroppsligt aktiverande övningar kan ligga till grund för lärares motivering till användandet. Enligt Skolverket (2011) ska undervisningen vara icke-konfessionell, vilket innebär att bekännelsestroga inslag inte får förekomma i undervisningssammanhang. Exempel på sådana inslag kan vara bön, predikan och välsignelse. Att inkludera kroppen som pedagogiskt verktyg har positiva resultat vad beträffar inläring och långtidsminne då det som upplevs med flera sinnen är lättare att komma ihåg. Därmed är ett aktiverande av kroppen ett bra pedagogiskt verktyg och kan inkluderas i samtliga skolämnen.

Nedan presenteras tidigare forskning inom området icke-konfessionell undervisning och kroppsligt lärande. Den forskning som presenteras har valts ut baserat på relevans för undersökningens forskningsfrågor och vad som kan vara relevant som diskussionsunderlag. Under rubriken *kropp och sinne i pedagogisk kontext* presenteras forskning på hur olika sinnen använts i lärandesyfte. Detta inkluderar både hörsel (soniska) upplevelser och kroppsliga praktiker. Varför forskning kring ljud och hörsel, vilket benämns som *soniska* upplevelser, ansågs relevant är med utgångspunkt i religionsämnets moment om buddhism där meditation och mindfulness ibland involverar hörsel som en del av upplevelsen. Under *icke-konfessionell undervisning* presenteras forskning kring elevers möten med religion i en skolkontext. Utifrån forskningen är det möjligt att skapa en bild av hur lärare tolkar och implementerar läroplanen samt vad en icke-konfessionell undervisning kan innebära.

6.1 Kropp och sinne i pedagogisk kontext

Steph Ceraso (2014): beskriver hur soniska upplevelser kan användas för att påverka ett kroppsligt lärande på ett positivt sätt. Det multimodala lyssnandet, alltså ett lyssnande som involverar fler sinnen än hörsel, innebär att upplevelsen av ljud blir fullkroppsligt. Ceraso menar att lära elever möta ljud som en förkroppsligad handling kan lära dem utveckla förståelse för hur ljud kan påverka känslor och beteende i särskilda situationer (2014:103). En utmaning med att använda soniska upplevelser är att eleverna behöver lära sig lyssna på ett nytt sätt, då flera sinnen som känsel och syn ska involveras vilket kan kräva träning för att utveckla nya lyssningsvanor. En annan pedagogisk fördel som lyfts är hur våra sinnen hjälper långtidsminnet och hur kroppsliga erfarenheter i sig är en metod för att förvärva kunskap. Detta är något som nämns även av informanterna, där detta argument förekommer som motivering till kroppsligt engagemang. Kvalitén på ljud är även en faktor som lyfts som viktig för att skapa ett bestående intryck (Ceraso, 2014:110, 112). Då olika människor upplever ljud på olika sätt är målet inte

att förmedla samma upplevelse till samtliga elever utan snarare att förmedla att ljud påverkar kroppen på olika sätt (Ceraso, 2014:115).

Enstedt (2020:63) lyfter fördelar med praktikbaserade inslag i religionsundervisningen. Praktiker som medel blir användbara för att visa på de delar av religion som kan ha missuppfattats i och med en sekulär tolkning av religioner. Ett exempel kan vara den relativt vanliga uppfattningen av buddhism som filosofi snarare än religion, där ortopraxisens roll plockats bort i många framställningar och fokus hamnat på mental utveckling. Buddhism riskerar därmed att tolkas från ett intellektuellt perspektiv vilket kan bidra till uppfattningen av buddhism som en filosofi. Undervisning kan innehålla religiös praktik så länge eleverna inte uppmanas praktisera religion. Det handlar även om att skapa relevans för elevernas egna liv och stimulera en lust till lärande. Ett exempel som illustreras är hur praktiken *mindfulness* kan användas i diskussion om andra områden (Enstedt, 2020:64, 65). Lärosatser och ortodoxa perspektiv bör lämna plats åt ortopraxi och skapa en bild av hur praktik är en viktig del av många traditioner, även om det inte alltid är praktiker som ligger i fokus när det talas om specifika religioner. Aktiverande av de egna kropparna kan förmedla att religion inte enbart är något att betrakta, utan något som upplevs (Enstedt, 2020:66). Vad beträffar hinduism och buddhism behöver inte nödvändigtvis praktiker vara det mest framträdande. Detta kommer vara närvarande i analysen då det är praktiker kopplade främst till dessa traditioner som används av informanterna. Som Enstedt lyfter finns det en förutfattad mening kring dessa traditioner som intellektuellt fokuserade, där en individuell utveckling är det centrala och text glöms bort (Enstedt, 2020:66).

Skulmowski och Rey (2018:1) diskuterar fördelarna med att involvera kroppen i undervisning med utgångspunkt i teorier kring *embodied cognition*. Den typ av förkroppsligande som tas upp som exempel är kroppslig aktivitet i allmänhet men även gester och interaktiva digitala medier. Att aktivera flera sinnen och gestalta i syfte att göra lärandet mer effektivt lyfts även som en variant av kroppsligt lärande som har visats gynna elevers läsförståelse i samband med gestaltning av en text de läst (Skulmowski & Rey, 2018:2). Att engagera kroppen i hög grad har visat sig ha positiva resultat på inläring, där rörlighet kopplats samman med bättre resultat jämfört med stillasittande undervisningsmetoder. Även att låta elever observera rörelser ska ha visat gynna lärandet (Skulmowski & Rey, 2018:6 - 8).

6.2 Icke-konfessionell religionsundervisning

Med referens till Leganger-Krogstad (2008) kommer frågan upp kring huruvida deltagande i en religiös praktik i klassrummet är samma sak som deltagande i religiösa praktiker i en religiös kontext (Halvarsson-Britton, 2019:34). Betoning i svensk religionskunskapsundervisning på tro och text framför praktik kan vara vanlig, problemet med detta skrivs fram som att eleverna får svårare att förstå ortopraxi om de i huvudsak fått lära om religion utifrån ortodoxi (2019:35). Halvarsson-Britton nämner även upplevelsedimensionen som ett karaktärsdrag för levd religion där upplevelser av transcendens står i fokus, här lyfts frågan kring hur mycket en elev kan förstå av en sådan dimension, speciellt i fall där eleven inte har några religiösa upplevelser som referensram (2019:36). Ammermans (2016) förklaring kring den religiösa upplevelsen nämns av Halvarsson-Britton där det kommer på tal att det är individen själv som ger en handling mening utifrån sina referensramar och skapar det religiösa snarare än att en religiös tradition skapar den individuella tron (2019:37).

Thünde Puskas och Anita Andersson (2019) belyser att i det svenska skolsystemet ingår religionsfrihet och att undervisningen ska vara icke-konfessionell, vilket innebär att undervisningen ska vara neutral mellan de religioner som berörs i undervisningen (2019:382). Den svenska skolans religionsundervisning beskrivs som ett icke-konfessionellt obligatoriskt ämne där målet är att förmedla objektiv kunskap om religion på ett pluralistiskt sätt. Dock har det visat sig att den svenska skolans religionsundervisnings strävan att vara objektiv och neutral utmanas av en sekularisering (2019:384). Att bedriva en neutral, icke-konfessionell och objektiv religionsundervisning och samtidigt undervisa om olika världsbilder för kulturellt och religiöst heterogena elevgrupper är en utmaning lärare ställs inför (Puskas & Andersson, 2019:385). Artikelförfattarna drar som slutsats i analysen att om något är religion eller kulturell tradition beror på hur konceptet religion definieras (Puskas & Andersson, 2019:396, 397). Även den definition av religion som görs kan förväntas variera mellan individer. Kulturella traditioner anses enligt både Skolverket och Puskas och Andersson vara tillåtna att förmedla utan oro för konfessionella inslag, därav vikten i att fundera över hur religion och kultur ska särskiljas.

Niemi (2018) menar att regeringen bemött frågan kring definitionen av icke-konfessionell undervisning med att begreppet inte bör tolkas som att religiöst innehåll inte är tillåtet, utan att elever inte ska indoktrineras eller påverkas ensidigt där en specifik religion målas upp som mer eller mindre negativ. Niemi menar att det ändå syns en tendens till att undvika direktkontakt med religion i skolan, vilket beskrivs som ett resultat av strävan efter objektivitet och upprätthållande av vetenskaplig grund. Niemi menar vidare att tolkningen av

vad som är konfessionellt vilar på en lutheransk protestantism där ortodoxi blir betonat. Religion beskrivs vidare som intellektualiserad där fokus på levd religion lätt glöms bort och diskursen centreras i uttryck om religion (Niemi, 2018:184).

Den tidigare forskningen är relevant att lyfta för att presentera vad som kartlagts kring forskningsområdena för att sedan kunna använda detta i analysen. Tidigare forskning kring icke-konfessionell undervisning visar på ett brett spektrum av tolkningar för detta begrepp, där olika beskrivningar förekommer angående vad en icke-konfessionell undervisning innebär. Genom att synliggöra detta kan en diskussion kring informanternas undervisning göras där ett emiskt och etiskt perspektiv kopplas till icke-konfessionalitet och vart denna gräns ska dras när elever förväntas uppleva i religionsundervisningen. Tidigare forskning av kroppsligt lärande kan användas för att skapa en djupare förståelse av informanternas motivering till varför eleverna ska aktiveras kroppsligt i undervisningen överhuvudtaget. Genom att presentera forskning kring för- och nackdelar med kroppsligt engagemang i lärandesituationer kan informanternas resonemang förstås på ett bättre sätt.

7 Analys

Nedan följer en presentation och analys av materialet som strukturerats upp i kategorier baserat på informanternas resonemang.

7.1 Syftet med kroppsliga övningar i religionsundervisningen

Lilja har låtit eleverna testa en övning i form av en kroppsskanning. Kroppsskanning är enkelt förklarad en mindfulnessövning där den som praktiserar ligger still och känner in sin kropp mentalt. Syftet med övningen var baserat på en studie gjord av WHO som handlade om existentiell hälsa, där det beskrevs att människor behöver känna mening, bland annat, för att vara lyckliga. Lilja beskriver uppgiften på följande sätt;

Så lät jag eleverna testa på meditation som... med dels ett erfarenhetsbaserat sätt att lära sig. Så de fick frivilligt testa i en vecka och ge det en chans. Sen skulle de även se om de kunde se någon utveckling. De fick göra en kroppsskanning som jag hittade på Youtube, de fick göra det hemma och sen så skulle de skriva dagbok kring vad de hade för känsla efter det här

Lilja har i detta fall inte kopplat övningen till syftet att eleverna ska lära sig något om eller av en specifik religion, utan utgår från existentiell hälsa och en personlig utveckling som mål. Lilja berättar även att hon motiverat eleverna att testa på övningen genom att betona att meditation

är något som på forskningsnivå lyfts som positivt. Lilja kopplade även uppgiften till coronapandemin och hur det är att leva i ovisshet och på detta sätt har hon skapat en uppgift som eleverna kan uppleva som relevant för deras eget liv. Lilja använder ett resonemang kring användandet av praktiker där hon lyfter ett hälsoperspektiv före den religiösa förankringen. Lilja har som tidigare nämnt varit noga med att framställningen av religion ska vara likvärdig. Hon menar att de inte kan testa en uttalat buddhistisk meditation om de inte även testat motsvarande i alla andra religioner de pratar om.

Den uppgift hon gav sina elever var att testa att meditera varje dag, föra dagbok kring sina upplevelser som sedan skulle sammanställas till en rapport. Dock var uppgiften valfri, och syftet var att ge eleverna ett emiskt perspektiv på hur olika människor lever sina liv; ” Man kan leva sitt liv på olika sätt. Så syftet var att nå hälsa i sitt liv, och även om det inte passar en själv så skulle man få erfara hur andra människor lever sitt liv”. Hon nämner även att det är värt att ta hänsyn till den aktuella elevgruppen och om kroppsliga övningar eller särskilda praktiska moment överhuvudtaget är genomförbara. Som exempel nämner hon att hon aktivt skulle välja att inte utforma en elevuppgift med kroppsliga övningar eller någon form av praktik med grund i religiösa traditioner där gruppdynamiken var negativ. Hon berättar om tidigare erfarenheter av grupper där eleverna kommit dåligt överens och där vissa övningar hade kunnat bli grogrund för fler konflikter eller eskalera bortom hennes kontroll. Det är med andra ord viktigt att eleverna upplevs mogna för att ta sig an uppgiften.

Dahlia beskriver syftet med att använda mindfulness som att eleverna genom aktivering av olika sinnen får förståelse för att olika individer upplever saker på olika sätt, detta ska skapa förståelse för andra människor. Praktiserandet av mindfulness ska med andra ord inte upplevas som något konstigt eller främmande, utan hon hoppas på att starta en normaliseringsprocess;

Att man vill att det ska få en djupare innebörd. Att de ska förstå det bättre, och kanske förstå andra människor bättre också. Att det här är inte så konstigt. Sen är det jättesvårt för många som inte är religiösa att förstå, ändå. Eller det är säkert svårt för religiösa att förstå ibland med, men ja, då har man i alla fall gått ett steg framåt.

Alder beskriver användandet av mindfulness som frikopplade från lärandemål där en personlig utveckling låg i fokus. Han förklarar även att eleverna skulle få göra en definition av religion och jämföra med olika ideologier. Upplevelsen kan även tänkas gynna eleverna i att skapa förståelse för andra fenomen och övertygelser, menar han. Detta skulle i sin tur mynna ut i en diskussion kring vad skillnaden är på ideologi och religion och varför religion kan vara viktigt för människor. Han beskriver målsättningen med övningarna som avslappning och just ökad koncentration vilket kan bli användbart i andra sammanhang.

Där körde vi lite sånt vissa mornar för att få en bra start på dagen och de var så vana vid att få den, och då pratade vi så här om ”ah hur skulle man kunna använda det här i studierna sen då?”

Citatet är ett exempel på hur Alder under tidigare år använt avslappningsövningar under mentorstiden (en kort stund under dagen där eleverna i grupp möter sin mentor för att ta del av information eller dela med sig av tankar). Ett syfte med detta var även att ”lära känna sig själv, känna efter hur det känns att koncentrera sig och träna på det”. Även Alder väljer att koppla uppgifter med praktiska inslag till något vetenskapligt. Han beskriver användandet av mindfulness och meditation med målet ökade koncentrationsförmågor eller nedvarvning, snarare än att lära om religion utifrån en religionsspecifik praktik.

Jasmine som använder meditation och yoga i undervisningen förklarar syftet som att främja en förståelse för andra genom upplevelsen, samt att skapa förståelse för att människor utövar olika praktiker av olika anledningar, vetenskapliga som religiösa; ”Det var övningar till att förstå att man kan göra saker på olika sätt. Det kan vara vetenskapligt och religiöst och göra olika saker med dig”. Det finns en strävan efter att få praktikerna att kännas legitima och förmedla att det finns något utöver det religiösa att hämta genom att utöva dem. Som Halvarsson-Britton (2019:35) påpekar kan lärare förmedla att en religiös handling kan utövas med önskan om just förbättrad hälsa och välbefinnande för individen, därmed blir handlingen inte enbart religiöst förankrad. Jasmine lyfter även att hon vill göra ämnet intressant och roligt för eleverna;

För att det (religionsämnet) var så tråkigt. Bara att skala ner till den första religionskursen för transportelever... ska du stå där och prata om yoga... Det är tunggrodd föreläsning. liksom, hur gör man detta med substans och utan att alla somnar?

Jasmine berättar även att hennes elevgrupper har låg förståelse och sympati för religion, därmed jobbar hon aktivt med att motverka att religion framställs negativt eller att tyngdvikten ska ligga på att kritisera. Hon menar att hennes elever behöver träna på att förstå andra människors sätt att tänka. Ett sätt att uppnå detta menar Jasmine är att låta eleverna *göra*, dock inom ramen för ett vetenskapligt perspektiv. Hon tar upp den individuella betydelsen av ett beteende eller fenomen, ett exempel hon använder på detta är adventsljusstaken som kan vara tom på innebörd för den ena personen men ha en symbolisk innebörd för en annan. Jasmine förklarar även att hon vill att religion inte ska framstå som konstigt eller långt ifrån. Hon strävar även efter att skapa förståelse för att religion inte är något som enbart finns i historien, utan fortfarande finns bland oss och att det har mer att göra med att vara människa än att det är något gammalt och

utdaterat. Yoga och meditation används även med syftet att lära av och förstå buddhism och hinduism. Detta görs genom ett ämnesöverskridande samarbete med idrotten där idrottsläraren använt yogapassen som ett sätt att testa eleverna i rörlighetsförmåga. Jasmine motiverar användandet av det ämnesöverskridande arbetet genom att;

Jag tror att det finns ett allmänt behov av stresshantering. Eftersom i idrotten ska de hålla på med stresshantering och rörlighet och sådana bitar av idrotten, och då kände vi att det här hör ju ihop jättebra, liksom.

Hon uttrycker även att det är viktigt att eleverna inte ska skratta åt religion, vilket även är en faktor som Lilja tog upp i sitt resonemang. Jasmine tar sig an ett tungt uppdrag när ribban läggs vid att skapa sympati för religion. Detta är inte något som krävs av henne som lärare, däremot är det positivt att det finns en medvetenhet kring fördomar och att det blir grunden till beslut i vilken ingång som väljs i presentation och framställning av religion. Dock kan det vara nödvändigt att lämna utrymme för kritiska röster likväl som att lyfta andra i god dager. Det är ingen fara att lyfta problematiska delar av religioner så länge det även framgår att det finns delar som är positiva. Att förstå en annans perspektiv genom emiska upplevelser är svårt, vilket en del informanter tar sig runt genom att låta eleverna skapa egna upplevelser som de sedan kan applicera snarare än att låta eleverna sätta sig in i en annan individs unika upplevelse. Exempelvis behöver inte eleverna försöka föreställa sig hur det är att vara hindu i Indien, utan de får skapa en egen emisk upplevelse där de utgår från sig själva vid närmande av andra människors upplevelser.

7.2 Icke-konfessionell religionsundervisning

Liljas kroppsskanningsövning hittades på Youtube. Vid frågan om hon tror att övningen upplevts konfessionell om hon hämtat den från en buddhistisk hemsida svarar hon att det är en hårfin gräns. Det poängteras dock vikten av att övningarna ska vara frivilliga och inte en del av ett examinerande moment; ”Men jag tyckte det var viktigt att det skulle vara frivilligt och att det inte skulle vara en examinerande uppgift, utan en valfri erfarenhet”. Hon menar även att elever och föräldrars syn på vad som är konfessionellt spelar en viss roll; ” om jag hämtat övningen från...en buddhistisk hemsida är jag inte säker på om jag hade betraktat den som konfessionell... Men det är ju hur elever och föräldrar uppfattar det”. Lilja menar att ett sätt att tackla problemet kring att kroppsliga praktiker kan upplevas som konfessionella skulle vara om de hade tid att testa något från alla religioner. Detta hade inneburit att de jobbat likvärdigt med religionerna, och hon menar att det är ett problem att enbart göra en buddhistisk meditation och

sen inget annat. Här kan Lilja anses sträva efter likvärdig representation och frivillighetsbasis i deltagande och på det sättet försöka bibehålla en icke-konfessionell undervisning.

Alder använder meditation under ett introduktionsmoment till religionskursen. Här undviks en konfessionell dimension i mindfulness då elevernas upplevelser inte kopplas till en specifik religion, precis som i Liljas fall. Eleverna får istället närma sig en upplevelse och erfarenhet de kan applicera på specifika religioner i efterhand om de skulle behöva göra detta.

Dahlia resonerar kring användandet av mindfulness i sin undervisning som icke-konfessionell då hon valt en ”enkel variant”. Hon menar att eleverna enbart sitter på sina stolar, testar en gång och sedan går de vidare utan att göra momentet till en stor grej. Dahlia använder mindfulness i religionsundervisningen och även yoga i idrottsundervisningen. Hon menar att hennes medvetenhet kring att det kan vara känsligt med både mindfulness och yoga får som konsekvens att hon inte inkluderar det mer i sin undervisning. Elevens emiska upplevelse av övningen kan därmed tänkas spela en betydande roll i Dahlias lektionsplanering. Det görs en uttalad distinktion mellan att använda mindfulness som pedagogiskt verktyg mot att använda en muslimsk bön;

Det skulle vara annorlunda om jag sa att ”nu ska vi gå igenom rörelserna som man genomför i bönen i islam, gör såhär. Det här är skillnader mellan olika riktningar, inom shia då kanske man böjer sig såhär och nu ska vi alla pröva detta”, det hade känts känsligare. Då är det mycket lättare att bara prata om det. Men mindfulness... det finns ju olika typer av mindfulness

Bön faller inom ramarna för konfession vilket gör Dahlias resonemang begripligt. Frågan kan dock ställas om det hade funnits samma tveksamhet kring en annan form av handling som faller inom muslimska praktiker, som dock inte faller innanför ramarna för en konfession. En annan anledning att ställa denna fråga grundas i att samtliga informanter använt kroppsliga praktiker som kan härledas till buddhism eller hinduism, men inte någon annan religiös tradition. Detta kan i värsta fall tänkas förmedla en uppfattning om hinduer eller buddhister som mer kroppsliga än andra religiösa grupper. Samtidigt är det förståeligt att lärare upplever en trygghet i att falla tillbaka på praktiker som meditation, mindfulness eller yoga då dessa begrepp är normaliserade i det svenska samhället och kan därmed tänkas ha förlorat den slagkraft som fortfarande finnes i exempelvis ”Ramadan” eller ”Eid Mubarak”. Dessa ord har blivit tolkade och förknippade med andra känslor och tankar än orden ”meditation” eller ”mindfulness”, där de förstnämnda riskerar att väcka ifrågasättande i och med de negativa skildringar av islam som varit och är aktuella i media, medans begrepp som ”mindfulness” kommit att förknippas med avslappning och mental hälsa.

Jasmine kopplar övningarna till tro och vetenskap. Genom att förklara övningarna utifrån ett vetenskapligt perspektiv hoppades hon på att eleverna skulle se legitimitet i praktikerna;

Sen hade vi en skriftlig individuell övning efter jag var färdig, där de fick skriva hur det kändes i kroppen, hur det kändes i huvudet mentalt att göra detta, vad detta har med hinduism att göra och vilka vetenskapliga anledningar det finns. Vi kallar det vetenskapliga men alltså vilka icke-religiösa anledningar det finns att göra yoga

Då läroplanen kräver att undervisningen ska vara icke-konfessionell och vetenskaplig, samt att lärare ska ha en analytisk hållning (Enstedt, 2020:37; Skolverket, 2011) kan Jasmines och de andra informanternas val förstås kring att involvera ett sekulärt perspektiv på övningarna. Detta är helt enkelt det som krävs av läraren. Jasmine har använt sig av det ämnesöverskridande samarbetet med idrotten för att göra undervisningen mer vetenskapligt förankrad och därmed hålla lektionen icke-konfessionell. Hon menar att på grund av det faktum att yogan utövades under en idrottslektion var det naturligt med rörelse, sedan gick lektionen över till att bli ett undervisningsmoment i hinduism. Ett annat argument för att Jasmines undervisning är icke-konfessionell är att de alltid diskuterar olika företeelser som exempelvis fastan, och att det kan göras av olika skäl utöver ett religiöst. Vad beträffar mindfulness och meditation resonerar Jasmine på det här sättet;

Så olika perspektiv tycker jag är viktigt. Det var ingen som skrev att 'nu håller du på att få mig att utöva buddhism'. Därför yoga och mindfulness är nu ganska vanlig del av vårt samhälle, och blir då avdramatiserat, och i och med att man kan göra det av olika anledningar så blir det inte att 'nu gör vi religion'

Det faktum att eleverna känner igen begrepp och rörelser kan tänkas spela en betydande roll i varför just dessa praktiker blir tacksamma att involvera i undervisningen, vilket återknyter till poängen som gjordes längre upp kring Dahlias resonemang av mindfulness. Där begrepp och fenomen normaliseras och förknippas med specifik innebörd, oavsett om denna innebörd är i linje med hur den aktuella religionen betraktat en praktik rent traditionellt eller inte. Jasmine lyfter, precis som Dahlia, Alder och Lilja, att det var viktigt att deltagandet i övningarna inte skulle vara examinerande.

Cedar har i sin tur använt sig av kroppsligt lärande på andra sätt i religionsundervisningen, men aldrig testat övningar som kan kopplas till en religiös tradition. Dock anser han att det absolut är något som kan användas i klassrummet och ser inga större problem med det vad gäller att komma runt en konfession;

Nej jag har aldrig gjort detta. Men det kan man väl göra, liksom. Alltså allt som har med didaktik att göra, men det kan väl vara en bra idé. Om man inte möter elever som liksom tycker att meditation är djävulens påfund eller något sånt, men då får dom väl tycka det då så får de slippa. Men visst, det kan man väl göra.

Cedar förklarar vidare att han inte ser några hinder med att använda den typen av övningar som beskrivits ovan, dock menar han att läraren får räkna med elever som vägrar, men anser inte att han personligen skulle se några hinder med någon specifik elevgrupp i sig. Att eleverna skulle vara motvilliga, stökiga eller religiösa är alltså inget som nödvändigtvis behöver vara ett problem, vilket står i kontrast till föregående informanters resonemang där elevgruppen spelar en mycket stor roll i bedömningen kring en övnings lämplighet. Han resonerar i sin tur kring icke-konfessionell undervisning och kroppsliga praktiker som att det går bra att testa en teknik, men att det är en annan sak att koppla den tekniken till en specifik religion. Ett sätt att göra detta på menar han är att fokusera på exempelvis meditation och vad det är, dess fördelar och hur det kan användas. Dock skulle han ” inte göra en renodlad buddhistisk, hur den nu skulle se ut, meditation. Eller kristen meditation, det finns ju också”. Cedar berättar att han istället hade kontextualiserat en teknik via religionen. Han menar att genom en tydlig förankring i religiös tradition hade både religiösa och sekulära elever kunnat reagera negativt på och momentet hade blivit svårt att utföra.

Dahlia använder gestaltning av bibliska berättelser och Cedar har använt fenomenologiska vandringar, utöver detta finns inga kroppsliga övningar eller utövande av praktiker som kan falla inom Abrahamitisk tradition eller nyreligiositet. Alm lyfter nattvarden som ett exempel på en praktik som skulle vara skändande att använda i undervisningen. Dock är det svårt att likställa nattvarden med en guidad meditation eller mindfulness. Delvis då det finns olika syften med att utföra handlingarna men även då nattvarden behöver ledas av en religiös auktoritet medans exempelvis meditation lämnar en större autonomi till utövaren. Kring det faktum att övningar som kan härledas till religiösa praktiker används i undervisningssyfte säger han;

Men om lärare nu gör detta och om det har blivit populärt så tycker jag det är rätt konstigt, faktiskt. Då har vi ju gått ur askan i elden så att säga, från en kristendomsundervisning till något... ah jag vet inte vad man ska kalla det då. Godtycklig undervisning, då blir det ju det som läraren gillar då. Och vi ska ju vara objektiva och allsidiga

Alms ställningstagande kring den icke-konfessionella undervisningen är att transparens är viktigt;

Det tycker jag man ska tala om för eleverna, att det är okej att ni testat men var medvetna om att det är en religiös akt ni gör. Så det är inte bara att man... och det är ju av ren respekt för religionen, att inte se det som någon lek-grej

Alm resonerar alltså kring användandet av kroppsliga praktiker i religionsundervisningen utifrån att eleverna ska vara medvetna om vad de tar del av, där en religiös dimension behöver lyftas och diskuteras innan de erbjuds testa. Han menar även att i en grupp med mestadels sekulära elever skulle övningar med koppling till religiös praktik förmodligen fungera bättre, jämfört med en elevgrupp där majoriteten har en religiös tro. Han menar att den typen av elever antagligen sväljer det som erbjuds, vilket han även tycker är lite skrämmande; ”det är ju inte meningen att vi ska pådyvla någon. Men förmodligen skulle dom väl köpa mer, det tror jag”. Där resterande informanter menar att det går att närma sig religion utifrån ett vetenskapligt perspektiv och därmed erbjuda en emisk upplevelse, för att i efterhand koppla en teknik till en religiös tradition, ställer sig Alm ifrågasättande. Puskas och Andersson, (2019:396, 397) menar att gränsdragningar som görs mellan vad som är religion eller något annat beror helt på hur religion definieras. Det hade därmed varit intressant att ha tagit del av skillnader mellan informanternas definitioner av religion och mer konkret var det religiösa finns i en praktik.

Det finns kontraster i resonemangen kring hur fritt det är använda kroppen. Jasmine och Cedar upplever att det är relativt oproblematiskt så länge det finns en didaktisk tanke, medans Alm förespråkar ett mer aktsamt närmande och noga genomtänkt planering bakom kroppsliga övningar. Alder, Lilja och Dahlia hamnar i mitten av två motpoler, där kroppsliga övningar i Alders fall inte förekommer speciellt ofta längre, men han ser inget större problem med användandet förutom hur det skulle kunna kopplas till kunskapskraven.

7.3 Framställning och representation av religion i klassrummet

Alm gör vid ett tillfälle ett ställningstagande som skiljer sig lite från hans tidigare resonemang. Han menar att om syftet med en meditation är att ”samla sina tankar och sådar”, så är det okej om läraren håller borta religiösa inslag. Ett exempel på hur detta kan göras menar Alm är att läraren kan yttra vissa ord i en bön eller ett mantra utan att få eleverna att göra det. En liknelse han gör när han får frågan kring hur han ser på praktiker som yoga i idrottsundervisning är hur en lärare under en idrottslektion måste veta hur religiösa inslag hålls borta. Alm menar att om han står och ropar ”Hallelujah” så skulle det inte vara tillåtet, därmed faller andra religiösa verbala yttringar under samma regel. Det kan anses vara ordet som bär den religiösa innebörden för Alm, där ortopraxi skiljs från uttalanden i definitionen av vad som är religiöst. Han berättar

att han tidigare i undervisningen har tagit med sig en kippa som han har tagit på sig och visat för eleverna, samt uttalat den judiska trosbekännelsen som eleverna får lyssna på. Han menar att det är en annan sak om läraren själv demonstrerar något, men att det finns för mycket problematik kring att uppmana elever att själva utföra vissa praktiker i religionsundervisningen.

Jasmine är däremot skeptisk till att läraren skulle prova religiösa utstyrlar och visa upp på det sätt som Alm menar är okej. Hon anser att det blir för oseriöst och därmed en representation av religion som något löjligt. Däremot är hon öppen för att läraren skulle kunna hålla en vägledad meditation med eleverna. Anledningen till att hon inte gjort det personligen med sina egna elever är att hon upplever att hon inte är tillräckligt insatt. Lilja ställer sig i sin tur mycket kritisk till att läraren skulle figurera som en representant genom att exempelvis leda en meditation eller liknande övning där en religiös koppling är tydlig. Studiebesök i ett buddhistiskt tempel lyfts som exempel där Lilja låtit elever prova meditation och där hon inte upplever att eleverna utsätts för konfessionella inslag. Där har meditationen letts av en buddhistisk munk. Liljas resonerar att övningar som involverar kroppen ska vara frivilliga. Om det ska finnas en tydlig religiös koppling ska det även förekomma motsvarande övningar inom samtliga religioner i undervisningen för att skapa en jämlik framställning.

Dahlia använder kroppsligt aktiverande övningar i undervisningen men är öppen för att det finns problematik som hon inte bör blunda för, exempelvis hur elever får framställa Mohammed i gestaltningen av bibliska berättelser eller att en elev kan uppleva integritetskränkning. När Dahlia får frågan kring elevers reaktioner på religionsundervisningen och hur liknande övningar mottas i den kontexten berättar hon att ingen elev har visat att de tagit illa upp, hon menar att mycket hänger på det klimat som finns i gruppen. Dahlia säger även att; ”Eftersom den religiösa dimensionen inte är ett problem från början så är inte det något jag väljer att ta upp”. Det finns med andra ord inget uttalat kring praktikens religiösa koppling utan den praktiska övningen förklaras som något allmänt gynnsamt. Här kan Dahlia anses sträva efter likvärdig representation av de religioner som hon undervisar om genom att fokusera på något mer allmängiltigt i övningarna än en specifik religiös koppling. Dock kan frågan ställas om det enbart är en teknik som blir presenterad och hur kunskap om religion i så fall stimuleras?

Det finns en hänsyn till elevgruppen där Alder menar att han känner sig mer bekväm med att inkludera praktiska inslag av tidigare nämnd karaktär med sekulära elever utan uttalad tro. Han resonerar på följande vis;

I och med att nästan alla elever jag träffar faktiskt har en religiös tillhörighet och ber och sådär så känner jag kanske att jag hade vart mer mån om att introducera det här till... ah men som första åren jag jobbade, jobbade jag på IT gymnasiet. Där hade jag bara massa sekulära

datanörddar, och där gjorde jag en sån grej. Just för att sådär... kan ni förstå det här med tillbedjan eller bön kan ju va lite samma. Man får en djupare anknytning till något och sådär.

Alder berättar här om hur han låtit en grupp med sekulära elever testa meditation. Här kan det tänkas att Alder vill förmedla en förståelse för religiösa praktiker till sina elever och hur praktiska och mentala upplevelser hänger samman. Ett annat potentiellt problem enligt Alder är att det finns många elever med religiös tillhörighet i hans nuvarande grupper, vilket skapar en tveksamhet kring lämplighet med kroppsliga övningar i religionsämnet. I och med detta representeras eller förmedlas inte religion utifrån ett kroppsligt lärande i sammanhang där eleverna har en religiös förståelse som utgångspunkt. Detta är ett medvetet val av Alder som menar att hans bristande inifrånperspektiv av elevernas egna religioner gör att han inte kan avgöra var det är lämpligt att göra en gränsdragning för när en övning kan upplevas som integritetskränkande.

Jasmine berättar att hennes elevgrupper består av, som hon uppfattat det, enbart sekulära elever utan specifik trostillhörighet. Det kan därmed tänkas vara ett didaktiskt val att se på övningarna utifrån ett vetenskapligt perspektiv som eleverna kan relatera till. Där ett emiskt närmande av en praktik med en religiös grund som utförs med en sekulär motivering. Dock påpekar Jasmine att det antagligen hade upplevts en aning konstigt om de utövat yoga på en religionslektion; ” Jag tror att vi fick det på köpet lite att det var inget konstigt, inte lika konstigt som att man skulle göra det på religionen”. Hon reflekterar även över användandet av kroppsliga övningar i en hypotetisk elevgrupp där det finns religiösa elever och säger;

Det beror på... även om de haft det... jag har jobbat med mindre barn i Stockholm och de var väldigt uttrycksfulla med vad de trodde. Så det beror på om det är ngt som uttrycks i klassen eller är det bara något som är... du blir ju aldrig betygsatt på vad du tycker och känner. Så man skulle ju kunna göra så, men samtidigt, skulle någon vägra... jag har ju barn. Och de har gjort yoga i skolan och jag är nog den enda föräldern som tänker ’hm gör de lite religion nu?’, andra föräldrar tänker att det är en träningsform. Men de måste alltid få vägra, man får sitta och lyssna bara. Men där kommer man ju in i ... med yogan... där vet jag inte vad han tänker. För han kan ju säga att de måste göra rörlighetsövningar. Men en vägran måste man ju få göra

I detta citat menar Jasmine att yogan överläts helt till idrottsläraren när det kommer till frivillighetsbasen och innehåll men menar att hon reflekterat över yoga som en religiös handling när hennes egna barn utfört det i skolan. Påståendet kan tolkas som att Jasmine hade använt sig av kroppsliga övningar oavsett om elevgruppen varit mer heterogen vad beträffar religionstillhörighet. Hon menar även att eventuella protester bemötts genom att eleverna får vägra delta.

Lilja lyfter en annan dimension som följer med kroppsligt lärande i klassrummet, vilket är det faktum att eleverna får observera varandra och känna sig observerade;

Men kanske särskilt tänker jag i den typen av det här kroppsliga... för det kan ju bli oerhört fjantigt också, så man måste ju liksom kunna stå för det och hitta en ton som gör att man får med sig elever också för dom är inte vana

Citatet är taget ur ett sammanhang där samtalet fokuserade på personlig erfarenhet kring övningarna som används i undervisningssyfte. Lilja menar att det krävs noga övervägande och planering från lärarens sida när kroppslighet ska vara ett inslag i undervisningen, läraren behöver även ha god kunskap om övningarna och därmed vara säker på vad hen gör. Ett övervägande som hänger ihop med hur läraren framställer religion i klassrummet.

Dahlia belyser de kognitiva fördelarna som finns med kroppens roll i undervisningen, vilket stärks av Skulmowski & Rey (2018:2) som tar upp fördelarna för långtidsminnet med gestaltning av läst text. Dahlia betonar dock även den komplexitet som gömmer sig i det praktiska genomförandet;

Det blir ju lite plojigt, men jag tycker också att de lever upp så mycket, och de har så roligt, och det sätter sig. Jag lärde mig någonting, men... Man får inte ställa sig på andras tår. När man använder kroppen så blir det ju på riktigt, det är en annan sak att sitta och diskutera. Men så fort man visar och använder kroppen så kan det bli liksom, känsligt.

Dahlia berättar här om hur de använt gestaltning för att lära om de Abrahemitiska religionerna, där de nyttjat estetprogrammets teatergarderob. Här får eleverna själva skapa representationer av religion för varandra genom inlevelse i berättelser. Dahlia tar även upp hur det kan finnas svårigheter med andra typer av kroppsligt lärande, som meditation, där specifikt pojkar i klassen protesterar och tycker det är jobbigt att bryta sina vanliga beteendemönster inför resten av klassen. Både Dahlia och Lilja nämner att kroppslighet kan bli fjantigt eller plojigt. Genom att använda övningar de inte är bekväma finns en risk att religioner framställs på ett sätt som skapar en negativ uppfattning av religion hos eleverna. Dahlia nämner att hon försöker anpassa och justera specifikt gestaltningen av Muhammed i momentet kring de Abrahemitiska religionerna, ett beslut hon tagit är att låta personen som gestaltar Muhammed vara ansiktslös; ”Sen vet jag att det kan vara känsligt så ibland är jag lite skraj faktiskt, att folk ska bli för upprörda att man gestaltar Muhammed, eller så. Numera så brukar den personen få vara ansiktslös”.

Alm ställer sig mer frågande till kroppslighet i undervisningen. Han menar att övningar inom religionskunskapsundervisningen som syftar till att förstå religion genom ett emiskt perspektiv lätt blir problematiskt; ”det ska vara öppet för eleverna att behålla sin egen

integritet”. Alm har själv en trostillhörighet och reflekterar över sin lärarutbildning där kroppsliga övningar förekommit i undervisningssyfte, vilket han upplevde som lite integritetskränkande och oseriöst. Alm anser att gränsen bör dras vid ”att titta och studera vetenskapligt”. Ett etiskt perspektiv på lärandet med andra ord. Alms emiska perspektiv på religion, i och med sin religiösa tillhörighet, kan tänkas bli en del av resonemanget kring vad elever ska krävas göra i undervisningen och hur detta kan tänkas upplevas för elever med en religiös tro. Det går möjligtvis att förmedla kunskap om sin egen upplevelse, dock är det omöjligt för en person utan någon koppling till exempelvis buddhism att förmedla ett korrekt emiskt perspektiv på hur det är att vara buddhist. Det är även omöjligt att förstå en hel religion genom att emiskt granska en person eller på annat sätt en bråkdel av något större. För att förmedla en bred och rättvis bild av religion bör olika emiska perspektiv ställas mot varandra. Det behöver förmedlas ett spektrum av olika individers upplevelser och att de kan skilja sig från varandra, även inom samma tradition. En anledning till detta är att undvika essentialism (Halvarsson-Britton, 2019:40).

8 Diskussion

Det går att ställa frågan hur och om det känslomässigt upplevda perspektivet som faller in under en emisk definition går att särskilja från ett etiskt där läsning av text kan väcka känslor och skapa en form av upplevelse. Lärobokskapitel klassas i teorin som ett etiskt närmande av religion där observatören betraktar på avstånd utan att medvetet försätta sig i en upplevelsedikterad situation. Dock är det, med hänsyn till föregående argument, inte givet att läsningen kommer vara frikopplad från observatörens sinnliga och därmed kroppsliga upplevelse. Då undersökningen ämnade att granska hur praktiserande lärare resonerar kring och använder praktiker med religiös koppling i undervisningssyfte fanns det anledning att förvänta sig att de antingen skulle använda ett påtagligt kroppsligt upplevelsebaserat närmande av religion, eller ett mer intellektuellt där upplevelsen inte medvetet står i centrum. Varför detta antagande gjordes var för att detta är två motsvarande tillvägagångssätt som förekommer i undervisning.

Normalisering av begrepp och sekularisering av religiösa traditioner

Normalisering av begrepp var ett mönster som kodades fram sent under arbetets gång och borde fått en större roll i tidigare forskning och eventuellt teorin. Det blev dock tydligt när samtliga

intervjuer var gjorda och transkriberade att specifikt östasiatiska religioners traditioner var tacksamma att använda som pedagogiskt verktyg när det kommer till förkroppsligande. Även Enstedt (2020:63) tar upp att en sekularisering av dessa traditioner förekommit. Andra religiösa kroppsliga traditioner inom exempelvis Abrahamitiska religioner förekom istället inte alls. Då informanterna varierade i ålder kan det tänkas vara en faktor som bidrar till att synen på vad som är en religiös praktik och inte varierar. Alm, som är en av de äldre informanterna, ställde sig kritisk och ansåg att yoga är en religiös handling. Han menar att det är okej för eleverna att prova det men då ska läraren förklara först att det är en religiös handling. Jasmine och Dahlia som är 20 år yngre ser varken yoga eller meditation som något religiöst utan tar dem för något hälsofrämjande. Lilja, som är omkring 10 år äldre än Jasmine och Dahlia är medveten om att elever och föräldrar kan reagera och överväger den religiösa dimensionen i övningarna tydligt. Det är oklart om ett tioårsspänn gör en stor skillnad eller inte när det kommer till hur praktiker och begrepp normaliserats, bland dessa informanter går det dock att tolka fram en viss variation kring vad som normaliserats beroende på hur många decennier som skiljer dem emellan.

Då religion är ett mycket personligt ämne för somliga fanns det även anledning att utgå från att det skulle finnas en viss försiktighet kring att göra religion påtaglig i klassrummet. Enstedt menar att det finns en förutfattad mening kring östasiatiska religioner som intellektuellt fokuserade med individuell utveckling som fokus (2020:66). Samtidigt är ordet mindfulness är numera ett utvattnat begrepp, liksom yoga. Vilket kan vara en anledning till att lärare blir mer bekväma med att använda detta i undervisningen jämfört med exempelvis praktiker inom islam. Poängen är att begrepp och praktiker som elever antas ha hört talas om och är bekanta med på något sätt blir tacksamt för lärare att använda i undervisningen. Detta eftersom risken för negativa reaktioner är mindre och eleverna löper större chans att vara samarbetsvilliga. Skulle en praktik nyttjas där fler negativa fördomar finns, oavsett om den beskrivs utifrån vetenskapliga perspektiv eller inte, skulle det ändå finnas en risk för protester. Ett exempel är hur informanten Dahlia känner sig så pass bekväm med att använda mindfulness utan ett för- eller efterarbete tillhörande övningen. Då Dahlia själv testat yoga och mindfulness i träningsyfte kan det vara ett inifrånperspektiv som ger henne bekvämligheten att använda praktiken i undervisningen. Hon tar upp hur rörelser i bönen inom islam är ett konkret exempel på en kroppslig övning som hon inte hade kunnat tänka sig använda som pedagogiskt verktyg eftersom det är för känsligt. Tyvärr framgick det inte om det var kroppslighet inom islam eller bönen som gjorde henne osäker. Dock finns det anledning att spekulera kring att religionen islam lärs ut med större försiktighet vad gäller kroppslighet. Då Dahlia inte har samma inifrånperspektiv med muslimska traditioner som med buddhistiska, i och med praktiserandet

av yoga och mindfulness, kan även detta tyda på hur en lärares emiska förståelse av något kan skapa en trygghet i att använda praktikerna i undervisningen. Även de fördomar som finns kring religion kan stå som argument för att traditioner inom exempelvis islam är något lärare undviker att förkroppsliga i undervisningen medans östasiatiska traditioner blir mer tacksamma att använda (Enstedt, 2020:).

Informanten Jasmine beskriver hur eleverna inte påpekat att det de gör när de testar mindfulness eller yoga är religion, samt att dessa praktiker är en vanlig del av samhället och därmed avdramatiserat. När hon får frågan om det finns någon kroppslig praktik hon inte hade kunnat tänka sig att göra med eleverna kan hon inte riktigt svara. Hennes resonemang är på det sättet annorlunda än de andra då det inte verkar finnas en oro hos henne kring att kränka en elev genom att använda kroppsliga praktiker i undervisningen. Det faktum att hennes elevgrupper är sekulära kan tänkas vara en anledning till att gränserna upplevs mer rörliga. Det faktum att hon ställer sig mer tveksam till användandet av kroppsliga övningar i ett scenario där hon skulle ha en grupp med religiösa individer kan tyda på detta. I slutändan var det enbart yoga och meditation som Jasmine använde och någon reflektion kring varför andra religiösa praktiker inte användes framkom inte. Som Enstedt lyfter finns det en förutfattad mening kring östasiatiska traditioner som intellektuellt fokuserade där en individuell utveckling är det centrala och text glöms bort. För att motverka detta skulle det förslagsvis främst behövas praktiska inslag i exempelvis de Abrahamitiska religionerna och istället mer fokus på ortodoxi inom de östasiatiska traditionerna (Enstedt 2020:66). Niemi (2018:184) tar upp att det syns en tendens till att undvika direktkontakt med religion i skolan i strävan efter objektivitet och upprätthållande av vetenskaplig grund. Vad direktkontakt med religion innebär är oklart, dock kan det tänkas att informanterna låter elever komma i direktkontakt med de delar av religion som förväntas tolkas på ett vetenskapligt sätt. Alltså att hälsofördelar är i fokus och det religiösa skalats bort av att begrepp som *yoga* använts i andra sammanhang än religiösa. Dessa sammanhang kan tänkas vara elevernas första möte med begreppen vilket lägger grunden för en historielös tolkning av praktiken. En poäng som faller i linje med att alla människor tolkar sin omvärld utifrån sina egna förkunskaper om olika fenomenens beskaffenheter. Den kultur en individ vuxit upp i har med all säkerhet påverkat hur begrepp tolkas, dock är detta något som går att vara medveten om och därmed påverka.

Lärarnas gränsdragningar

Enligt Enstedt (2020:63) kan undervisningen innehålla religiösa praktiker så länge eleverna inte uppmanas praktisera religion. Var denna dimension uppstår och en religiös praktik blir ett utövande av religion är en svår fråga att svara på och bidrar därmed till relevansen i att analysera lärares resonemang kring frågan. Ammerman (2016) nämns av Halvarsson-Britton där den religiösa upplevelsen kommer på tal. Det görs en poäng att det är individen själv som ger en handling mening utifrån sina referensramar och själv skapar det religiösa (2019:37). Det finns därmed anledning att fråga sig i vilken utsträckning eleverna ger mening till praktiker i klassrummet i form av en övning och hur lärare kan jobba för att anpassa övningens syfte i förhållande till elevernas tidigare erfarenheter. Somliga informanter väljer att undvika praktiska övningar med elevgrupper där det finns individer med religiös tillhörighet medan en sekulär elevgrupp beskrivs som mer medgörliga. Detta är spekulationer från informanternas sida och en gränsdragning de gör utifrån sin egen bekvämlighet. Utan ett inifrånperspektiv på elevernas religionstillhörighet blir det helt enkelt för svårt att avgöra vad som är integritetskränkande för eleverna och praktiker bedöms vara en onödig risk. I de fall där praktiker väljs bort är det viktigt att läraren kompletterar med något annat för att undervisningen ska bli likvärdig för alla elever, oavsett religiös bakgrund. Alternativt kan läraren se till att framställa de religioner som tas upp i undervisningen på ett likvärdigt sätt för att komma runt svårigheterna med en heterogen elevgrupp. Ifrågasättande och känslomässiga reaktioner på innehåll kan religionslärare behöva förvänta sig oavsett om kroppsliga övningar inkluderas eller inte. Detta menar på att läraren inte bör vara allt för försiktig och hamna i ett stadie där olika former av undervisning och pedagogik inte vågar testas enbart på grund av elevgruppen.

Puskas och Andersson (2019:385) lyfter det faktum att det är en utmaning för läraren att bedriva en objektiv religionsundervisning. Det finns såklart en poäng i detta i den bemärkelsen att läraren är en individ med en referensram att tolka fenomen utifrån som alla andra. Att vara medveten om sina fördomar, förkunskaper och den egna kulturella prägnen som påverkar hur vi tolkar det vi ser är såklart en nödvändighet. Även detta kan vara svårt att efterleva, då bör åtminstone en medvetenhet kring problematiken finnas. Halvarsson-Britton (2019) nämner att elever i svensk skolkontext sällan ställs inför religiös praktik i klassrummet (2019:34), något som resultatet i denna undersökning möjligtvis talar emot, däremot är frågan snarare *vilka* religiösa praktiker elever ställs inför. Puskas och Andersson (2019:384) tar även upp att en strävan efter att bedriva en objektiv och pluralistisk religionsundervisning utmanas av en sekularisering. Ett argument som möjligtvis kan synas i informanternas val att dra gränsen vid att låta eleverna praktisera en sekulär version av en kroppslig praktik med rötter i religiös tradition. Informanterna verkar drivas av just en strävan efter att vara objektiv och pluralistisk

i religionsundervisningen. Detta kan tänkas vara det som leder till den försiktighet informanterna visar i användandet av kroppslighet i religionskunskapsklassrummet.

Diskussion om teorierna

Att förhålla sig emiskt eller etiskt till ett fenomen är väl omskrivet och det finns en hel del information att hämta kring perspektiven. Zhu och Bargiela-Chiappini (2013) exempelvis skriver fram ett emiskt och etiskt perspektiv som ett kontinuum snarare än två motsatser (2013:380). Med hänsyn till detta påstående kan ett emiskt/etiskt perspektiv anses en aning vagt att använda som teori. Distinktionerna mellan de två kan bli svårtolkad och därmed svår att applicera vilket blev påtagligt då informanternas val av undervisning emellanåt var svår att klassa som emisk eller etisk. Ett emiskt perspektiv kan ibland framställs som ett säkrare kort för att förstå ett fenomen, frågan är om det verkligen stämmer. Teorin valdes för att den öppnar upp för två olika närmanden av fenomenet religion i undervisning, ett som skrivs fram som mer upplevt och ett mer påtagligt intellektuellt. Dock är både det intellektuella och det upplevda kompletterande delar av ett religiöst liv vilket gör Halvarsson-Brittons påstående rimligt kring att både ett emiskt och ett etiskt perspektiv behöver förmedlas i undervisningen. Teorin var dock behjälplig med att fokusera samtalet i intervjuerna på den komplexa uppgift som följer med att förmedla religion till andra med tanke på att läraren alltid har ett etiskt perspektiv som utgångspunkt (med undantag från den eventuella religion hen själv tillhör), och att eleverna många gånger själva närmar sig religion från detta håll.

Att skapa förståelse för religioner, och därmed många gånger även kulturer, som ligger långt ifrån det egna levda livet öppnar upp för diskussion av religiös litteracitet. Termen är svårdefinierad men kan härdraget sammanfattas som förmågan att se samband mellan historiska skeenden, praktiker, tro, samtida manifestationer av religiösa traditioner och hur dessa än idag formas av kultur och sociala faktorer. Att vara religiöst litterat innebär även att ha förståelse för hur religiösa influenser kan finnas i alla dimensioner av människors liv. Detta är förmågor och kunskaper som ingen elev som går ur gymnasiet kan förväntas besitta eller behärska och de ligger inte heller till grund för betyg. Dock kan det fungera som ett bra rättesnöre för lärare kring vilka förmågor och kunskaper elever kan uppmuntras förvärva. Lärare förväntas följa kursplan och kunskapskrav vid utformandet av innehåll i sin undervisning, den religiösa litteraciteten kan däremot ses som ett ideal att sträva efter. Detta kan exempelvis göras genom att skapa intressant undervisning för eleverna, skapa ett positivt intryck av kursen som de kan bära med sig.

Det krävs att människor på egen hand fortsätter att sträva efter att bli religiöst litterata om detta ska gå att uppnå, vilket är en anledning att även försöka väcka en nyfikenhet för religion hos eleverna. Ett kortsiktigt mål som förhoppningsvis får långsiktig inverkan är att forma demokratiska medborgare med den religiösa litteracitetens principer i åtanke. Då teorin som nämnts beskriver ett ideal kan det som ryms inom termen förväntas förekomma i religionsundervisningen. Det är svårt att föreställa sig att lärare medvetet förhindrar att eleverna ska kunna tolka och förstå religionens roll i omvärlden eller liknande. Därmed tjänade teorin till att identifiera målsättningar lärarna har med de elevuppgifter som används och om de målen strävar efter en långsiktig eller bestående kunskap som eleverna kan applicera på sin vardag.

Sammanfattning av svar på frågeställningarna

Hur resonerar religionslärare kring att i undervisningen använda kroppsligt lärande och praktiker kopplade till specifika religiösa traditioner?

Den dominerande åsikten bland de sex informanterna är att kroppsligt lärande är något positivt som gynnar inläringen. Fyra av informanterna nämner uttryckligen att det som lärs genom upplevelse är något som sätter sig på långtidsminnet. När det kommer till praktiker kopplade till specifika religiösa traditioner är informanterna inte helt eniga om huruvida detta kan, bör eller hinner genomföras. En informant menar att han gärna hade använt sig av sådana praktiker i undervisningen, men sällar bort det på grund av tidsbrist. Dock har praktiker som meditation och dess fördelar i mental hälsa och ökad koncentration nyttjats utanför religionsklassrummet. En annan informant menar att det inte är lämpligt att utnyttja sådana praktiker i undervisningssyfte då det kan finnas elever med religiös tillhörighet som kan ta illa vid sig, samt att informanten anser att sådana praktiker är religiösa och inte hör hemma i ett undervisningstillfälle.

Samma informant resonerar att det är okej för elever att bevittna och lyssna och via dessa sinnen ta in religion, men inte att personligen utföra. Övriga informanter ser det som ett kreativt inslag där undervisningen görs mer intressant för eleverna genom att praktiker används. Dock resonerar två informanter att religiösa inslag behöver skalas bort och praktiken måste vara centrerad kring vetenskap och elevens välbefinnande, alltså en personlig vinning, och inte kopplat till en specifik religion. Övningen skulle i så fall riskera att korsa gränsen för en konfessionell undervisning, vilket inte är tillåtet i skolan. Den sista informanten håller inte lika hårda tyglar, utan vill att eleverna ska få en bit av det religiösa men utan att undervisningen blir

konfessionell. Hon kopplar praktikerna till vetenskap men även buddhism och hinduism för att lära ut om det religionsvetenskapliga i övningarna. Under själva genomförandet finns ingen betoning på religion utan även i detta fall ligger fokus på personligt välmående och utveckling. Kopplingen till religiös tradition får eleverna ta del av efter övningen där det diskuteras utifrån ett mer teologiskt perspektiv.

Används praktiker i undervisningen, i så fall till vilket syfte?

I de sex fall som har undersökts har fyra informanter använt sig av praktiker i undervisningen. Det har i dessa fall enbart rört sig om praktiker med traditionell koppling till östasiatiska religioner: meditation, mindfulness och yoga. Praktiker har då använts för att lära om en upplevelse eller känsla som eleverna sedan ska kunna applicera på andra fenomen och genom sina egna upplevelser kunna förstå exempelvis religiösa människors tro. En av informanterna använder inte praktiker överhuvudtaget, utan istället anekdoter eller liknelser som ligger nära elevernas egna liv för att göra religiösa människors tro lättare att relatera till. Den sista informanten använder inte praktiker av sådan karaktär i sin egen undervisning, men ser inget problem med att använda det. Han beskriver att om han hade använt sig av praktiker så hade syftet varit att testa en teknik som i efterhand kan diskuteras utifrån specifika religioners koppling till tekniken.

Hur upprätthåller lärare en icke-konfessionell undervisning under dessa moment

De informanter som använder den typ av praktiker som diskuterats uppsatsen igenom förstår att det finns en risk att välja att göra detta. De är medvetna om att undervisningen inte får ha konfessionella inslag och de har reflekterat över vart de ska göra en gränsdragning för konfession. En informant är extra försiktig och vill inte använda kroppsliga praktiker i något annat fall än att det kan kopplas till religion och vetenskap som moment och syftet ska vara att främja en personlig utveckling och hälsa. Hon betonar att det är helt frivilligt och inte uttalat kopplas till specifika religioner. Hon menar att jämlikhet är viktigt när det kommer till framställning av religioner och därmed anser hon att en icke-konfessionell hållning tillämpas bäst genom att antingen göra samma praktiska inslag i alla religioner eller inte koppla en praktik till någon religion alls. De andra informanterna som använt praktiker menar att övningarna är frivilliga och att de undviker att själva exempelvis läsa upp ett mantra, guida en meditation eller göra något som försätter dem i en representerande position. De lärare som inte använt sig av kroppsliga praktiker bryter uppenbart inte mot en icke-konfessionell tumregel i detta avseende,

dock går det inte att påstå att konfessionella inslag aldrig förekommer i andra moment i deras undervisning då detta inte undersökts.

9 Slutsats

Informanterna upplever en större trygghet i att använda praktiker från östasiatiska religioner än Abrahamitiska. Varför detta förefaller sig är inte klarlagt, men det kan spekuleras i att de aktuella övningarna som valts ut är normaliserade i samhället och har därmed förlorat sin religiösa aura. En religiös dimension försöker uteslutas genom att undvika yttrandet av specifika ord. Övningarna är dessutom frivilliga och kopplas inte till någon specifik religion under själva utförandet. Informanterna försöker undvika konfessionell undervisning genom att koppla de kroppsliga övningarna till ett moment i religion och vetenskap. Den religiösa dimensionen belyses inte, utan fokus ligger på de vetenskapligt bevisade fördelarna med övningarna med hänsyn till fysisk och psykisk hälsa. Genom att koppla övningen till religion utifrån ett vetenskapligt perspektiv samt att intentionen med övningen inte är att utföra en religiös handling anser informanterna att de tar sig runt konfessionella handlingar. Anledningen till att en emisk upplevelse används är för att eleverna ska få erfara en specifik känsla eller upplevelse de sedan kan applicera och använda när de navigerar sig i omvärlden. Det råder en viss osämja kring huruvida kopplingen till religiös tradition bör presenteras i samband med introduktion av övningarna. Här resonerar de flesta att detta inte är nödvändigt då övningen i sig inte är konfessionell, medans en informant tar ställning mot detta med motiveringen att övningarna besitter en viss religiös dimension i sig själva. Religiös litteracitet kan sägas, utifrån definitionen av termen från Harvard, vara något som samtliga informanter vill främja. Dock finns det inga underlag på att detta faktiskt är ett resultat av övningarna. En religiös litteracitet kan tänkas främjas genom kroppslighet på det sätt att eleverna får en upplevelse de sedan kan applicera på religiöst liv, vilket kan främja en sådan färdighet. På detta sätt blir ett emiskt perspektiv ett medel för att främja en religiös litteracitet, snarare än att den religiösa litteraciteten i sig uppstår genom förkroppsligande.

10 Källor

Alm (personlig kommunikation, 2022, april)

Alder (personlig kommunikation, 2022, april)

Cedar (personlig kommunikation, 2022, april)

Dahlia (personlig kommunikation, 2022, april)

Jasmine (personlig kommunikation, 2022, april)

Lilja (personlig kommunikation, 2022, april)

11 Referenslista

- Ammerman, N. (2016). Lived Religion as an Emerging Field: An Assessment of its Contours and Frontiers. *Nordic Journal of Religion and Society*, 29(2), 83-99.
- Ceraso, S. (2014). (Re)Educating the Senses: Multimodal Listening, Bodily Learning, and the Composition of Sonic Experiences. *College English*, 77(2), 102-123.
- Dalen, M., Kärnekull, B., & Kärnekull, E. (2015). *Intervju som metod*. Gleerups utbildning
- Enstedt, D. (2020). Russinet i mindfulness: Erfarenhetsbaserad utbildning och praktik i religionsvetenskap. *Högre utbildning*, 10(1), 63-75.
- Gallagher, E. (2009). Teaching for religious literacy. *Teaching Theology and Religion*, 12(3), 208-221.
- Halvarson Britton, T., & Stockholms universitet. Institutionen för ämnesdidaktik. (2019). *Att möta det levda : Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning*. (Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet
- Harris, M. (1976). History and Significance of the EMIC/ETIC Distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5(1), 329-350.
- Harvard Divinity School, Religion and Public Life. (2022). *What is Religious Literacy?*. <https://rpl.hds.harvard.edu/what-we-do/our-approach/what-religious-literacy>
- Nationalencyklopedin AB. (2022, 22 maj). *Litteracitet*. <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/litteracitet>
- Niemi, K. (2018). Drawing a line between the religious and the secular: The cases of religious education in Sweden and India. *Journal of Beliefs and Values*, 39(2), 182-194.
- Puskás, T., & Andersson, A. (2019) Keeping Education Non- Confessional While Teaching Children about Religion, *Religion & Education*, 46(3), 382-399, DOI: 10.1080/15507394.2019.1590940
- Skolinspektionen (2012). *Anmälan angående yoga i utbildningen vid grundskolan*. Östermalmsskolan i Stockholms kommun. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolverket (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad från:
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659807/1553964056811/pdf2705.pdf>
- Vetenskapsrådet (2021, 16 december). *Etik i forskningen*.
<https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>
- Världen idag. (25 april 2016). *Föräldrarna stoppade yoga på skolan*. Hämtad 2022-05-22 från <https://www.varldenidag.se/nyheter/foraldrarna-stoppade-yoga-pa-skolan/Bbbpdr!C5Cw2IQH73GTsrLhhOMiGg/>
- Zhu, Y., & Bargiela-Chiappini, F. (2013). Balancing Emic and Etic: Situated Learning and Ethnography of Communication in Cross-Cultural Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, 12(3), 380-395.
- Öhlander, M. (2011). Analys. I L. Kaijser, & M. Öhlander (Red.), *Etnologiskt fältarbete* (s. 265-294). Studentlitteratur AB.

12 Bilagor

12.1 Bilaga 1: Intervjuguide

Kodning: Grönt = frågor som ställs till båda ”grupperna”. Fet = frågor enbart till de som inte använder kroppsligt lärande. Standard stil = frågor enbart till de som använder kroppsligt lärande. Kursivt = notering till mig själv.

1. Hur gammal är du?

1. Hur många års erfarenhet har du i yrket?

2. Hur länge har du undervisat i religionsämnet?

3. Är du behörig att undervisa i religionskunskap?

4. Undervisar du i religion 1 eller 2, eller båda?

5. Vet du om det finns elever med en religiös tillhörighet i elevgrupperna?

6. Använder du dig av kroppsligt lärande i din undervisning som involverar kropp och/eller sinne - i så fall vilka?

a. Hur introducerar du för eleverna att ni ska använda kroppen?

b. Frågar du om de vill delta innan?

c. Har du varit med om att elever inte vill delta?

d. Förbereder du klassrummet?

7. Hur resonerar du i allmänhet kring att använda kroppsligt lärande i religionsundervisningen?

a. Använder du dig av kroppsligt aktiverande moment i enbart religionsämnet eller även i dina andra ämnen?

b. Hur och varför används kroppsliga moment utanför religionsämnet?

8. Använder du kroppsligt lärande inom någon specifik religion eller moment i undervisningen?

a. Kan du beskriva hur ett sådant lektionsupplägg kan se ut?

b. Hur ofta förekommer moment av detta slag i din undervisning?

c. Kopplas momenten ihop med något specifikt mål/syfte?

d. Finns det specifika övningar du aktivt valt att inte använda med dina elever?

e. Hur anser du att ni undviker att faktiskt utföra en religiös praktik när ni använder er av förkroppsligande?

9. Tycker du att det är lärorikt att eleverna får möta dessa övningar du använt - Varför?

a. Vad hoppas du att eleverna lär sig/får med sig efter att ha provat en övning?

b. Hur tar du reda på att eleverna lärt sig något genom övningarna? /Hur märks det?

(om informanten t.ex enbart använt yoga: har hen glömt att nämna något?:

- Har du använt dig av någon mer övning som exempelvis: yoga, mindfulness, meditation, sånger, eller andra aktiviteter som involverar kroppen i din undervisning?)

5. Har du personlig erfarenhet av att testa kroppsliga övningar med elever vid något tillfälle?

a. **Har du använt förkroppsligande och kroppsligt lärande i något annat ämne än religionskunskap?**

6. Hur ser du på att använda kroppsliga övningar i religionskunskapen?

a. **Tycker du att det är ett problem/svårighet att använda kroppsliga övningar? (Om de anser att det är ett problem, dvs)**

b. **Finns det övningar du skulle anse vara mer eller mindre okej att testa i religionsundervisningen?**

c. **Vilka?**

d. **Varför just dessa?**

e. **Om du skulle använda dig av kroppsliga övningar i din undervisning, hur hade du resonerat kring ett sådant upplägg, tror du?**

f. **Tror du att det är möjligt att eleverna får den förståelse för religion som du önskar även om kroppen inte aktivt involveras?**

7. Tror du att du hade fått möta kritik från elever, föräldrar eller skola om du använt dig av kroppsliga övningar inom religionsämnet?

a. **Varför tror du det?**

(Personligt perspektiv)

8. Har du något personligt intresse av övningar som skulle kunna förekomma i religionsundervisning? (*meditation, mindfulness, yoga*)

- a. Har du personlig erfarenhet av sådana övningar?
- b. Sysselsätter du dig med sådana övningar på din fritid?

9. Hur kom du på idén att använda övningar som involverar kroppen i undervisningen?

10. Gör du kroppsliga övningar med alla dina elevgrupper?

- a. Vilka väljer du att inte göra det med och varför?
- b. Vilka väljer du att göra det med och varför?

11. Har du mött kritik från något håll (elever, föräldrar, skola) någon gång för att ni har genomfört ett moment med ett kroppsligt lärande?

(över till personligare perspektiv)

12. Har du ett personligt intresse utanför ditt yrke av de aktiviteter du tar med in i klassrummet?

- a. Vilka aktiviteter är det du har ett intresse för?
- b. Praktiserar du dessa på din fritid?
- c. I vilket syfte praktiserar du xyz?
- d. Upplever du att det är lättare att genomföra en övning i undervisningen som du själv har personlig erfarenhet/upplevelser kring?

13. Finns det förbättringsområden inom religionsämnet som du skulle vilja se i framtiden?

14. Vill du tillägga eller ta upp något som jag inte frågat om?

12.2 Bilaga 2: Kontaktannons

Hej!

Mitt namn är My Sköld och jag studerar till ämneslärare i religionskunskap och Engelska vid Göteborgs universitet. Jag letar just nu efter lärare som är intresserade av att ställa upp på en intervju. Syftet är att samla in underlag till mitt examensarbete som kommer handla om lärares resonemang kring användandet av kroppsliga övningar i undervisningen. Jag vill prata med dig som gjort ett medvetet val att använda, eller inte använda, övningar i klassrummet

som involverar kropp och sinne på olika sätt. Exempel på sådana övningar kan vara yoga, mindfulness, meditation samt andnings- och avslappningsövningar. Samtalen kommer att genomföras någon gång under april månad.

För intresseanmälan, ytterligare information eller frågor kontakta mig gärna på email:

mailadress

Kontakt via telefon går också bra, då helst via sms: *mobilnummer*

Jag ser fram emot att höra från er!

/My