



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Religion i en deskriptiv tomhet

En diskursanalys av det nationella provet i religionskunskap
i relation till didaktiska teorier

Simon Kuikka och Patrik Löksa

Självständigt arbete LKXA1G

Examinator: Olof Franck

Rapportnummer: VT19-2930-045-LKXA1G

Sammanfattning

Titel: Religion i en deskriptiv tomhet - en diskursanalys av det nationella provet i religionskunskap i relation till didaktiska teorier. Religion in a descriptive emptiness - a discourse analysis of the national test of religion in relation to didactic theories

Författare: Simon Kuikka och Patrik Löksa

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator: Olof Franck

Rapportnummer: VT19-2930-045-LKXA1G

Nyckelord: Religionskunskap, religionsdidaktiska teorier, nationella prov, diskursanalys, fenomenologi, positiv essentialism, verklighetsprövande, livsförståelseutvecklande, livsberättande, didaktik

Syftet med denna studie har varit att synliggöra vilken eller vilka av de fem religionsdidaktiska teorierna, *fenomenologisk*, *verklighetsprövande*, *tolkande*, *livsförståelseutvecklande* respektive *livsberättande*, som är explicit eller implicit närvarande i det nationella provet i religionskunskap, från 2013, i årskurs nio. Den huvudsakliga frågeställningen syftar till att svara på hur dessa teorier kan relateras till det nationella provets uppgifter med tillhörande texthäften. Detta har gjorts utifrån en diskursanalytisk teori och metod vilken utgår från språket som verktyg för att förmedla ett visst perspektiv av verkligheten. Konstruktionen av det nationella provet i religionskunskap har således betraktats som en social aktivitet där en viss bild av religion, kunskapssyn och elevbemötande explicit eller implicit framträder och förmedlas till elever och lärare. På vilket sätt provets konstruktion är präglad av kursplaner eller bedömningsaspekter berörs inte av studiens frågeställningar eller syfte.

Med hjälp av diskursanalytiska frågor har det nationella provet dekonstruerats och sedan satts i relation till fem religionsdidaktiska teorier. Resultaten som framgår av analysen är att 19 av 25 uppgifter kan relateras till en fenomenologisk teori då uppgifterna utgår från en tematisk förståelse av religion samt att eleverna skall identifiera likheter och skillnader mellan religioner. Dessa uppgifter har samtidigt en problematisk relation till fenomenologin om teorin betraktas utifrån fler aspekter än det tematiska och jämförande. Då fenomenologin syftar till att religiösa fenomen skall betraktas utifrån ett inom-religiöst perspektiv problematiseras relationen till de fenomenologiskt präglade uppgifterna. Detta eftersom uppgifterna är präglade av specifika värden som i sin tur leder till att perspektivet, varifrån religioner betraktas och beskrivs, placeras utanför den religiösa gemenskapens förståelse av sin religion. De verklighetsprövande och livsförståelseutvecklande teorierna kan i enstaka fall relateras till uppgifterna men inte på något självklart sätt. Den livsberättande teorin förekommer i nära relation med en enskild uppgift på provet, medan det tolkande perspektivet är helt frånvarande.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	1
2. Bakgrund.....	2
2.1 Svensk religionskunskapsundervisning i ett internationellt perspektiv.....	2
2.2 Det nationella provet i religionskunskap.....	2
2.3 Skolverkets rapport.....	3
3. Tidigare forskning.....	4
3.1 Studier kring nationella prov i religionskunskap.....	4
3.2 Tidigare diskursanalytisk studie av nationella prov.....	5
4. Teoretiska perspektiv.....	5
4.1 Fem religionsdidaktiska teorier.....	5
4.1.1 Fenomenologisk religionsdidaktik.....	6
4.1.2 Verklighetsprövande religionsdidaktik.....	7
4.1.3 Tolkande religionsdidaktik.....	8
4.1.4 Livsförståelseutvecklande religionsdidaktik.....	9
4.1.5 Livsberättande religionsdidaktik.....	10
4.2 Diskursanalys som teori.....	10
5. Metod.....	11
5.1. Material och avgränsning.....	13
6. Analys och resultat.....	14
6.1 Provets struktur.....	14
6.2 Fenomenologiskt relaterade uppgifter.....	14
6.3 Uppgifter relaterade till övriga teorier.....	21
6.3.1 Tendenser till verklighetsprövande religionsdidaktik.....	21
6.3.2 Möjlighet till tolkande religionsdidaktik.....	23
6.3.3 Uppgift relaterad till livsberättande religionsdidaktik.....	23
7. Slutsatser.....	24
7.1. Diskussion.....	26
7.2. Förslag på vidare forskning.....	28
Referenser.....	29
Bilagor.....	32
Bilaga 1.....	32
Bilaga 2.....	43
Bilaga 3.....	46

1. Inledning

I denna uppsats utförs en diskursanalys av det nationella provet i religionskunskap, där elevers kunskaper skall testas utifrån kursplanens syfte, centrala tankegångar och kunskapskrav. Enligt kursplanen är kunskaper om religioner och andra livsåskådningar viktiga “i dagens samhälle, som är präglad av mångfald [...] för att skapa ömsesidig förståelse mellan människor” (Skolverket, 2018a, s. 215). I läroplanen konstateras även allmänt när det gäller *kunskap* att det inte är något entydigt begrepp och att “skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet” (Skolverket, 2018a, s. 8).

Som lärare behöver man tolka kursplanen och utifrån sin egen förståelse göra didaktiska val för sin undervisning. Vare sig det sker medvetet eller omedvetet närmar lärare sig ämnet inför eleverna på ett visst sätt, och utifrån ett visst perspektiv. Liknande val görs rimligen inför konstruktionen av ett prov. Vilka kunskaper kommer att testas i praktiken? Vilken syn på ämnet kommer att förmedlas genom uppgifter? Som utgångspunkt bör finnas någon slags syn på vad religion är och vad man ska ägna sig åt inom ramarna för skolans religionskunskapsundervisning. Även om det är ett tämligen utvecklade fält inom svensk kontext (Skolverket, 2018b) finns, internationellt sett, olika religionsdidaktiska teorier som kan fungera som utgångspunkt för undervisningen. Då vissa teorier utövat internationellt inflytande, är det sannolikt att dessa även i olika grad utövar, och har utövat, inflytande även på religionskunskapsämnet inom svensk grundskola. Ett sådant inflytande skulle kunna studeras på olika sätt, till exempel genom att fokusera på läroplanens konstruktion eller att genom ett urval av lärare studera deras faktiska undervisning. I denna studie riktas istället uppmärksamheten mot ett nationellt prov.

Valet att göra en analys av ett nationellt prov med avseende på didaktik har framförallt gjorts på grund av de erkända stora effekter som nationella prov har på skolans ämnesundervisning. Undervisning och provutformning är relaterade och det tycks utifrån Skolverkets (2016) egna utvärderingar och bedömning av forskningsläget, samt Kristoffer Larssons (2014) rapport, rimligt att betrakta de nationella proven som till viss del styrande för upplägget av religionslärares undervisning. Vår utgångspunkt är att den bakomliggande syn på religionskunskapsämnet som uttrycks genom det nationella provet – vilket eventuellt innefattar inflytande från en eller flera av de religionsdidaktiska teorierna som behandlas i denna studie – i slutändan har betydelse för elevers förståelse av sin egen och andras religiositet och livsåskådning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att utifrån en diskursanalys av 2013 års nationella prov i religionskunskap för årskurs nio synliggöra vilken eller vilka av de religionsdidaktiska teorierna *fenomenologisk, verklighetsprövande, tolkande, livsförståelseutvecklande* respektive *livsberättande* som kan relateras till uppgifterna på det nationella provet.

Frågeställningar:

- Hur kan de fem religionsdidaktiska teorierna relateras till uppgifterna i det nationella provet?
- Framträder någon eller några av de fem religionsdidaktiska teorierna mer frekvent än andra av dessa teorier?
- Är någon eller några av de fem religionsdidaktiska teorierna frånvarande utifrån uppgifterna i det nationella provet?

2. Bakgrund

I denna del sätts det svenska religionskunskapsämnet i ett internationellt sammanhang för att ge en bakgrund till varför de fem religionsdidaktiska teorierna som utvecklats i Storbritannien och behandlas i denna studie kan vara relevanta även i svensk kontext. Vidare ges en allmän bakgrund kring det nationella provets utformning, funktion och förutsättningar, samt en redogörelse av en rapport från Skolverket som belyser de nationella provens påverkan på undervisningen.

2.1 Svensk religionskunskapsundervisning i ett internationellt perspektiv

Religionskunskapsundervisning i svensk grundskola skall vara icke-konfessionell, i enlighet med vad som gäller för all undervisning enligt 1 kap. 6-7 §§ i skollagen (SFS 2010:800). Dock är den svenska modellen för undervisning, där elever undervisas tillsammans oavsett religiös tillhörighet med syftet att förmedla en neutral och objektiv bild av olika religioner, inte den dominerande modellen för religionskunskap - *religious education* - i europeiska skolor. Vanligast är en modell där elever separeras utifrån samfundstillhörighet och undervisas konfessionellt inom sin egen trosinriktning. Inom vissa av dem ingår även undervisning i någon mån om andra religiösa traditioner. Denna modell tillämpas bland annat i länder som Belgien, Finland, Italien, Spanien, Tyskland och Österrike. Förutom i Sverige tillämpas den icke-konfessionella modellen även i länder som England, Norge, Schweiz och Wales (Kittelman Flensner, 2015, s. 28).

Även om läroplaner ser olika ut har religionsämnet inom svensk och bland annat engelsk skolkontext en liknande utveckling i dess syfte och uppdrag. Utifrån religionsämnets lokala uppbyggnad har på flera håll i världen utvecklats religionsdidaktiska teorier, vilket i ett europeiskt sammanhang inte minst har skett i England. I Sverige lyser däremot ännu en motsvarande teoretisk utveckling med sin frånvaro (Kittelman Flensner, 2015; Skolverket, 2018b). Inom brittisk kontext har vad som kan benämnas som olika *pedagogies* (Grimmitt, 2000), eller *learning approaches* (Council of Europe, 2007), utformats för icke-konfessionell undervisning i religionsämnet, där man närmar sig religionsundervisningen med olika utgångspunkter som avspeglar olika syn på vad religion är, liksom olika syn på kunskap. Dessa didaktiska modeller, eller *religionsdidaktiska teorier* som de benämns i denna studie, kan sedan ligga till grund för hur undervisning bedrivs med avseende på metodik och innehåll.

2.2 Det nationella provet i religionskunskap

Syftet med de nationella proven är att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning samt att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå (Skolverket, 2016, s. 6). Konstruktionen av de nationella proven är en omfattande process, då ett flertal faktorer skall tas hänsyn till. Eftersom provet skall ha såväl hög validitet som reliabilitet så behöver bland annat mätteoretiska, tidsmässiga och specialpedagogiska aspekter beaktas (Skolverket, 2017, s. 18-26). I den lärarinformation som medföljer 2013 års nationella prov i religionskunskap beskrivs problematiken med att testa eleverna utifrån kunskapskrav som huvudsakligen handlar om att eleverna skall föra resonemang. Om provet bestod av ett fåtal öppna frågor hade dessa

kunskapskrav kunnat testats men hade då också missgynnat vissa elevgrupper samt varit problematiskt då färre uppgifter skulle innebära att reliabiliteten minskade (Skolverket, 2013e, s 8).

År 2013 utökades de nationella proven för årskurs 9 till att förutom proven i svenska, matematik och engelska även bland annat innefatta prov i ämnet religionskunskap. I nuläget är detta det enda nationella prov inom religionskunskap som gjorts tillgängligt av Skolverket, då de prov som genomförts från år 2014 ännu är belagda med sekretess eftersom uppgifter från tidigare prov kan komma att återanvändas i kommande prov upp till sex år framåt i tiden (Skolverket, 2019a). I årskurs 9 gör alla elever på varje skola prov i ett av ämnena geografi, historia, religionskunskap eller samhällskunskap. Vilket utav ämnena elever på en skola ska skriva prov i avgörs slumpvis av Skolverket. För att proven inte ska riskera att styra planering av undervisning får varje skolenhet inte tidigare än ungefär en månad i förväg veta i vilket ämne eleverna skall genomföra provet (Skolverket, 2019b).

2.3 Skolverkets rapport

Skolverket släppte år 2016 rapporten *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9 – en uppföljning av lärares, rektorers och elevers uppfattning om proven*. Denna rapport bygger på analys av två omfattande enkätundersökningar riktade till lärare och rektorer år 2003 respektive 2015 med fokus på att dels belysa provens stöd och påverkan i arbete och undervisning, dels på proven som stöd för bedömning och i vilken grad provens syften uppfylls (Skolverket, 2016, s. 17). Bland annat framkommer att två av tre lärare år 2015 ansåg att proven påverkar undervisningen i fråga om ämnesinnehållet, vilket innebär en dubblering jämfört med 2003 års undersökning. Förutom detta framkommer att proven även påverkade lärares arbetssätt och planering av undervisningen i högre utsträckning än vad som uppgavs år 2003 (Skolverket, 2016, s. 23-24).

Dessutom vägs en intervjustudie vid Örebro universitet (Arensmeier m.fl., 2015) in i rapporten. En av dess frågeställningar gäller hur relationen mellan nationella prov och den dagliga undervisningen ser ut. Ett återkommande tema som där framkommer, genom intervjuer med lärare på ett begränsat urval av skolenheter, var att proven påverkar den ordinarie undervisningen. Sammantaget framkommer det genom Skolverkets rapport med tydlighet att nationella prov enligt lärare själva påverkar undervisningen alltmer, ett resultat som knappast kom som en överraskning:

De resultat som lagts fram i den här rapporten är sådant som Skolverket till största del haft kännedom om sedan tidigare. Dels genom Skolverkets egna utvärderingar och studier samt forskning, dels genom de kontakter Skolverket har med lärare, rektorer, elever och de lärosäten som konstruerar de nationella proven (Skolverket, 2016, s. 46).

Det kan vara svårt att fastställa exakt hur undervisningen påverkas, men Skolverket lyfter fram två troliga och snarlika effekter som knappast kan betraktas som önskvärda. För det första vad som brukar kallas för en *narrowing the curriculum*-effekt i de fall där lärare anpassar och snävar in undervisningen mot till exempel enkla faktakunskaper som de tror ska komma i proven, vilket kan generera en ”ytlig” undervisning. För det andra en *teaching to the test*-effekt, vilket innebär att undervisningen inriktas mot det innehåll som förväntas komma på provet, vilket i sin tur kan leda till att lärares fokus inriktas mot kontroll av elevernas resultat och prestationer

istället för på lärande och kunskaper (Skolverket, 2016, s. 47). En i sig positiv och önskvärd effekt av de nationella proven som rapporten utöver detta pekar på är dock – åtminstone om lärares och rektorers upplevelser skulle visa sig stämma överens med de reella effekterna – att proven bidrar till en likvärdig bedömning, rättvis betygssättning och till måluppfyllelse (Skolverket, 2016, s. 48).

3. Tidigare forskning

Endast ett fåtal studier har utförts i relation till det nationella provet i religionskunskap. De studier som finns har framförallt gjorts med avseende på etikdelen i provet. Tre tidigare studier, Sporre (2018), Osbeck, Franck, Lilja och Lindskog (2015) samt Larsson (2014), presenteras först. Efter detta presenteras Ståhl och Hussénus (2017) diskursanalytiska studie av nationella prov i kemi.

3.1 Studier kring nationella prov i religionskunskap

Karin Sporre har gjort en kritisk analys av 2013 års nationella prov med avseende på dess konstruktionsprocess utifrån läroplanen, vars resultat pekar mot att etikundervisningen i och med det nationella provet riskerar att tömmas på vad Sporre menar är dess avgörande etiska innehåll och reduceras till enbart argumentativa och konceptuella förmågor. Denna slutsats dras av Sporre utifrån de möjligheter till bedömning som kursplanen ger samt komplexiteten i själva provkonstruktionen och provets möjliga *teach to the test*-effekter (Sporre, 2018).

I en studie av Christina Osbeck m. fl. studeras och diskuteras utmaningar vid bedömning av elevers etikkunskaper utifrån 2013 års nationella prov i religionskunskap för årskurs 6 och årskurs 9 (Osbeck m.fl., 2015). Studien är en kvalitativ analys som bygger på data i form av inspelade och i skrift transkriberade samtal mellan lärare under bedömningsprocessen av etikuppgifterna i provet. Studiens resultat pekar på tre grupper av bedömningsrelaterade utmaningar när det gäller etikuppgifterna. Den första gruppen av utmaningar rör svårigheter kring tolkning av bedömningsanvisningarna. Den andra handlar om skilda idéer kring vad elever betygmässigt ska belönas för i uppgifterna. Den tredje berör lärares positionering mellan elevernas behov av goda betyg och lärares uppgift att rangordna elever betygmässigt sinsemellan (Osbeck m.fl., 2015).

Kristoffer Larsson har gjort en analys av de formativa aspekterna i proven i religionskunskap och samhällskunskap för läsåret 2013/2014 utifrån närläsning av proven (Larsson, 2014). Rapporten, på uppdrag av Skolverket, har syftet att fördjupa arbetet med de nationella provens formativa möjligheter inom religions- och samhällskunskap genom att beskriva formativa aspekter av dåvarande prov och ge förslag på utveckling av dessa. I analysen av proven konstateras att de troligen har en "indirekt formativ påverkan på undervisningen, något som även får stöd i rektorernas och lärarnas utsagor om hur de nationella proven inverkar på undervisningen i dagsläget" (Larsson, 2014, s. 40). Larssons bedömning är att det inte borde vidtas några åtgärder för att utveckla proven formativt i relation till undervisningen (Larsson, 2014, s. 41). Tre generella problem med att öka provens formativa inverkan som diskuteras är ett bristfälligt bevisläge för effektiviteten av formativ bedömning, en ökad risk för ett mer instrumentellt lärande och svårigheter med att implementera ett ökat formativt användande av proven i relation till undervisningen (Larsson, 2014).

3.2 Tidigare diskursanalytisk studie av nationella prov

Marie Ståhl och Anita Hussénus undersöker fyra nationella prov i kemi från åren 2009 till 2013, för årskurs nio, i syfte att lyfta fram explicita och implicita normer och värderingar i uppgiftsformuleringarna, såväl i text som i bild. Undersökningen förutsätter att uppgiftsformuleringarna i de nationella proven i kemi är konstruerade i ett socialt och epistemologiskt sammanhang som bidrar till en viss typ av normer och värderingar, till exempel synen på att naturvetenskapen är logisk, objektiv och rationell (Ståhl & Hussénus, 2017). Vidare letar Ståhl och Hussénus efter kontrasterande värden bland uppgiftsformuleringarna, bland annat utifrån feministisk kritik av naturvetenskapen.

Resultaten av undersökningen pekar på en elitistisk naturvetenskaplig gemenskap med tydliga normer och värderingar som antingen utesluter eller omfamnar. De värderingar som enligt undersökningen privilegieras är androcentriska i den mån att proven framställer naturvetenskap som traditionellt tillhörande en manlig yrkeskategori samt att män med en naturvetenskaplig framtoning ställs mot en stereotyp bild av kvinnor. Dessa perspektiv bekräftar den tidigare forskning som visade på liknande androcentriska mönster inom naturvetenskapen redan på 1970 och 80-talet. Vidare resultat beskriver naturvetenskapen som en epistemologisk gemenskap, "där människor talar, agerar och tänker enligt gemensamma normer och värden" (Ståhl, 2016, s. 68), vilket har föranlett den bild som det nationella provet förmedlar av naturvetenskap, människor, samhälle och natur till eleverna. Det nationella provet i kemi har konstruerats utifrån en sådan gemenskap och de normer och värden som framkommer är ett resultat av de individer, samt deras syn på kemiämnet, som har konstruerat det nationella provet (Ståhl, 2016, s. 68).

4. Teoretiska perspektiv

Resultaten av Ståhl och Hussénus diskursanalys kan sägas bekräfta det metodologiska *förhandsantagandet* att det existerar befintliga normer och värderingar inom en viss social gemenskap. När Ståhl och Hussénus genomför sin diskursanalys hämtas dessa förhandsantaganden, eller teoretiska ramverk, från läroplansteoretisk, konstruktiv didaktik samt feministiska teorier (Ståhl, 2016, s. 64). Enligt Denscombe (2009, s. 395) är sådana förhandsantaganden oundvikliga vid utförandet av en diskursanalys. Diskursanalysen måste bygga på någon form av förhandsantaganden om hur verkligheten är beskaffad för att kunna "avslöja [...] kulturella antaganden" (Denscombe, 2009, s. 395) i materialet. En diskurs, i denna mån, skall inte förstås endast utifrån vad som sägs eller på vilket sätt något sägs, diskursen finns lika mycket i det som inte sägs (Foucault 2008, s. 181) och för att kunna analysera det som inte sägs, eller inte står utskrivet i text – det implicita – krävs någon form av förhandsantagande. Där Ståhl och Hussénus gör sina förhandsantaganden utifrån läroplansteoretisk, konstruktiv didaktik och feministiska teorier, bygger denna undersökning på förhandsantaganden gjorda utifrån fem religionsdidaktiska teorier. Förhandsantaganden i den mån att de religionsdidaktiska teoriernas kunskapssyn, syn på religion, elevbemötande, metod och syfte på något sätt antas framträda explicit eller implicit i det nationella provet.

4.1 Fem religionsdidaktiska teorier

Osbeck (Skolverket, 2018b) använder begreppet *didaktisk praktik* för vad som på engelska benämns som *pedagogies* (Grimmitt, 2000) eller *learning approaches* (Council of Europe, 2007). De didaktiska praktikerna innefattar teoretiska ramverk med olika utgångspunkter för religionsundervisning, olika betoning och syn på religionsämnet. Olika teorier kan delvis innefatta olika syn på vad religion är, vad religionskunskap innebär, och vad elevernas roll i

religionsundervisningens sammanhang är. Dessa benämns härmed som olika *religionsdidaktiska teorier*, vilket vi anser tydligare kan synliggöra dess innebörd.

I linje med Osbeck (Skolverket, 2018b) lyfts fem inflytelserika och identifierbara teorier fram – *fenomenologisk, verklighetsprövande, tolkande, livsförståelseutvecklande* respektive *livsberättande* religionsdidaktik – som har fått internationellt genomslag utifrån den religionsdidaktiska forskning som under en längre tid pågått inom brittisk kontext, där de i hög grad har utvecklats i relation till varandra. Varje ny teoriutveckling som skett från 1960-talet ända in i 2000-talet har gjort det i relation till den eller de teorier som tidigare varit inflytelserika och är i någon mån en direkt respons på dessa, liksom de även utvecklats i relation till samhällets förändring (Grimmitt, 2000, s. 25). Den ordning i vilken teorierna presenteras nedan avspeglar i hög grad en epistemologisk utveckling, där teorierna i denna ordningsföljd kan sägas alltmer gå från en objektiv, modern syn på kunskap till en subjektiv, postmodern. Några av teorierna kan ha något varierande beteckningar, men vi har valt att benämna dem på samma sätt som Osbeck (Skolverket, 2018b) gör.¹ Varje religionsdidaktik redogörs för nedan och sammanfattas i punktform.

4.1.1 Fenomenologisk religionsdidaktik

Den fenomenologiska religionsdidaktiken uppstod som en reaktion på den konfessionella formen av undervisning utifrån den kritik som riktades mot den senare, där religionsundervisningens syfte var att förmedla den rätta tron. Inspirerad av Edmund Husserls idé om *epoché* lanserade Ninian Smart religionsfenomenologin som metod för att studera och undervisa om religion. Här var syftet att lära ut religion utifrån religiösa människors upplevelser av tro och handlingar utan att exponera eleverna inför religiösa sanningsanspråk (Acquah, 2017, s. 7-8). Enligt Cox (2010, s. 51) innebär begreppet *epoché* att den som studerar religion bör sätta sina förutfattade meningar, sanningsanspråk, tankar och värderingar, inför religionen i fråga, inom parentes. Syftet är att religiösa fenomen skall förstås utifrån hur de faktiskt uppenbarar sig i världen snarare än att religiösa fenomen observeras utifrån antaganden som har formats innan observationen. Ett metodologiskt problem tycks här vara att alla människor, om än omedvetet, bär på någon form av uppfattning av världen, baserad på “cultural, social or psychological understanding” (Cox 2010, s. 52) vilket påverkar det val av religiösa fenomen som lyfts fram som relevanta eller inte. Cox (2010, s. 52) bemöter detta problem och menar att *epoché* skall förstås som ett självreflexivt förhållningsätt som syftar till att minimera personliga och akademiska förhandsantaganden inför ett religiöst fenomen.

Enligt Jackson (2007a, s. 49) syftar det fenomenologiska perspektivet på att, så långt det är möjligt, skapa empatisk förståelse för andra människors religioner och levnadssätt. Cox (2010, s. 52) förklarar begreppet empati som närbesläktat med *epoché*; det empatiska förhållningsättet syftar till att kultivera en empatisk förståelse inför en religion, dess handlingar och trossystem, utan att man själv har någon tillhörighet till religionen eller att religionen på något sätt går att relatera till ens egna kulturella kontext. Den som studerar religion måste därför “enter into the experience of the believing community” (Cox, 2010, s. 52). För att en sådan empatisk förmåga skall kunna kultiveras måste först *epoché* utföras.

¹ Enligt Osbeck (Skolverket, 2018b) kan den *verklighetsprövande* teorin på engelska även kallas “religious literacy”, eller “critical religious education”, och den *livsberättande* kan även benämnas som “postmodern”. *Livs-förståelseutvecklande* teorier kan även på engelska benämnas som “constructivist pedagogies” (Grimmitt, 2000).

Fenomenologin karaktäriseras ofta, enligt Jackson (2007a, s. 49), av ett jämförande av tvärkulturella religiösa fenomen, vilket ofta görs tematiskt i form av att olika religioner jämförs med varandra utifrån begrepp som riter, myter, heliga platser et cetera. Till exempel menar Smart (1996) att all religion kan förstås utifrån sex dimensioner; rituell, mytologisk, dogmatisk, etisk, social och upplevelsemässig. Jackson (2007a, s. 49) menar att sådana jämförelser tenderar att bli problematiska i en undervisningssituation då religiösa fenomen riskerar att lyftas fram utan hänsyn till dess sociala och kulturella kontext samt att religiösa fenomen jämförs på ett felaktigt sätt. Till exempel menar Jackson (2007a, s. 49) att begreppet ”helig skrift” har olika innebörd beroende på om den troende är muslim eller hindu. Cox benämner sådana jämföranden som “informed comparisons” (2010, s. 62), vilket understryker vikten av att jämförandet av religiösa fenomen bör vara väl underbyggda. Till exempel menar Cox att även om fenomenet religiös tro är ett fenomen som finns inom alla religioner så kräver en fenomenologisk förståelse av fenomenet att beaktning tas inför på vilket sätt religiös tro har påverkats av “historical, scientific, or intellectual influences” (2010, s. 62). Religiös tro yttrar sig, med andra ord, på olika sätt inom olika religioner och påverkar hur de religiösa deltagarna upplever sin religion. Robert Jacksons kritik mot det fenomenologiska perspektivet skall här ses som en kritik mot hur fenomenologin har implementerats i en undervisningskontext snarare än som kritik mot fenomenologin som metod för att studera religion; “[t]his criticism is [...] not applicable to the best phenomenological materials or to the phenomenological approach in principle.” (Jackson, 2007a, s. 50).

Den fenomenologiska religionsdidaktiken kan sammanfattas enligt följande:

- Tematisk och jämförande (riter, myter platser, etc.)
- Egna värderingar och omdömen sätts inom parentes
- Syftar till att skapa empatisk förståelse för andra religioner
- Kritiseras för att ge en deskriptiv bild av religion
- Kritiseras för att beskriva religion utan emotionell och kontextuell innebörd

4.1.2 Verklighetsprövande religionsdidaktik

Den verklighetsprövande didaktiken företräds av Andrew Wright och har liksom de flesta andra didaktiska teorier i någon mån utvecklats i kontrast till den fenomenologiska. En brist i det fenomenologiska förhållningssättet som man här vill göra upp med är att hänsyn där inte tas till kvalitativa skillnader mellan religioners sanningsanspråk, dess faktiska anspråk på verkligheten. Det fenomenologiska perspektivet ligger i linje med en liberal typ av religionsundervisning som framställer religiösa doktriner och religiöst språk som uttryck för religiös fromhet och inre erfarenheter, helt utan att vara beskrivningar av verkligheten. I en liberal variant av religionsundervisning fokuseras mer på elevers kapacitet till spiritualitet och inre erfarenhet än på avgörande frågor om sanning och realitet inom olika trosriktningar. Detta leder till en slags universell teologi där alla religiösa traditioner förkroppsligar en gemensam religiös erfarenhet, och bilden av en kvantitativ religiös mångfald snarare än en kvalitativ. I en liberal förståelse av andlighet och religion handlar dess trosinnehåll snarare om känslor och värderingar än om förnuft, fakta och empiri. Den verklighetsprövande didaktiken vill göra upp med en typ av liberalism som gått från att vara en god teori kring samhällets utformande till att bli en heltäckande livsåskådning och världsbild som reducerar religioners perspektiv på detta sätt (Wright, 2000, s. 171-172). Centralt för Wright är begreppet *spiritual literacy* som för honom handlar

just om att utveckla elevers förmåga till att se såväl kompabilitet² som dissonans³ mellan olika religioner, livsåskådningar och verklighetsanspråk. Elever skall lära sig att på ett klokt, ansvarsfullt sätt bemöta religioners perspektiv. För detta krävs att religioners perspektiv görs rättvisa, att dess anspråk inte förminskas, liksom att elevers egna perspektiv tas hänsyn till i undervisningen. Målet är att åstadkomma en kritisk dialog mellan elevens perspektiv och det religiösa perspektiv som studeras (Wright, 2000, s. 179-180). Ett kritiskt element krävs i undervisningen, inte bara ett matande med innehåll om olika religioner vilket ger vare sig religioners eller elevers egna horisonter rättvisa. Religiositet och andlighet handlar om individer inom vissa gemenskaper och traditioner som har utvecklat en relation till vad som anses vara, som Wright uttrycker det, *of ultimate concern, ultimate value and ultimate truth* (Wright, 1998, s. 88).

En verklighetsprövande eller kritisk didaktik bygger kunskapsteoretiskt på realism – att det existerar en oberoende, objektiv verklighet. Vad denna verklighet består i gör olika religioner och livsåskådningar till stor del konkurrerande anspråk på, vilket den kritiska didaktiken bland annat vill lyfta fram som en viktig del i undervisningen.

Den verklighetsprövande religionsdidaktiken kan sammanfattas enligt följande:

- Kvalitativa skillnader mellan religioner uppmärksammas
- Är emot en ”liberal” undervisning där religion banaliseras och förminskas
- *Spiritual literacy* är viktigt – elevers förmåga till att bemöta religioners anspråk och perspektiv samt uppmärksamma kompabilitet och dissonans dem emellan
- Religiositet/andlighet handlar om relationen till vad som anses vara den yttersta sanningen och av yttersta vikt inom en tradition
- Realism – en oberoende verklighet existerar

4.1.3 Tolkande religionsdidaktik

Den tolkande praktiken, eller *the interpretive approach*, har Robert Jackson som dess främsta företrädare. Jackson har utifrån arbete med etnografiska studier utvecklat en didaktisk utgångspunkt med syfte att förse religionsundervisning med metoder som utvecklar förståelse för olika religiösa traditioner (Jackson, 2007b, s. 52). Man talar snarare om ”religiösa traditioner” än om ”religioner” inom denna didaktik och dess pedagogiska utgångspunkt har vissa centrala begrepp, eller ”key sets of issues” (Jackson, 2000, s. 132). Ett sådant är *representation*, där man utgår från att religion traditionellt sett har porträtterats på ett visst sätt i västerländsk upplysningskontext där ”världsreligioner” utgör olika schematiska trossystem vars essenser kan uttryckas genom vissa påståenden och sammanställningar. Sådana förenklade representationer kritiseras och behöver som förutbestämda, låsta system dekonstrueras. Utifrån humanvetenskapliga discipliner såsom bl.a. socialantropologi utvecklas nya modeller för hur kultur, religion och etnicitet framställs för att lösa upp en alltför förenklad och stelbent syn på kulturer, liksom på själva relationen mellan kultur och religion (Jackson, 2000, s. 133).

Vidare är *tolkning*, hermeneutik, didaktikens metodologiska utgångspunkt. När den klassiska fenomenologin menar att det går att lägga sin egen förförståelse åt sidan och samtidigt kunna

² Med kompabilitet menas här möjligheter för olika verklighetsanspråk att samtidigt vara sanna.

³ Icke-kompatibla skillnader.

nå empatisk förståelse när man närmar sig det som studeras är detta antagande ur ett hermeneutiskt perspektiv felaktigt. Först när elevens egen erfarenhet och livssyn får kontrasteras mot människors livssyn inifrån de religiösa traditionerna är verklig förståelse och empati möjlig. I den tolkande processen är även en ständig rörelse mellan olika nivåer inom en religiös tradition en del av metodiken, enligt hermeneutisk modell där man rör sig mellan helheten och dess delar (Jackson, 1997, s. 33). Religionsstudiet kretsar kring nivåerna *individ*, *grupp*, och *religiös tradition* som alla är centrala för att nå en utvecklad förståelse, såväl om det generella som det partikulära (Jackson., 2007b, s. 52-53). Målet inom en tolkande religionsdidaktik är att elever skall bli medvetna om olika tolkningar av en religiös tradition på individ- och gruppnivå, liksom att de själva ska reflektera över sina egna positioner och föreställningar och få en fördjupad förståelse av sig själva (Jackson, 2000, s. 134-135).

Den tolkande religionsdidaktiken kan sammanfattas enligt följande:

- Levande religiösa ”traditioner” snarare än fixerade, förenklade ”religioner”
- Dekonstruktion av förenklade representationer
- Tolkning som metod
- Relationen mellan elevens förförståelse och erfarenhet och människors livssyn inifrån religiösa traditioner
- Förhållande mellan de olika nivåerna individ, grupp och tradition

4.1.4 Livsförståelseutvecklande religionsdidaktik

Michael Grimmitt är den som introducerat begreppsparat “lära om” respektive “lära av” religion, för att i den typ av didaktik bland annat han själv företräder lägga betoning på det senare. Med elevens perspektiv och förförståelse som utgångspunkt studeras religion med syfte att utveckla elevens livsförståelse och existentiella reflektion. Undervisningen är underordnad elevernas intressen i första hand, där den låter elever utforska vad det kan innebära att tillhöra en viss religiös gemenskap (Skolverket, 2018b).

Man kan säga att denna typ av didaktik är en naturlig biprodukt av en konstruktivistisk syn på kunskap (Grimmitt, 2000, s. 225). Kunskap är alltid en mänsklig konstruktion som inte reflekterar något objektivt. Kunskap bör således inte bara förmedlas - det är inte något man som elev endast skall matas med och svälja. En konstruktivistisk didaktik kan vara kompatibel med såväl en fenomenologisk som en tolkande praktik, men har en problematiserande dimension i förhållande till all slags kunskap inom religion, som alltid är språkliga och begreppsliga konstruktioner (Grimmitt, 2000, s. 224). Kunskap är i sig något instrumentellt och tjänar vissa syften - frågan är endast vilka.

Den livsförståelseutvecklande religionsdidaktiken kan sammanfattas enligt följande:

- “Lära av” snarare än “lära om” religion
- Tar sin utgångspunkt i elevens perspektiv och intressen
- Syftar till utvecklad livsförståelse
- Kunskap är endast en mänsklig konstruktion och reflekterar inget objektivt
- Kunskap byggs upp och varken kan eller bör förmedlas

4.1.5 Livsberättande religionsdidaktik

En livsberättande religionsdidaktik utgår från att kunskap är relativ; att det inte finns någon absolut sanning. Utifrån ett religionsdidaktiskt perspektiv menar Erricker och Erricker (2000, s. 194) att kunskap om stora religiösa berättelser (judendom, islam, hinduism et cetera) är konstruerade och har därav politiska motiv. Kunskap inom religionspedagogiken bör istället bygga på de små berättelserna som formas av eleverna själva i klassrummet. Enligt Erricker och Erricker (2000, s. 194-195) befinner sig dessa två positioner på epistemologiskt motsatta sidor. Erricker och Erricker (2000, s. 195) menar att religionsundervisningen skall bygga på individens berättelse enbart. Istället för att fokusera undervisningen på att lära ut objektiv kunskap om religion syftar den livsberättande religionsdidaktiken på att sätta elevernas subjektiva kunskap i centrum utifrån de berättelser som eleverna själva förmedlar (Erricker & Erricker 2000, s. 201).

Utifrån att ha analyserat elevers egna berättelser identifierar Erricker och Erricker teman som elever tenderar att vilja prata om; "relationships, secret places, ethnic identity, religious affiliation, death, separation, and the environment." (Erricker & Erricker 2000, s. 198). Genom att eleverna diskuterar dessa teman ingår de också i en process där de lär sig att sätta ord på sina tankar och känslor vilket också leder till att eleverna utvecklar en förmåga till självkänedom (Erricker & Erricker 2000, s. 198). När ämneskunskaper byts ut mot en narrativ process menar Erricker och Erricker (2000, s. 200) att eleverna istället skall utveckla vissa förmågor. Dessa förmågor bygger i stora drag på att eleverna skall kunna reflektera över sina egna känslor och självkänedom såväl som att, empatiskt, kunna reflektera över andra människors känslor, olikheter och komplexiteten i sociala diskurser. I en praktisk kontext innebär en livsberättande didaktik att läraren måste avsäga sig den kontroll över undervisningssituationen, som innebär att läraren kan vägleda och uppnå lärandemålen, och istället överlåta kontrollen till eleverna själva; med hjälp av läraren skall eleverna lära sig på egen hand (Erricker & Erricker, 2000, s. 202).

Den livsberättande religionsdidaktiken kan sammanfattas enligt följande:

- Kunskap är relativ
- Små narrativ istället för stora narrativ
- Elevcentrerad - undervisningen skall utgå från elevernas subjektiva berättelser
- Läraren avsäger sig kontroll över undervisningen
- Självkänedom istället för ämneskunskaper

4.2 Diskursanalys som teori

Syftet med att använda en diskursanalys som metod är att skapa en dekonstruerad bild av det nationella provet; att först skapa en bild av vilka värden, vilken kunskapssyn, vilka kopplingar et cetera som implicit finns i det nationella provets uppgiftsformuleringar för att sedan undersöka hur denna dekonstruerade bild av provet relaterar till de fem religionsdidaktiska teorierna.

Studiens metod är inspirerad av en diskursanalytisk teori och metod utformad av James Paul Gee och syftar till att belysa hur språk används i olika situationer för att skapa och upprätthålla sociala aktiviteter och identiteter. Utifrån Gees (2005) teori och metodbygge behandlas det nationella provet i religionskunskap som en *aktivitet* i den mån att provet är en konstruktion uppbyggt av språkliga formuleringar som förmedlar en viss syn på vad religion, livsåskådningar och etik är. Denna aktivitet sker när en viss bild av religion, livsåskådningar och etik premieras och frågas efter; den som skapar, förmedlar, beskriver, premierar och frågar utför i

denna mening en *aktivitet*. Eftersom aktiviteten kommuniceras från en grupp av människor (skolverket och provkonstruktörerna) till en annan grupp av människor (lärare och elever) betraktas aktiviteten i sammanhanget som social.

Gee (2005, s. 1) bygger sin diskursanalys utifrån antagandet att det talade eller skrivna språkets primära funktion inte endast är att förmedla information. Språk skall istället ses utifrån perspektivet att människor i första hand använder det för att möjliggöra sociala handlingar, skapa sociala identiteter och tillhörigheter ”within cultures, social groups and institutions”. Gee (2005, s. 1) menar att kulturer, sociala grupper och institutioner formar människors sociala identitet och handlingar samtidigt som människors sociala handlingar och identiteter skapar och reproducerar kulturer, sociala grupper och institutioner och att språk på detta vis alltid har en politisk karaktär. Med politisk, i detta avseende, menar Gee sättet på hur ”*social goods* are thought about, argued over, and distributed in society” (Gee, 2005, s. 2). Sättet på hur människor använder språk innebär, enligt Gee (2005, s. 2), att ett perspektiv förmedlas vilket beskriver en bild av hur världen ser ut; språket förmedlar ett perspektiv på vad som är rätt eller fel, hur något är eller borde vara, vad som är normalt eller onormalt. Det är alltså, enligt Gee (2005, s. 4) omöjligt att använda sig av ett språk utan att också samtidigt förmedla någon form av perspektiv med en viss innebörd. Inom ramen för studiens metod kommer det nationella provet i religionskunskap att analyseras utifrån detta antagande om språkets funktion för att kommunicera ett visst perspektiv på verkligheten.

5. Metod

Gee (2005, s. 10) menar alltså att vi konstruerar en situation när vi skriver och talar samtidigt som situationen är avgörande för på vilket sätt vi väljer att tala eller skriva. På detta vis menar Gee (2005, s. 11) att det talade eller skrivna språket bör ses som ett verktyg som används för att konstruera ett perspektiv av verkligheten. Utifrån detta resonemang identifierar Gee (2005, s. 11-13) sju diskursiva byggstenar som, genom språket som verktyg, används för att konstruera ett visst perspektiv. Till varje byggsten ställs sedan en diskursanalytisk fråga vars svar syftar till att beskriva den verklighet, eller den diskurs, som texten kan antas representera. Varje uppgifts formulering på det nationella provet i religionskunskap analyseras utifrån Gees diskursiva byggstenar vilka omformuleras så att de står i relation till det nationella provet i religionskunskap

- *Significance*: Gees (2005, s. 11) diskursanalytiska frågeställning utgår från hur ett visst språk används för att belysa vad som är viktigt eller inte viktigt. I relation till det nationella provet i religionskunskap omformuleras frågan till; *vad är det som testas i uppgiften och som därmed också belyser vad som är viktigt eller inte viktigt i religionskunskapsundervisningen?*
- *Activities*: Gees (2005, s. 11) diskursanalytiska frågeställning utgår från vilken typ av aktivitet som framträder utifrån ett visst språkanvändande. I relation till det nationella provet i religionskunskap omformuleras frågan till; *vad är det för bild av religion, livsåskådningar och etik som lyfts fram i uppgiften eller frågas efter?* I sammanhanget utgår den diskursanalytiska frågan från att den (i detta fall provkonstruktörerna) som lyfter fram något eller frågar efter något därmed också utför någon form av aktivitet.
- *Identities*: Gees (2005, s. 11-12) diskursanalytiska frågeställning utgår från vilken typ av identitet som framträder utifrån ett visst språkanvändande. Här menar Gee (2005, s. 11) att en individ kan använda sig av ett visst språk för att statuera en viss identitet i en viss situation, att få andra att erkänna den identitet man för tillfället försöker upprätthålla, till exempel kan en individ i chefsposition tala till sina anställda på ett visst sätt

medan samma individ talar till sina chefskollegor på ett annat sätt. I relation till det nationella provet i religionskunskap omformuleras frågan till; *vilken kunskapssyn förmedlas av det språk som används i uppgiften?* I sammanhanget används frågan utifrån hur ett visst språk används i det nationella provet för att statuera en viss typ av identitet i vilken förmedlandet av en viss typ av kunskapssyn ingår. Till exempel skulle en uppgiftsformulering som; *vilken är den viktigaste skillnaden mellan religion X och religion Y, beskriva kunskapen om denna skillnad som objektiv.* Om frågan istället skulle ställas; *vilken anser du är den viktigaste skillnaden mellan religion X och Y, beskrivs kunskapen om denna skillnad som subjektiv.*

- *Relationship*: Gees (2005, s. 12) diskursanalytiska frågeställning utgår från vilken typ av relation som användandet av ett visst språk försöker skapa med andra. Gee (2005, s. 12) menar att språk används för att visa andra vilken typ av relation vi har eller försöker skapa med dem. I relation till det nationella provet i religionskunskap omformuleras frågan till; *"vilken relation har uppgiften med läsaren?"* (Ståhl 2016, s. 54, vår kursivering). I sammanhanget används frågan utifrån hur ett visst språk används i det nationella provet för att skapa en viss typ av relation med läsaren eller eleven.
- *Politics*: Gees (2005, s. 12) diskursanalytiska frågeställning utgår från vilka normer och värden en viss typ av språkanvändning förmedlar till mottagaren. I relation till det nationella provet i religionskunskap omformuleras frågan till; *"vilka normer och värden framträder i uppgifterna?"* (Ståhl 2016, s. 54, vår kursivering). I sammanhanget används frågan utifrån hur normer och värden framkommer i det nationella provet och påverkar den bild som ges av religion, livsåskådningar och etik.
- *Connections*: Gees (2005, s. 12-13) diskursanalytiska frågeställning utgår från att saker och ting som beskrivs inte med nödvändighet har en koppling till varandra eller är relevanta i sammanhanget, när språk används måste man själv skapa sådana kopplingar och med språket belysa vad som är relevant eller inte i förhållande till något annat. I relation till det nationella provet i religionskunskap omformuleras frågan till; *"vilka kopplingar till andra områden görs i uppgiften?"* (Ståhl 2016, s. 54, vår kursivering). I sammanhanget används frågan utifrån hur religion, livsåskådningar och etik kopplas till begrepp, människor, kulturer, samhällen, tidsepoker, eller inga kopplingar, et cetera.
- *Sign systems and knowledge*: Gees (2005, s. 13) diskursanalytiska frågeställning utgår från att olika typer av språk används för att signalera och privilegiera en viss typ av kunskap eller övertygelse. Till exempel kan ett formellt och akademiskt språk privilegieras i vissa situationer framför användandet av ett vardagligt språk med syfte att förmedla en viss typ av akademisk kunskap eller övertygelse. I relation till det nationella provet i religionskunskap omformuleras frågan till; *vilka slags språk används i uppgifterna och vilka värderingar privilegieras med hjälp av språket?*

Gees diskursanalytiska metod har valts utifrån att den används av Ståhl och Hussénus (2017) i deras diskursanalys av det nationella provet i kemi. Även om Ståhl och Hussénus bygger sin diskursanalys utifrån andra förhandsantaganden och analyserar ett nationellt prov i ett annat ämne än vad som görs i denna studie, så finns det hos Ståhl (2016) en på förhand utarbetad omformulering av Gees diskursiva frågeställningar, anpassade till att möta ett nationellt prov. Inom ramen för denna studie har vi således anpassat Gees frågor ytterligare, med inspiration av Ståhls (2016) formuleringar, så att frågorna är anpassade till att möta det nationella provet i religionskunskap.

Analysen som görs utifrån de diskursanalytiska frågeställningarna är i hög grad beroende av personliga intuitioner, värderingar och förhållningsätt. Det är inte givet att alla människor som tittar på en provfråga i det nationella provet i religionskunskap, utifrån metodens

diskursanalytiska frågeställningar, kommer att nå exakt samma resultat. Denscombe (2009, s. 396) menar att det finns svårigheter i hur resultat som följer ur en diskursanalytisk metod skall verifieras. Dels eftersom diskursanalysens metoder är svårförenliga med användandet av någon form av beslutslogg, dels på grund av att diskursanalysens tolkningar och resultat är starkt förbundna med forskarens person. För att öka studiens intersubjektivitet görs därför analysen utifrån vad Denscombe (2009, s. 187) benämner som en forskartriangulering vilket innebär att det nationella provet analyseras med hjälp av de diskursanalytiska frågeställningarna, utifrån två oberoende positioner.

Tabell 1. Tabellen beskriver hur arbetsprocessen har gått till. Steg 1 har gjorts utifrån två oberoende positioner och består framförallt av anteckningar och personliga reflexioner, steg 2 har framförallt sammanställts genom muntliga diskussioner och konversationer och steg 3 redogörs för skriftligt i uppsatsens analys.

Uppgift 15	Steg 1		Steg 2	Steg 3
Exempel på Gees frågor	Utdrag ur analys A	Utdrag ur analys B	Utdrag ur sammanvägd analys av A och B	Sammanvägd analys i relation till de religionsdidaktiska teorierna
<i>Vad är det som testas i uppgiften och som därmed också belyser vad som är viktigt eller inte viktigt i religionskunskapsundervisningen?</i>	Att levnadsregler är något centralt inom religioner.	Tematiskt, likheter och skillnader – regler, mat, valfärd, heliga platser.	Viktigt att eleverna lär sig om religioners levnadsregler utifrån ett tematiskt och jämförande perspektiv.	Uppgiften relateras till den fenomenologiska teorin utifrån dess sätt att framställa religion genom att göra tematiska jämförelser av religiösa fenomen samt att eleverna ombeds beskriva likheter och skillnader mellan dessa. Det som skiljer uppgiften från den fenomenologiska teorin är uppgiftens förhållande till epoché, att sätta sina egna värderingar inom parentes etc.
<i>Vilka normer och värden framträder i uppgiften?</i>	Dualdireligionen tycks framstå som bättre än någon verklig religion och mer rationell, alternativ C visar att dualdireligionen har de mest nyttiga/goda levnadsreglerna, som tycks saknas i världsreligionerna.	En påhittad religion har konstruerats med tillhörande värderingar vilka sedan skall jämföras med verkliga religioner.	Dualdireligionen har konstruerats utifrån vissa värderingar som framstår som mer fördelaktiga i förhållande till världsreligionerna när dessa jämförs med varandra.	

I ett första steg görs alltså två, oberoende av varandra, analyser av det nationella provet utifrån de diskursanalytiska frågeställningarna så att implicita diskurser kan synliggöras. I ett andra steg diskuteras dessa två analyser och sammanfogas till en gemensam analys av materialet. Därefter, i ett tredje steg relateras den gemensamma analysen av materialet till de fem religionsdidaktiska teorierna. Tabell 1 förklarar hur denna arbetsprocess har gått till. De analyser som har gjorts i steg 1 och 2 består av reflexioner, tankekartor, anteckningar samt framförallt muntliga diskussioner i steg 2, och kan därav inte redogöras för i skrift. I tabell 3 på sidan 25 presenteras en tabell som beskriver hur de sju diskursanalytiska frågeställningarna har relaterats till de fem religionsdidaktiska teorierna samt vilka generella slutsatser som har dragits av analysen.

5.1. Material och avgränsning

Det material som används utgörs av 2013 års nationella prov i Religionskunskap. Provet innefattar fyra delar: *Delprov A*, *Delprov B*, *Texthäfte* samt *Bedömningsanvisningar*. Texthäftet består av texten Dualdireligionen (en påhittad religion), en reviderad text om Plymouthbröderna hämtad från Nationalencyklopedin, samt en text om Plymouthbröderna hämtad från samfundets officiella hemsida. En tredje text om Plymouthbröderna förekommer i delprov B och är hämtad från en bok av Clas Svahn. I arbetet utförs en diskursanalys på de provfrågor och bilder som förekommer i delprov A och delprov B samt texten Dualdireligionen (en påhittad religion). De tre texter som behandlar Plymouthbröderna är inte skrivna av provkonstruktörerna själva och kommer därav inte att ingå i diskursanalysen, utöver att valet av dessa texter

betraktas utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv. Bedömningsanvisningarna används i arbetet som referens för vad provkonstruktörerna konkret avser att testa med varje fråga utifrån kunskapskraven och ingår på så sätt inte i den diskursanalys som görs av frågeformuleringar och bilder i delprov A och B samt delar av texthäftet. Det nationella provets frågor i förkortad form bifogas i bilaga 1, texten om dualdireligionen bifogas i bilaga 2 och de tre texterna om Plymouthbröderna bifogas i bilaga 3. I arbetet studeras inte faktorer bakom konstruktionen av det nationella provet, såsom vilka villkor kursplanen ställer upp eller vilka mätteoretiska, tidsmässiga och specialpedagogiska aspekter som har behövts ta hänsyn till.

6. Analys och resultat

6.1 Provs struktur

Delprov A består av 16 uppgifter varav 10 uppgifter är flervalfrågor, 1 uppgift är konstruerad som en kryssfråga, 4 uppgifter är konstruerade så att eleven själv skall formulera sina svar och 1 uppgift består av att eleven skall para ihop rätt religion med rätt bild. Delprov B består av 9 uppgifter varav 1 uppgift är en kryssfråga, 2 frågor är konstruerade utifrån att eleven skall kunna urskilja riktiga eller felaktiga påståenden ur antingen en kortare text eller en rad av olika påståenden, 5 uppgifter är konstruerade så att eleven själv skall formulera sina svar och 1 uppgift består av att eleven skall para ihop rätt namn med rätt etisk modell.

6.2 Fenomenologiskt relaterade uppgifter

Utifrån analysen framkommer att 19 av det nationella provets 25 uppgifter i någon mån kan relateras till en fenomenologisk teori. Enligt Jackson (2007a) karaktäriseras fenomenologin oftast av ett tematiskt jämförande av tvärkulturella fenomen, vilket vi också finner vara det vanligaste uttrycket för en fenomenologisk teori i uppgifterna; religion beskrivs utifrån ett tematiskt och jämförande perspektiv.

De religiösa fenomen, eller teman, som kan identifieras i de uppgifter som relateras till en fenomenologisk teori beskrivs i tabell 2. Ett jämförande perspektiv identifieras utifrån dessa uppgifter då de teman som presenteras implicit beskrivs som tvärkulturella, de framställs som om de existerar, i någon mån, i olika former tvärs över alla fem världsreligioner⁴. Inom ramen för dessa uppgifter ombeds läsaren oftast att jämföra likheter och skillnader bland ovanstående teman, inom olika religioner, genom att antingen välja ett eller flera rätta svar utifrån en flervalfråga, göra ett kryss vid rätt alternativ eller beskriva rätt svar med hjälp av egna formuleringar. På detta vis ges en bild av att det finns objektiva kunskaper om religiösa fenomen (ett svar är rätt) och att uppgifterna är formulerade på ett sådant sätt att de inte ger utrymme för, eller frågar efter, läsarens egna funderingar eller tolkningar kring innebörd och förståelse inför religiösa fenomen. Även om eleven skall svara på uppgiften med hjälp av egna formuleringar och resonemang tycks uppgifterna vara konstruerade på ett sådant sätt att eleven skall resonera sig fram till det rätta (objektiva) svaret.

Det fenomenologiska perspektivet identifieras i uppgifterna utifrån de delar av den fenomenologiska teorin som behandlar en tematisk och jämförande förståelse av religion. Utöver dessa

⁴ Enligt det nationella provet i religionskunskap från 2013 består världsreligionerna av hinduism, buddism, judendom, kristendom och islam. Fler religioner än dessa kan betraktas tillhöra världsreligionerna (t.ex konfucianism, daoism och zoroastrism). För enkelhetens skull används ordet "världsreligioner" i texten utifrån samma betydelse som i det nationella provet.

uppgifts jämförande-aspekt till det Cox benämner “informed comparison”. På samma sätt blir det problematiskt att relatera uppgift 1 till en empatisk förståelse utifrån en religiös gemenskap då de olika symbolerna som bilderna beskriver förmodligen har vitt skilda betydelser inom respektive religiös gemenskap. Trots detta framställs till exempel både korset och bilden av en moské, explicit, som fenomen inom kategorin symboler. En liknade problematisk relation till den fenomenologiska teorin kan identifieras i uppgift 7 där fyra texter (Tora, Bhagavagita, Koranen och Sunna) explicit framställs som jämförbara fenomen tillhörande kategorin heliga texter utan att dess inom-religiösa innebörder eller emotionella betydelser förmedlas till läsaren.



Figur 1. Uppgift 1. Judendom representeras i uppgiften av en sjuarmad ljusstake, buddhismen representeras av en sittande Buddha-figur, islam representeras av bilden av en moské, kristendom representeras av bilden på ett kors och hinduism representeras av bilden på ett aum-tecken.

Enligt Cox fenomenologiska metod (2010, s. 49) är upprätthållandet av epoché ett nödvändigt första steg för att kunna utföra “informed comparison” samt för att kunna kultivera empatisk förståelse med syfte att förstå religiösa fenomen utifrån ett inom-religiöst perspektiv. Tolv av det nationella provets uppgifter som kan relateras till en fenomenologisk teori har dock en problematisk relation till begreppet epoché i den mån att de implicit uttrycker och beskriver religion och religiösa fenomen utifrån vissa värderingar. I uppgift 2 frågas efter den största skillnaden mellan judendom och kristendom. De fyra svarsalternativ som ges beskriver alla hur “judar menar [...]”, “[...] inom judendomen”, “judar inte tror [...]” (Skolverket 2013c, s.3) något om karaktärerna Mose, Paulus, Jesus eller Abraham. Det rätta svaret på uppgiften är att “judarna inte tror att Jesus är Guds son” och på så sätt ges en bild av att den *största* skillnaden mellan dessa två religioner beror på huruvida religionerna betraktar Jesus som Guds son eller ej. Teologiska, traditionella, historiska, sociala och rituella skillnader ses därmed som mindre viktiga. Frågan beskriver implicit att det är judendomen som på något sätt skiljer sig från kristendomen. På detta vis värderas kristendomen som någonting självklart och judendomen som det som skiljer sig från det självklara. Judendomen kan alltså sägas vara betraktad utifrån ett kristet perspektiv. Liknande värderingar kan identifieras i uppgift 8 där läsaren ombeds svara på frågan hur det gick till enligt Bibeln när Gud gav människorna de tio budorden. Denna händelse har valts att beskrivas utifrån dess relation till Bibeln och således också till kristendomen trots att samma händelse finns beskriven i judarnas Tanakh. Frågan beskriver också att Gud gav de

tio budorden till *människorna*, vilket antyder, eller undviker, att händelsen inte nödvändigtvis behöver relateras till någon specifik religiös gemenskap. (Enligt Bibeln gav Gud de tio budorden till israeliterna, israel, Jakobs eller judarnas folk (2 Mos 19:1-6)).

Det kristna perspektivet kan också skönjas i uppgift 3 där läsaren ombeds svara på frågan hur man inom islam ser på Jesus, och det rätta svaret på frågan är att Jesus enligt muslimsk syn är en profet. På detta vis ges en antydning om att centrala tankegångar inom islam testas utifrån att beskriva vilken syn muslimer har på den till synes kristna karaktären Jesus och islam kan därav sägas betraktas utifrån dess förhållande till kristendomen snarare än att islam betraktas från ett inom-religiöst perspektiv. Denna uppgift kan dels tolkas utifrån ett ontologisk perspektiv där en person eller karaktär inte samtidigt kan vara både Jesus enligt en kristen tradition och Jesus eller Isa enligt en muslimsk tradition; Jesus eller Isa kan inte ha dött på korset och samtidigt inte ha dött på korset, vara Guds son och samtidigt inte vara Guds son. Men framförallt blir det kristna perspektivet synligt då uppgiften betraktas i relation till dess placering i förhållande till övriga uppgifter. Uppgiften innan, alltså uppgift 2, förmedlar en bild av att skillnaden mellan judendom och kristendom framförallt skall betraktas utifrån judendomens syn på Jesus, varpå uppgift 3 frågar efter islams syn på Jesus. Dessa två uppgifters formuleringar och placering i provet förstärker bilden av att judendom och islam betraktas utifrån ett kristet perspektiv.



Illustration: Margaretha Haggström

Figur 2. Bild tillhörande uppgift 23 som ser ut att föreställa nattvardsfirande inom Svenska kyrkan.

En annan uppgift som implicit kan sägas uttrycka och beskriva religion och religiösa fenomen utifrån vissa värderingar är uppgift 23a och b på så sätt att kristendom presenteras utifrån ett traditionellt västkyrkligt, västeuropeiskt perspektiv med särpräglad romersk-katolska och evangelisk-lutherska dimensioner. Genom att tala om "sakrament" inom kristendomen – ett begrepp som huvudsakligen kan relateras till Romersk-katolska kyrkan och de lutherska kyrkor som står i en tradition där det finns ett prästämbete med hänvisning till s.k. apostolisk succession⁶ (exempelvis Svenska kyrkan) – och lyfta fram tre sådana, samt till uppgiften lägga in en illustration som tycks visa på en typiskt svenskkyrklig nattvardsgång med altarring, knäfallande deltagare och vitskrudad präst, så är det en *viss* variant av kristendom som i uppgiften får gestalta "kristendomen", se figur 2. Här kan man fundera på hur till exempel en provskrivande tonåring som identifierar sig som kristen men samtidigt är hemmahörande inom exempelvis pingströrelsen – och därmed kanske inte utifrån sin kristna tro kan relatera till vare sig tanken

⁶ Teologiskt begrepp som syftar till att det finns en obruten vagnskedja mellan Jesu apostlar till kyrkans biskopar och präster genom historien inom en kyrkogemenskap.

på att böja knä inför en präst, nattvarden som sakrament eller en tillhörighet till vad som benämns som "kristendomen" – upplever den något snäva och traditionellt svenska bild av kristen tro som förmedlas.

Två uppgifter på provet gör en koppling mellan religion och turism. Uppgift 11 ber läsaren besvara frågan om vad som kan ske i ett buddhistiskt kloster. Här finns fem svarsalternativ, varav tre av dem är rätt. Ett av dem felaktiga svarsalternativen berättar att "munkar säljer souvenirer". Ordet souvenirer förklaras i en fotnot som "föremål (saker) som turister köper för att minnas en plats de besökt" (Skolverket 2013c, s. 7). I uppgift 19 möter läsaren Rani som är hindu och bor med sin mamma i Bombay. Uppgiften utgår från Ranis personliga berättelse om sin religiositet och drömmar i livet och läsaren ombeds finna två deskriptiva faktafel, bland flera, om religion i texten. Uppgiften finns på sidan 6 i provet och på sidan 7 finns ingen text, endast en bild, se figur 3. Denna bild föreställer människor i färgglada kläder och en färgglad husfasad med skyltar på ett oigenkännligt språk. Tre av skyltarna har engelsk text med orden "indian", "food" och "hotel".



Illustration: Margaretha Häggström

Figur 3. Bild tillhörande uppgift 19 och antas föreställa en gata i Bombay.

I båda dessa uppgifter finns en potential att beskriva religion utifrån ett inom-religiöst perspektiv, där egna värderingar skulle kunna sättas inom parentes och en empatisk förståelse för religion kultiverats. Dels utifrån praktiska handlingar som kan förekomma inom en religiös gemenskap i ett buddhistiskt kloster men också att beskriva religion utifrån ett personligt, individuellt perspektiv i uppgift 19, där även ett försök till att beskriva Ranis närmiljö i bildform förekommer. Istället finns här en antydning till att buddhism och hinduism värderas och betraktas utifrån ett västerländskt perspektiv. Dessa religioner placeras på distans från det som finns i läsarens och elevernas närmiljö - hinduism och buddhism finns någon annanstans och betraktas genom turistens ögon under semestern i ett exotiskt land där man kan köpa souvenirer av munkar och bo på hotell i färgglada städer - och på samma gång distanseras religion från ett inom-religiöst perspektiv. Detta görs framförallt i uppgift 19 där Ranis personliga berättelse om sin religiositet består av rent deskriptiva och många gånger felaktiga religiösa uttryck. Uppgift 19 behandlas ytterligare på sidan 23 nedan.

I uppgifterna 13, 14, 15 och 16 görs tematiska jämförelser mellan världsreligionerna och den påhittade religionen dualdi. De teman som framkommer i uppgifterna är religioners *lära* i uppgift 13 och 14 (“hur ska en människa vara och hur skall hon handla [och] [...] vad händer efter döden” (Skolverket 2013c, s.10-11)), *levnadsregler* i uppgift 15 samt *religionsgrundare* i uppgift 16. I samtliga uppgifter, förutom fyra frågor av sju under uppgift 15, ombeds läsaren att göra jämförelser av ovanstående teman mellan dualdireligionen och världsreligionerna. Då



Foto: Kjell-Erik Karlsson

Figur 4. Dualdireligionen representeras av ett vitt stearinljus som skall ”brinna för kärlek och tolerans i evigheters evighet” (Skolverket, 2013b, s. 7).

Skolverket, 2013b, s. 3). Implicit kan texten tyckas försöka utmana könsstereotyper om hur en kvinna eller man bör se ut. En man kan vara både stor och stark eller liten och ljus och en kvinna kan ha långt svallande hår eller kort bakåtkammat hår. Stycket avslutas sedan med ett påstående om att utseendet inte spelar någon roll och att det viktiga är att ”hen är god och det var Dualdi” (Skolverket, 2013b, s. 3). En viss individualism kan identifieras i texten då dualdireligionen menar att ”man känner inom sig om man gör goda handlingar” (Skolverket, 2013b, s. 5) och ”gör det som ni tycker är rätt” (Skolverket, 2013b, s. 6). Till skillnad från att moraliska regler hämtas utifrån religiösa påbud är det, inom dualdireligionen, upp till varje enskild individ att själv avgöra vad som är gott och rätt. Vidare symboliseras dualdireligionen av ett brinnande vitt stearinljus, se figur 4, och beskrivs; ”[t]änd ett ljus! Ljuset är mitt tecken. Låt det brinna för kärlek och tolerans, i evigheters evighet” (Skolverket, 2013b, s. 7).

Jämförandet mellan dualdireligionens liberala värderingar och världsreligionerna blir framförallt tydlig i uppgift 15 där eleverna får läsa tre jämförande påståenden om dualdireligionen och världsreligionerna för att sedan sätta ett kryss om påståendet är rätt eller fel. De två första

dualdireligionen karaktäriseras av en viss uppsättning liberalt önskvärda värderingar betraktas och jämförs världsreligionernas läror, levnadsregler och uppkomst utifrån sådana värderingar. Utifrån detta antagande kan uppgifterna relateras till vad Hylén (2012) lyft fram som olika former av essentialistiska koncept av religion som han menar är vanliga inom religionskunskapsundervisning, varav två berör “religionens eller enskilda religioners funktion i människors liv och samhällen” (Hylén, 2012, s. 119) och benämns som positiv respektive negativ essentialism. Med *positiv essentialism* åsyftas en uppfattning om att “religion eller en specifik religion kännetecknas av t.ex. kärlek, fred, jämlikhet eller åsiktsfrihet - kort sagt bara sådant som i liberala demokratier brukar framhållas som önskvärt” (Hylén, 2012, s. 120). Detta tar sig uttryck i framställningen av dualdireligionen då guden Dualdi benämns utifrån det könsneutrala ordet ”hen” och betraktas som både man och kvinna. Texten förklarar först hur Dualdi kan uppenbara sig utifrån könsidentiteten kvinna respektive man; ”Hen kunde uppenbara sig som kvinna, med långt mörkt svallande hår men också med kort, ljust bakåtkammat hår. Som man var Dualdi ibland stor och stark, med brunt hår, eller liten och ljus” (Skolverket, 2013b, s. 3).

påståendena beskriver dualdireligionen som mer fördelaktig än de övriga religionerna. Påstående A beskriver att det är tillåtet att döda i Guds namn enligt tio Guds bud, men att det inom dualdireligionen är en dödssynd. Även om det rätta svaret är att påståendet är felaktigt så har man ändå belyst att det enligt tio Guds bud inte uttryckligen står att det är fel att döda i Guds namn medan dualdireligionen, den mer fördelaktiga religionen, konkret uttrycker att mord i gudens namn är en dödssynd (ordet dödssynd förklaras i en fotnot som "[d]en allvarligaste formen av synd" (Skolverket 2013c, s.14)). Ett liknande jämförande sker i påstående C som beskriver att man enligt dualdireligionens tredje levnadsregel skall behandla planeten och alla levande varelser med respekt, och att detta är en levnadsregel som också finns inom alla världsreligioner. Påståendet skall betraktas som felaktigt och man kan därav antyda att frågan framställer dualdireligionen som mer fördelaktig då den, till skillnad från världsreligionerna, konkret uttrycker att man skall ta hand om sin planet och alla levande varelser. Det korrekta påståendet E beskriver att levnadsregeln; "man skall behandla andra som man själv vill bli behandlad" (Skolverket 2013c, s.14) finns både inom dualdireligionen och kristendomen. Sammantaget framställs dualdireligionen som mer fördelaktig än de övriga världsreligionerna men att den ändå delar vissa etiska principer med kristendomen.

När en påhittad religion, konstruerad för att användas i ett nationellt prov, jämförs med levande religioner som har tusenåriga traditioner bakom sig, framställs och reduceras religion i allmänhet och världsreligionerna i synnerhet till en simpel mänsklig konstruktion. Uppgifterna presenterar dualdireligionen i förhållande till de övriga världsreligionerna på ett sådant sätt att de historiska, sociala, teologiska och politiska förändringar som världsreligionerna har genomgått under tusentals år ignoreras och presenteras som jämförbara med den påhittade religionen dualdi. På samma sätt tar inte presentationen hänsyn till de individer och grupper av människor som faktiskt följer, lever efter, tror och ger sina liv till någon av de religioner som i skenet av dualdireligionen framställs som både jämförbara med denna och, utifrån dess liberala värderingar, mindre fördelaktiga.

Uppgifterna som berör dualdireligionen relateras till den fenomenologiska teorin utifrån dess sätt att framställa religion genom att göra tematiska jämförelser av religiösa fenomen samt att eleverna ombeds beskriva likheter och skillnader mellan fenomenen och religionerna. Det som skiljer uppgifterna om dualdireligionen från den fenomenologiska teorin är utförandet av epoché, att sätta sina egna värderingar inom parentes. Tvärtom har man i framställningen av dualdireligionen introducerat och intagit en värderande position genom vilken världsreligionerna skall betraktas och på samma gång skiljer sig uppgifterna från den fenomenologiska teorin genom att inte beskriva eller ta hänsyn till religioners emotionella innebörd så som den uppfattas av individer och grupper inom de olika religiösa gemenskaperna.

Värderingar som kan placeras inom ramen för vad Hylén (2012, s. 119) benämner som positiv essentialism kan också identifieras i uppgift 4 och 5. Dessa uppgifter kan relateras till den fenomenologiska teorin då religionerna beskrivs utifrån grundtankar och levnadsregler som påstås finnas inom alla världsreligioner. Rätt svar på uppgift 4 är att det finns en grundtanke inom alla världsreligioner som uttrycker att "[m]an skall visa respekt och kärlek till sina medmänniskor" (Skolverket 2013c, s. 4) och i uppgift 5 är det rätta svaret att alla världsreligioner har en levnadsregel som uppmanar människan "att inte döda". Öppnar man en bok i religionshistoria eller tittar på den senaste nyhetsrapporteringen så upptäcker man ganska snart att denna beskrivning av religion inte alltid överensstämmer med hur religion framställs i dessa sammanhang.

I uppgift 17 framträder vissa värderingar om hur bilden av islam skall framställas. Vissa utvalda handlingar, platser och teologiska påståenden lyfts fram i uppgiften och eleven ombeds kryssa för om påståendet är rätt eller fel. I påståendena A, G och L inleds påståendet med ordet "alla"; "alla muslimska kvinnor bär slöja" [...] "alla muslimer måste fasta" [och] [...] "alla muslimer ber fem gånger om dagen" (Skolverket 2013d, s. 3). Dessa tre påståenden skall betraktas som felaktiga och därmed finns en antydning till att vilja konstruera en bild av att det finns olika uppfattningar inom islam angående slöjan, fastan och bönen. Detta innebär också att de andra påståendena, som uttrycker att "muslimer gör", "muslimer gör x för att y", "muslimer tror" eller "enligt islam" (Skolverket 2013d, s. 3), kan antas beskriva handlingar, regler, ritualer, teologiska påståenden och heliga platser som enhetliga uppfattningar inom religionen. Här har ett val gjorts angående den bild av islam som bör förmedlas till eleverna genom att vissa religiösa påståenden beskrivs som oenhetliga utifrån en heterogen grupp medan andra påståenden beskrivs som enhetliga inom en homogen grupp. Uppgiften kan relateras till den fenomenologiska teorin då religion framställs utifrån religiösa fenomen som ritualer, platser, kläder, bön et cetera. I likhet med ovan beskrivna uppgifter innehar uppgift 17 samma problematiska relation till fenomenologin då de religiösa fenomenen framställs utan kontext och emotionell innebörd samt att egna värderingar inte har placerats inom parentes vid uppgiftens konstruktion.

De enda uppgifter i det nationella provet som har ett konkret inom-religiöst perspektiv; där eleven antingen får möta en religion inifrån dess medlemmars egna förståelse av sin religion eller där eleven själv måste skapa en empatisk förståelse för en religiositet, eller som Cox (2010, s. 52) uttrycker det; "enter into the experience of the believing community", är uppgift 20, 21 och 23b. I uppgifterna 20 och 21 får eleverna möta Plymouthbrödernas förståelse av sin religion samt i någon mån resonera kring denna förståelse. Uppgifterna 20 och 21 kan dock inte på ett tillfredställande sätt relateras till den fenomenologiska teorin utan beskrivs vidare i avsnittet om tendenser till verklighetsprövande religionsdidaktik. I uppgift 23b ombeds eleverna förklara *varför* kristna utför handlingarna dop, konfirmation och nattvard samt förklara vad som är gemensamt i varför dessa handlingar utförs. Uppgift 23b relateras till den fenomenologiska teorin då religion framställs utifrån tre religiösa handlingar eller ritualer (fenomen) samt att uppgiften frågar efter vad som är gemensamt (likheter) i varför dess handlingar utförs men också då uppgiften frågar efter förståelse inför religiösa fenomen från ett inom-religiöst perspektiv. För att eleven skall kunna redogöra för varför de kristna utför dessa tre handlingar måste någon form av empatisk förståelse för de kristnas motiv ha kultiverats. Uppgift 23b kan därmed sägas vara den uppgift som tydligast kan relateras till den fenomenologiska teorin trots att det även här finns en problematisk relation till epoché då de religiösa fenomenen beskrivs utifrån ett svenskkyrkligt perspektiv.

6.3 Uppgifter relaterade till övriga teorier

I analysen har endast 5 av 25 uppgifter till begränsad del kunnat relateras till någon av de övriga fyra religionsdidaktiska teorierna.

6.3.1 Tendenser till verklighetsprövande religionsdidaktik

En verklighetsprövande didaktik har till viss del identifierats i uppgift 10, 20 och 21. Uppgift 10 är en flervalsfråga där eleven skall markera vilka två alternativ som mest stämmer in på tankarna inom humanism, där de rätta alternativen "alla människor har lika värde [och] [...] [t]ortyr borde förbjudas" (Skolverket 2013c, s. 6) står i kontrast till de två felaktiga svarsalternativen; "[d]et finns en kosmisk kraft som kan hjälpa människor till ett bättre liv [och] [...] [r]ika borde betala mer i skatt" (Skolverket 2013c, s. 6). Humanismen framträder i denna

uppgift som en alternativ, rationell livsåskådning som kontrasteras mot en religiös föreställning om att det finns en hjälpsam kosmisk kraft, liksom mot den politiska utsagan om att rika borde betala mer i skatt. Om religion är något som skall underförstås innehålla föreställningar om att det finns hjälpsamma kosmiska krafter är valet av alternativ i uppgiften samt den språkliga formuleringen av det förstnämnda av de felaktiga alternativen intressant, då den tycks framställa en underliggande dissonans mellan vad som framstår som irrationell *religiös* tro och en mer rationell – och underförstått *sekulär* – humanism. En verklighetsprövande didaktik lyfter fram kompatibilitet och dissonans vad gäller olika yttersta anspråk på verkligheten, vilket i någon mån kan sägas framträda i uppgiften. Då religiös tro, underförstått, kan antas vila på föreställningen om att det finns en kosmisk kraft (eller flera krafter) erkänner humanismen inte någon existens av sådant, men kan ändå rymma den implicit goda och viktiga tanken om ”allas lika värde”, även detta något centralt inom flera religiösa traditioner.

Även om man håller denna analys av uppgift 10 för rimlig återstår dock flera dimensioner för att det på något självklart sätt ska kunna konstateras att en verklighetsprövande didaktik kommer till uttryck. Inom en verklighetsprövande didaktik skall religiösa perspektiv göras rättvisa och deras anspråk inte förminskas. Detta stämmer knappast överens med hur uppgiften är utformad – om man här reducerar ett religiöst perspektiv till föreställningen om att en hjälpsam, kosmisk kraft existerar – men just hur uppgiften tycks lyfta fram dissonanser är vad som i någon mån kan relateras till en verklighetsprövande didaktik.

Övriga två uppgifter där detta perspektiv till viss del kunnat identifieras är uppgift 20 och uppgift 21. I dessa uppgifter prövas källkritiska förmågor, och här får olika perspektiv framträda som i hög grad har konkurrerande anspråk på verkligheten. I uppgifterna ställs kontrasterande verklighetsanspråk mot varandra, och läsaren skall i praktiken både urskilja (uppgift 20) dissonanser mellan de olika verklighetsbeskrivningarna och värdera (uppgift 21) själva källorna. Så långt är detta på ett väldigt tydligt sätt överensstämmande med en verklighetsprövande, kritisk didaktik. Vad som dock är intressant är att uppgiften inte berör några bredare religiösa traditioners relation till vad som med Wrights (1998, s. 88) ord skulle anses vara ”of ultimate concern, ultimate value and ultimate truth”, utan vad som här ställs emot varandra är istället uppfattningen om den kristna rörelsen Plymouthbröderna utifrån tre olika perspektiv.

De tre perspektiven hämtas från dessa källor:

1. Plymouthbröderna själva, utifrån rörelsens officiella hemsida
2. Ett textutdrag från uppslagsverket Nationalencyklopedin, som beskrivs för läsaren som faktagranskat av experter
3. Ett textutdrag (hämtat från en bok av Clas Svahn) på föreningen FRI:s hemsida, vilket beskrivs som en stödförening för människor som hoppat av eller har vänner eller släktingar som hamnat i nedbrytande religiösa rörelser

Dessa båda uppgifter är de enda i provet där någon form av verklighetsanspråk hos en religiös gemenskap prövas och där religion synliggörs inifrån, vilket gör just urvalet av religiös gemenskap särskilt intressant. Uppgift 20 går ut på att eleven skall urskilja på vilket sätt Plymouthbrödernas syn på utbildning skiljer sig åt i källorna. I uppgift 21 skall eleven motivera vilken eller vilka av källorna som skulle användas om man fick uppgiften att skriva ett arbete under rubriken “Vad innebär det att vara medlem i Plymouthbröderna?” (Skolverket 2013d, s. 10), samt diskutera trovärdigheten hos källorna. Enligt bedömningsanvisningarna prövas i uppgift 20 förmågan att söka information om religioner och andra livsåskådningar, och i de exempel

på elevsvar som tas upp som stöd vid bedömning (Skolverket, 2013a, s. 26-27) för denna uppgift framträder olika varianter på vad som rimligen är det enda som utifrån frågan kan utläsas ur källorna: att de tre källorna skiljer sig åt när det gäller beskrivningen av hur Plymouthbröderna ser på och praktiserar jämställdhet mellan könen och huruvida män och kvinnor inom rörelsen har jämlika möjligheter till utbildning. Där religionsutövning i övriga provuppgifter betraktas med en påtaglig distans kommer nu Plymouthbröderna nära läsaren, och skildras såväl "inifrån" som "utifrån". Valet av just Plymouthbröderna och deras syn på utbildning är därmed intressant, och tycks vila på vissa värderingar då den ringar in en problematik kring Plymouthbröderna, deras syn på jämställdhet och det faktum att rörelsen driver skolor i Sverige. Uppgifterna kan i sin helhet, där Plymouthbröderna i någon mån skall värderas och granskas av eleven, uppfattas som ett slags kritiskt ställningstagande från Skolverkets eller provkonstruktörernas sida emot rörelsens skolverksamhet i synnerhet och – möjligen – mot religiösa friskolor i allmänhet. Utifrån denna aspekt kan även dessa uppgifter relateras till vad Hylén (2012) lyfter fram som essentialistiska koncept av religion och benämns som positiv respektive negativ essentialism. *Negativ essentialism* är den positiva essentialismens motpol, och enligt Hylén (2012, s. 123) "uppfattningen att religion eller [...] en specifik religion är irrationell, förtryckande, våldsbenägen etc. – kort sagt att religion representerar sådant som i liberala demokratier brukar framhållas som klandervärd". Utifrån de båda uppgifternas inriktning på att belysa bristande jämställdhet inom rörelsen, något som definitivt kan sägas tillhöra "sådant som i liberala demokratier brukar framhållas som klandervärd", kan vad som hos Hylén (2012) benämns som negativ essentialism här skönjas ifråga om Plymouthbröderna.

6.3.2 Möjlighet till tolkande religionsdidaktik

Uppgift 19 är som helhet av tydlig fenomenologisk karaktär då den testar faktakunskaper inom hinduism genom att eleven framförallt skall kunna skilja hinduismens heliga skrifter, platser, högtider och symboler från de andra världsreligionernas. Däremot visar den till sin form genom relationen till läsaren upp en aspekt av tolkande religionsdidaktik. I en tolkande religionsdidaktik betonas nivå-rörelsen mellan individer, grupper och traditioner och uppgiften är den enda uppgift i provet som är utformad på individnivå, där eleven får möta 17-åriga "Rani", en hindu från Bombay. Intressant nog berör uppgiften deskriptiva faktakunskaper om världsreligionerna samtidigt som den antar formen av en individs "inifrånperspektiv" och personliga berättelse. Uppgiften kan således sägas ge sken av en tolkande religionsdidaktik till det yttre, men är fenomenologisk till sin karaktär.

6.3.3 Uppgift relaterad till livsberättande religionsdidaktik

Uppgift 12 är en av provets tre renodlade etikuppgifter (uppgift 12, 24 och 25), vilka samtliga konstruerats helt fränkopplade religion. Detta är den enda uppgift som i någon mån kan relateras till den livsberättande teorin. Uppgiften skiljer sig från övriga uppgifter i provet genom att vända sig direkt till läsarens egen livssituation i formuleringen "[d]u har kanske själv förlåtit någon eller varit med om att bli förlåten" (Skolverket 2013c, s. 8). Som Erricker och Erricker (2000, s. 194) menar bör religionskunskapsundervisningen bygga på de små berättelserna, det vill säga de berättelser som eleverna själva utformar, snarare än stora religiösa narrativ, som till exempel världsreligioner. Utifrån dessa berättelser skall eleverna utveckla förmågor att bland annat kunna reflektera över sina egna och andra människors känslor. Uppgift 12 är därav, i någon mån, ett fungerande exempel på hur en uppgift kan formuleras utifrån ett livsberättande perspektiv. Eleven ges här möjlighet att reflektera över förlåtelse utifrån berättelsen om sitt eget liv utan att förlåtelse är kopplat till en stor berättelse, som till exempel kristendomen. Då

uppgiften också uppmanar eleven att resonera om förlåtelsens betydelse för andra människor – eleven skall betrakta förlåtelsens innebörd ”både för den som ber om förlåtelse och för den som förlåter” (Skolverket 2013c, s. 8) – beskrivs förlåtelse-begreppet som en mellanmännisklig interaktion och uppgiften lyfter därmed fram ett av de teman, bland flera, som Erricker och Erricker (2000, s. 198) menar att eleverna tenderar att vilja prata om; relationer.

Det som motverkar en livsberättande teori är uppgiftens uppmaning till eleven att förlåtelse är ett *viktigt* etiskt begrepp. Denna uppmaning, som inleder uppgiften, om hur förlåtelse-begreppet skall betraktas motsäger sig Erricker och Errickers (2000, s. 202) resonemang om att läraren måste avsäga sig kontrollen över att kunna vägleda eleven, på det viset att förlåtelsens negativa aspekter tenderar att försvinna när förlåtelse beskrivs som ett *viktigt* etiskt begrepp. Den elev som har upplevt förlåtelse som något negativt utifrån sin livsberättelse ges då inte en självklar frihet att uttrycka sin berättelse.

7. Slutsatser

I analysen har framkommit att 19 av 25 uppgifter i 2013 års nationella prov i religionskunskap för årskurs nio i olika utsträckning kan relateras till en *fenomenologisk* religionsdidaktisk teori. I analysen har även konstaterats att 5 av 25 uppgifter i något avseende kan relateras till tre av de övriga fyra religionsdidaktiska teorierna som behandlats i studien. Detta gäller i huvudsak den *verklighetsprövande* (3 uppgifter) och den *livsberättande* teorin (1 uppgift) där exempel på en verklighetsprövande respektive livsberättande funktion i enstaka uppgifter kan synas. När det gäller den *tolkande* teorin kan denna endast skönjas i en uppgift då teorin endast går att utläsa i uppgiftens yttre form – utgångspunkten i en individs berättelse – varför kopplingen är tveksam då den i praktiken har ett i övrigt förenklande och fenomenologiskt relaterat innehåll. Vad gäller den *livsförståelseutvecklande* teorin har denna inte på något sätt kunnat identifieras i provet då det inte i någon uppgift finns en dimension av att ”lära av” religion, med elevers perspektiv och förståelse som utgångspunkt. Två av provets uppgifter behandlar enbart etik utan att på något sätt vara kopplade till religion eller någon av de religionsdidaktiska teorierna. Tabell 3 beskriver hur generella slutsatser har dragits utifrån Gees diskursanalytiska frågeställningar.

De uppgifter som har kunnat relateras till en fenomenologisk teori har på många sätt bekräftat Jacksons kritik mot hur fenomenologin används i en undervisningskontext. Jackson (2007a, s. 49-50) menar att fenomenologisk undervisning tenderar att ge en rent deskriptiv bild av religion som misslyckas med att förmedla religioners emotionella innebörd samt att religiösa fenomen tenderar att beskrivas utan att hänsyn tas till dess kulturella kontext. Här kan man påminna sig om Jacksons exempel; “[...] like might not be compared with like. For example, the category “sacred scripture” means something rather different in the Hindu and Muslim tradition” (2007a, s. 49), ett exempel som konkret framträder i uppgift 7. Utifrån hur Jackson menar att fenomenologin används i ett undervisningssammanhang kan de fenomenologiskt präglade uppgifterna i provet därav sägas ha en självklar relation till fenomenologin. Betraktas dessa uppgifter istället utifrån hur fenomenologin som teori och metod beskrivs enligt Cox (2010) eller Acquah (2017) framträder de fenomenologiskt präglade uppgifternas relation till fenomenologin som problematisk. Cox religionsfenomenologiska metod är komplex och kan inte redogöras för inom studiens ramar. Dock bör den vikt som Cox (2010) lägger vid det metodologiska förhållningssättet epoché understrykas i sammanhanget, vilket också har varit en av utgångspunkterna när de fenomenologiska uppgifterna har analyserats ovan. Enligt Cox (2010, s. 51-52) skall epoché förstås som ett självreflexivt förhållningssätt som syftar till att minimera förutfattade

meningar, sanningsanspråk, tankar och värderingar inför religionen i fråga. I de fenomenologiskt präglade uppgifterna har vi istället mötts av värderingar som kärlek och tolerans, respekt och kärlek, "att inte döda" och könsneutralitet. Att tillskriva religioner detta slags liberala önskvärda värderingar kan benämnas som *positiv essentialism*. När värderingar framkommer i uppgifterna bidrar detta till att motverka en inom-religiös förståelse för religionerna då värderingarna leder till att religion betraktas utifrån andra perspektiv, som ett kristet perspektiv, svenskkyrkligt perspektiv, ett västerländskt liberalt perspektiv eller turistens perspektiv. När religion betraktas utifrån andra perspektiv försvåras utvecklingen av en empatisk förmåga, inför religionen ifråga, som enligt fenomenologin krävs för att ge det religiösa fenomenet en rättvis framställning. Den enda gången då eleverna möter en religion utifrån dess egna perspektiv, i en uppgift som kan relateras till fenomenologin, är uppgiften präglad av ett svenskkyrkligt perspektiv, som i uppgift 23b.

Tabell 3. Tabell över hur provets uppgifter relaterar till de fem religionsdidaktiska teorierna utifrån Gees frågor och de svar som har genererats av dessa. Fenomenologiska teorin identifieras i 19 uppgifter, verklighetsprövande teorin identifieras i 3 uppgifter, tolkande teorin kan i någon mån skönjas i 1 uppgift och den livsberättande teorin identifieras i 1 uppgift.

Gees frågor	Significance	Activities	Identities	Relationship	Politics	Connections	Sign systems and knowledge	Didaktiska teorier
	Likheter och skillnader mellan världsreligioner utan att göra "informed comparisons"	Religion som homogena grupper med fast förankrade grundtankar och trossystem vilket ger en deskriptiv bild av religion	Objektiv kunskap om religion. Ett svar är rätt	Distanserad relation till eleverna	Då värderingar framträder som påverkar bilden av religion finns en problematisk relation till det fenomenologiska begreppet epoché	Tematisk förståelse av religion som saknar koppling till historia, kultur etc.	Symboler och begrepp framställs som jämförbara	Fenomenologisk
Svar:	Att möta Plymouth-bröderna genom att hantera källmaterial från olika perspektiv	Plymouth-brödernas anspråk på verkligheten framkommer i någon mån	Inga generella svar kan ges	Eleverna får i någon mån resonera om vad det skulle kunna innebära att vara medlem i Plymouth-bröderna	Dissonans mellan religiositet och humanism. Religiositet värderas som "flummigt" och humanism som rationellt	Inga generella svar kan ges	Religiositet beskrivs som tro på en kosmisk kraft som kan hjälpa människor	Verklighetsprövande
	Antydning till att lyfta fram individens perspektiv inom en religiös tradition			Inga generella svar kan ges				Tolkande
				Frånvarande i det nationella provet				Livsförståelseutvecklande
	Förlåtelse som etiskt begrepp	Förlåtelse beskrivs utan dess religiösa innebörd	Subjektiv kunskap om vad förlåtelse innebär	Utgår från elevens livsvärld	Negativa aspekter av förlåtelse utelämnas vilket motverkar teorins elevstyrda undervisningsform	Förlåtelse som något som sker mellan människor istället för att begrepp tolkas utifrån ett religiöst narrativ	Förlåtelse beskrivs som ett viktigt etiskt begrepp och därmed tenderar begreppet att ges en positiv innebörd	Livsberättande

De uppgifter som har kunnat relateras till en verklighetsprövande teori och som i någon mån ger utrymme för kompabilitet och dissonans mellan olika verklighetsuppfattningar samt elevens egna perspektiv – eller endast för kompabilitet och dissonans mellan olika verklighetsuppfattningar (uppgift 10) – har samtidigt en problematisk relation till den verklighetsprövande didaktiken. Centralt inom ett verklighetsprövande förhållningssätt är att religiösa perspektiv görs rättvisa och att anspråken inte förminskas. I uppgift 10 framstår religion, i allmänhet, som något irrationellt – religion reducerat till föreställningar om kosmiska krafter – vilket tycks stå i ett motsatsförhållande till en mer rationell, sekulär humanism. På detta sätt kan uppgiften sägas förminska religioners anspråk på ett problematiskt sätt. I uppgifterna 20 och 21 får eleven studera Plymouthbröderna och kritiskt värdera rörelsen utifrån olika källor. I dessa uppgifter lyfts till synes tydligt icke-önskvärda värderingar inom en viss, utvald religiös gemenskap fram och

uppgifterna tycks på så vis exemplifiera vad som kan benämnas som *negativ essentialism*. Man kan här dra slutsatsen att Plymouthbröderna i provsammanhanget står för ett uttryck för religion som "representerar sådant som i liberala demokratier brukar framhållas som klandervärt" (Hylén, 2012, s. 123). Samtidigt är det dessa båda uppgifter som är av tydligast verklighetsprövande karaktär. Plymouthbröderna får själva komma till tals i uppgifterna genom en av källorna, där deras eget verklighetsanspråk uttrycks och ges utrymme.

Den enda uppgift som på ett mer konkret sätt ligger nära en specifik religionsdidaktisk teori är uppgift 12 som berör begreppet förlåtelse utifrån ett mellanmänniskt perspektiv. Denna uppgift riktar sig till elevens egen livsberättelse utan att uppgiften är kopplad till religion och frågar efter elevens subjektiva kunskaper eller upplevelser om begreppet förlåtelse. Uppgift 12 har därav en nära relation till den livsberättande religionsdidaktiken. Sammantaget kan konstateras att samtliga fyra teorier utöver den fenomenologiska lyser med sin frånvaro i det nationella provets uppgifter, vilket skulle kunna sägas framförallt gälla den tolkande, den livsförståelse-utvecklande och den livsberättande, även om enstaka undantag finns.

7.1. Diskussion

Vad gäller de uppgifter som har relaterats till den fenomenologiska teorin har uppgifterna formulerats utifrån vissa aspekter hämtade från en fenomenologisk teori, vilket framförallt gäller det tematiska samt förmågan att kunna urskilja likheter och skillnader mellan religioner. Då fenomenologin i sin teoretiska form innehåller en mängd olika aspekter, förhållningssätt och metodologiska steg, vilka sammantaget syftar till att beskriva religiösa fenomen utifrån den religiösa gemenskapens perspektiv, uppstår frågan om varför endast vissa aspekter av den fenomenologiska teorin kan identifieras i uppgifterna. Då kursplanen för religionskunskap i grundskolan uttrycker att kunskaper om religioner och andra livsåskådningar är viktiga "i dagens samhälle, som är präglad av mångfald [...] för att skapa ömsesidig förståelse mellan människor" (Skolverket, 2018a, s. 215) kan det anses vara rimligt att de fenomenologiska uppgifterna snarare fokuserade på att utveckla elevernas empatiska förmåga att betrakta religioner och religiösa fenomen utifrån ett inom-religiöst perspektiv. I de tillfällen då det nationella provet från 2013 används i ett undervisningssammanhang är det härav viktigt att söka utveckla en sådan förmåga hos eleverna så att, till exempel, förståelse skapas inför den betydelse de, så variationsrika, heliga texterna har för dess stora variation av religiösa individer och grupper världen över, innan eleverna ställs inför uppgift 7 i det nationella provet. På samma sätt är det viktigt att lärare i sin undervisning har ett kritiskt förhållningssätt inför de värderingar som präglar många av provets uppgifter och som leder till att religion oftast betraktas från andra perspektiv än det inom-religiösa. Till exempel bör judendomen betraktas utifrån hur den förstås inom dess olika religiösa gemenskaper istället för att betraktas utifrån vad den inte är i förhållande till kristendomen, vilket är ett perspektiv som kan skönjas i uppgift 2.

I en diskussion om läroböckers fenomenologiska framställningar av religion och dess betydelse för religionskunskapsundervisningen beskriver Wickström (2011) religionskunskap som en "institutionaliserad form av religionsfenomenologi" (s. 166). Utgångspunkten är att läroböcker tenderar att beskriva religioner utifrån rubriker som framställer samtliga religioner utifrån identiska termer som inte tar hänsyn till den relevans termen har för respektive religions utövare. Enligt Wickström (2011, s. 166) blir en sådan tematisk framställning av religion problematisk då religiösa elever tenderar att inte känna igen den framställning som ges av religion i förhållande till sin egen uppfattning om religion. På samma sätt kan man anta att det nationella provet i religionskunskap, utifrån dess tematiska framställning av religion, tenderar att skapa en liknande problematik bland de religiösa elever som ställs inför provets uppgiftsformuleringar.

Överlag präglas de värderingar som framkommer i provets uppgifter av liberalt önskvärda värderingar som ger uttryck för den typ av essentialistiska förståelse av religion som i studien benämnts som positiv essentialism. Detta tycks vara nära kopplat till en generell brist på synliggörande av olika verklighetsanspråk inom religioner, då man utifrån ett positivt essentialistiskt perspektiv inte har som utgångspunkt att djupgående dissonanser och konflikter skall få synliggöras. Däremot antas vissa gemensamma, positivt önskvärda egenskaper finnas inom religionernas sammanhang. En sådan bild av religion kan också förklaras vid, vad Wickström (2011) kallar, en ”’bullerbyversion’ av världens religioner [där] [...] det svåra, motsägelsefulla och konflikttyngda” (s. 161) har selekterats bort. Wickström menar att en sådan religionskunskapsundervisning frångår eleverna möjligheten att öva upp sin kritiska reflektionsförmåga.

Eftersom uppgifterna 20 och 21 är de som är tydligast relaterade till den verklighetsprövande teorin genom att de synliggör kompatibilitet och dissonans mellan olika anspråk på verkligheten utifrån olika källor är det intressant att konstatera att man i provet på detta sätt valt att behandla en tämligen marginell religiös rörelse som Plymouthbröderna, som knappast i en svensk kontext kan anses vara känslig att problematisera (rörelsen kan t.ex. sägas ha varit under hård mediegranskning under 2000-talet). Varför man i den till synes enda någorlunda genuint verklighetsprövande uppgiften inte väljer att till exempel anlägga ett kritiskt, verklighetsprövande perspektiv på någon större religiös organisation eller riktning som exempelvis Svenska kyrkan, sunniislam eller tibetansk buddhism kan endast spekuleras kring.

Vidare är det intressant att ett etiskt begrepp som förlåtelse, som exempelvis inryms i de mest centrala tankegångarna inom kristendomen, i ett prov i religionskunskap i princip endast framträder utanför en religiös kontext. Utifrån uppgifterna 12, 24 och 25 – där de två sistnämnda behandlar etikämnet på ett närmast kliniskt sätt utifrån etiska modeller – kan man dra slutsatsen att religion i provet framstår som något som inte nödvändigtvis hänger samman med etik eller inrymmer några betydande etiska grundvalar. Etik i allmänhet, och begreppet förlåtelse i synnerhet, fränkopplas religiösa perspektiv och dimensioner och lyfts ur till något rent allmänmänskligt, bortom religion. Utifrån observationen om att etiska och religiösa dimensioner i provet tämligen strikt separeras skulle man vidare kunna fundera över kopplingen till Sporres (2018) konstaterande om att etikuppgifter i det nationella provet riskerar att tömmas på verkligt etiskt innehåll.

Läroplanen föreskriver att “[u]ndervisningen ska [...] bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur människors värderingar hänger samman med religioner och andra livsåskådningar” (Skolverket, 2018a, s. 215). Om det nationella provet kan antas inverka på skolans undervisning tycks provet i förhållande till ovannämnda syfte närmast direkt motverka detta. Dock finns exempel i provet som avviker från bilden av “etik utan religion” och gör denna slutsats något mindre självklar. I uppgift 13 skall eleven jämföra hur en människa skall vara och handla enligt buddhism och kristendom, i förhållande till den påhittade dualdireligionen. Även om det ges möjlighet att resonera kring en etisk frågeställning i förhållande till religion så leder uppgiften eleven till att göra jämförelser mellan en buddhistisk, en kristen, och en *påhittad* religions etik vilket tycks banalisera religionernas grundvalar. Även om uppgift 13 i någon mån kontrasterar bilden av etik som fränkopplad religion så är det på det stora hela taget i provet anmärkningsvärt hur etik och religion faktiskt separeras.

Förutom detta kan konstateras att i princip alla uppgifter som behandlar religion har en stor distans till ämnet. Religion ses i provet utifrån, på behörigt avstånd – förutom när det gäller

Plymouthbröderna (uppgifterna 20 och 21) och den något märkligt konstruerade tonåringen "Rani" (uppgift 19). En fråga som därmed kan väckas är: i vilka syften skapar man närhet och distans i provet? Vad inbjuder man till närhet med och varför? Varför inbjuds till närhet med just Plymouthbröderna och "Rani"? Skapas närhet endast för att elever skall kunna hitta "fel" eller för att närmare förstå människor, och religion?

Med tanke på de nationella provens betydande effekter på undervisning (Skolverket, 2016; Larsson, 2014) hoppas vi att denna studie kan bidra till att synliggöra hur man genom provet valt att hantera religionsämnet. Verksamma och blivande lärare i religionskunskap bör ha i åtanke att provet testar elevers kunskaper på ett visst – företrädesvis fenomenologiskt – sätt, vilket inte oreflekterat bör tas efter i undervisningen. Vidare kan lärare i religionskunskap genom att i någon mån sätta sig in i de inflytelserika religionsdidaktiska teorier som redogjorts för i denna uppsats få verktyg för reflektion över vilken slags religionsdidaktik som har inflytande på skolan i allmänhet, och på den egna undervisningen i synnerhet.

7.2. Förslag på vidare forskning

Denna studie har inte haft som avsikt att i första hand belysa eller synliggöra de implicita värden som finns i provets uppgiftsformuleringar. Ändå har stora delar av analysen haft anledning att diskutera dessa värden då de påverkar på vilket sätt uppgifterna relaterar till de olika religionsdidaktiska teorierna, kanske framförallt vad gäller uppgifternas relation till den fenomenologiska teorin. Inom detta område skulle vidare undersökningar kunna ge ett bidrag till hur religion framställs utifrån specifika värderingar och vilka implikationer detta kan tänkas ha för undervisningen i religionskunskap, förutsatt att det nationella provet från år 2013 används när undervisningen utformas. Av samma anledning uppmärksammas behovet av att utföra liknande studier av nationella prov i religionskunskap i takt med att de offentliggörs för allmänheten. Ett vidare perspektiv kan också ges av att undersöka huruvida elevsvaren är präglade av dessa värderingar på de uppgifter där eleverna getts utrymme att föra mer eller mindre utvecklade resonemang.

Angående fenomenologins dominerande inflytande på det nationella provet och med tanke på i vilken mån provet påverkar undervisningen (Skolverket, 2016; Larsson, 2014) skulle vidare forskning kunna fokusera på fenomenologins förekomst inom undervisningen i grundskola och gymnasium. Varför används fenomenologin i undervisningen i allmänhet och varför används vissa aspekter av fenomenologin i synnerhet, mer än andra aspekter utifrån samma teori? I sammanhanget kan man också fundera på om det är förekomsten av ett fenomenologiskt perspektiv som motverkar att elevernas livsvärld, berättelser och förståelse av sina egna liv och syn på religion ges utrymme i det nationella provet från 2013, eventuellt i kommande nationella prov, och kanske också i praktiska undervisningssammanhang.

Denna studie beskriver den relation som det nationella provet i religionskunskap, från 2013, har till fem religionsdidaktiska teorier. Då det är svårt att finna tidigare studier som behandlar nationella prov i religionskunskap utifrån ett liknande perspektiv är vår förhoppning att studien kan bidra till vidare forskning som syftar till att undersöka kommande nationella provs teoretiska förankring.

Referenser

- Acquah, A. (2017). Phenomenological approach to the teaching of religious education: sharing knowledge to benefit religious educators. *Journal of Philosophy, Culture and Religion*, 12, 7-11.
- Arensmeier, C., Bonnevier, J., Borgström, E., Lennqvist-Lindén, A. S., Lundahl, C., Nilsson, P., Wetterstrand, F. (2015). *De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9 – en intervjustudie med elever, lärare och skolledare*. Örebro universitet för Skolverket.
- Council of Europe (2007). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cox, J.L. (2010). *An introduction to the phenomenology of religion*. ([Rev. ed.].) London: Continuum.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Erricker, C. & Erricker, J. (2000). The children and worldviews project: a narrative pedagogy of religious education. I Grimmitt, M. (Red.), *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakening: McCrimmons.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. New York: Routledge.
- Grimmitt, M. (Red.). (2000). *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakening: McCrimmons.
- Hylén, T. (2012). Essentialism i religionsundervisningen, ett religionsdidaktiskt problem. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, 106-137.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R (2007a). Useful learning approaches with illustrations, the phenomenological approach. I J. Keast (Red.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools* (s. 49-51). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jackson, R (2007b). Useful learning approaches with illustrations, the interpretive approach. I J. Keast (Red.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools* (s. 52-56). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jackson, R. (2000). The Warwick religious education project: The interpretive approach to religious education. I Grimmitt, M. (Red.), *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakening: McCrimmons.
- Larsson, K. (2014). *De nationella proven i religionskunskap och samhällskunskap: En analys som belyser de formativa aspekterna av proven*. Göteborgs Universitet för Skolverket.
- Kittelman Flensner, K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden* (Doctoral thesis, Centre for Educational Science and Teacher Research, 44). Göteborg: University of Gothenburg. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40808/1/gupea_2077_40808_1.pdf
- Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A. & Lindskog, A. (2015). Challenges of Assessment in Ethics – Teachers' reflections when assessing National Tests. *Educare - vetenskapliga skrifter*, 2, 19-47.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Skolverket. (2013a). *Ämnesprov, läsår 2012/2013, Bedömningsanvisningar, Religionskunskap årskurs 9*. Göteborg: Skolverket. Hämtad 2019-05-20 från https://idpp.gu.se/digitalAssets/1454/1454842_a---pre9-bedo---mningsanvisningar.pdf
- Skolverket. (2013b). *Ämnesprov, läsår 2012/2013, Texthäfte: Delprov A och B, Religionskunskap årskurs 9*. Göteborg: Skolverket. Hämtad 2019-05-20 från https://idpp.gu.se/digitalAssets/1454/1454807_a---pre9-textha---fte.pdf
- Skolverket. (2013c). *Ämnesprov, läsår 2012/2013, Delprov A, Religionskunskap årskurs 9*. Göteborg: Skolverket. Hämtad 2019-05-23 från https://idpp.gu.se/digitalAssets/1454/1454808_a---pre9-delprov-a.pdf
- Skolverket. (2013d). *Ämnesprov, läsår 2012/2013, Delprov B, Religionskunskap årskurs 9*. Göteborg: Skolverket. Hämtad 2019-05-23 från https://idpp.gu.se/digitalAssets/1454/1454849_a---pre9-delprov-b.pdf
- Skolverket. (2013e). *Ämnesprov, läsår 2012/2013, Lärarinformation, Religionskunskap årskurs 9*. Göteborg: Skolverket. Hämtad 2019-05-23 från https://idpp.gu.se/digitalAssets/1454/1454841_a---pre9-la---rarinformation.pdf
- Skolverket. (2016). *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9: En uppföljning av lärares, rektorers och elevers uppfattningar om proven*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Skolverkets systemramverk för nationella prov*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2019-05-22 från <https://www.skolverket.se/portletre-source/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=3890>
- Skolverket. (2018a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 : reviderad 2018*. (5:e uppl.) Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3975>
- Skolverket. (2018b). *Olika "didaktiker" för undervisning i religionskunskap*. Hämtad 2019-04-10 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/olika-didaktiker-for-undervisning-i-religionskunskap>
- Skolverket. (2019a). *Sekretess på prov i grundskolan*. Hämtad 2019-04-09 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/nationella-prov-i-grundskolan/forbereda-och-bestalla-prov-i-grundskolan/sekretess-pa-prov-i-grundskolan>
- Skolverket. (2019b). *Provdatum i grundskolan*. Hämtad 2019-05-22 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/nationella-prov-i-grundskolan/provdatum-i-grundskolan#Geografihistoriareligionskunskapsamhallskunskapi-arskurs9>
- Smart, N. (1996). *The religious experience*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sporre, K. (2018). Assessing ethics education through national tests – an advantage or not? *Journal of Curriculum Studies*. doi: 10.1080/00220272.2018.1533999
- Ståhl, M. (2016). *Kemiämnets normer och värden: Diskursanalytiska studier av nationella prov i kemi och tillhörande elevtexter* (Doktorsavhandling, Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences, 8). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Tillgänglig: <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:914430/FULLTEXT01.pdf>
- Ståhl, M. & Hussénus, A. (2017). Chemistry inside an epistemological community box! Discursive exclusions and inclusions in Swedish National tests in Chemistry. *Cult Stud of Sci Educ*, 12, 395-423. doi: 10.1007/s11422-016-9730-z
- Wickström, J. (2011). Didaktisk textkompetens. I Löfstedt, M. (red.), *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan* (s. 157-175). Lund: Studentlitteratur.

Wright, A. (1998). *Spiritual pedagogy*. Abingdon: Culham College Institute.

Wright, A. (2000). The spiritual education project: Cultivating spiritual and religious literacy through a critical pedagogy of religious education. I Grimmitt, M. (Red.), *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakening: McCrimmons.

Bilagor

Bilaga 1

Provuppgifter och bedömningsanvisningar

Uppgiftsformuleringar (UF) med respektive bedömningsanvisningar (BA)

I bedömningsanvisningar till respektive uppgift fokuseras endast vad som är skrivet under rubrikerna "Utgångspunkter för bedömning", här betecknat BA (1), samt "Kommentar", här betecknat BA (2).

Delprov A

Uppgift 1

UF: *Världsreligionerna har olika symboler. Skriv en världsreligion under varje symbol nedan.*

(I uppgiften finns här fem enklare illustrationer föreställande en menorah, en buddhagestalt, en moské, ett kors och ett Aum-tecken)

BA: (1) *Har eleven skrivit världsreligionerna under symbolerna på ett korrekt sätt? Korrekta svar: 1: Judendom, 2: Buddhism, 3: Islam, 4: Kristendom, 5: Hinduism*

(2) *Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att föra ett enkelt resonemang kring likheter och skillnader mellan världsreligionerna.*

Uppgift 2

UF: *Vilken är den största skillnaden mellan judendom och kristendom? Välj endast ett alternativ.*

Alternativ: 1. *Att judar menar att Mose var Guds son* 2. *Att Paulus bara är en viktig person inom judendomen* 3. *Att judar inte tror att Jesus var Guds son* 4. *Att Abraham bara är en viktig person inom judendom*

BA: (1) *Har eleven markerat svarsalternativet "Att judar inte tror att Jesus var Guds son"?*

(2) *Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att föra ett enkelt resonemang om likheter och skillnader mellan judendom och kristendom.*

Uppgift 3

UF: *Inom islam ses Jesus som ... Välj endast ett alternativ.*

Alternativ: 1. *...en profet* 2. *...en lärjunge* 3. *... Muhammeds far* 4. *... Guds son*

BA: (1) *Har eleven markerat svarsalternativet "en profet"?*

(2) Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att beskriva centrala tankegångar i islam.

Uppgift 4

UF: Vilket av följande alternativ stämmer överens med alla de fem världsreligionernas grundtankar? Välj endast ett alternativ.

Alternativ: 1. Begäret leder till lidande 2. Man ska visa respekt och kärlek till sina medmänniskor 3. Människor, djur och växter har lika stort värde 4. Man ska be fem gånger per dag

BA: (1) Har eleven markerat svarsalternativet "Man ska visa respekt och kärlek till sina medmänniskor"?

(2) Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att föra ett enkelt resonemang kring likheter och skillnader mellan världsreligionerna.

Uppgift 5

UF: Vilken av följande levnadsregler förekommer i alla världsreligionerna*? Välj endast ett alternativ.

*Enligt läroplanens formuleringar är de fem världsreligionerna kristendom, islam, judendom, hinduism och buddhism

Alternativ: 1. Att inte dricka alkohol 2. Att inte döda 3. Att inte arbeta på söndagar 4. Att inte ha huvudbonad* på sig under den religiösa ceremonin

*Huvudbonad: Något man har på sig på huvudet, till exempel mössa eller keps

BA: (1) Har eleven markerat svarsalternativet "Att inte döda"?

(2) Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att föra ett enkelt resonemang kring likheter och skillnader mellan världsreligionerna.

Uppgift 6

UF: Vilket tecken är den tydliga symbolen för att judarnas folk genom Abraham slöt ett förbund* med Gud? Välj endast ett alternativ.

* Slöt ett förbund: Här; gick in i ett heligt förbund

Alternativ: 1. Kung Salomos tempel i Jerusalem 2. Omskärelse av judiska pojkar 3. Offrandet av lamm vid påskhögtiden 4. Sabbat - vilodagen

BA: (1) Har eleven markerat svarsalternativet "Omskärelse av judiska pojkar"?

(2) Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att beskriva centrala tankegångar i judendom.

Uppgift 7

UF: Vilken av följande heliga texter är hämtad från hinduism? Välj endast ett alternativ.

Alternativ: 1. Tora 2. Bhagavadgita 3. Koranen 4. Sunna

BA: (1) Har eleven markerat svarsalternativet "Bhagavadgita"?

(2) Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att beskriva urkunder i hinduism.

Uppgift 8

UF: Hur gick det till enligt Bibeln när Gud gav människorna de tio budorden? Välj endast ett alternativ.

Alternativ: 1. Ängeln Gabriel gav dem till Johannes Döparen när han satt vid floden Jordans strand 2. Adam och Eva fick dem när de blev utkastade från paradiset 3. Abraham fick dem av Gud efter att ha kommit till Kanaans land 4. Moses fick dem av Gud på ett berg i Sinaiöknen

BA: (1) Har eleven markerat svarsalternativet "Mose fick dem av Gud på ett berg i Sinaiöknen"?

(2) Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att beskriva centrala tankegångar i kristendom.

Uppgift 9

UF: Hinduism skiljer sig ifrån islam, kristendom och buddhism när det gäller hur religionen kom till. Vilka är skillnaderna? Två av alternativen är rätta.

Alternativ: 1. Hinduism har ingen religionsgrundare 2. Alla de hinduiska gudarna kom samtidigt ner till människorna och berättade om sin lära. 3. Hinduism är den enda världsreligion som har en kvinna som religionsgrundare 4. Hinduism bildades genom att induskulturen och ariernas religioner slogs samman* till en ny religion

* Slogs samman: Gick ihop, förenades

BA: (1) Har eleven markerat svarsalternativen "Hinduismen har ingen religionsgrundare" och "Hinduism bildades genom att Induskulturens och ariernas religioner smälte samman till en ny religion"?

(2) Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att beskriva centrala tankegångar i världsreligionerna.

Uppgift 10

UF: Vilka av följande meningar stämmer mest in på tankarna inom humanism? Två av alternativen är rätta.

Alternativ: 1. Alla människor har lika värde 2. Rika borde betala mer i skatt. 3. Det finns en kosmisk kraft som kan hjälpa människor till ett bättre liv 4. Tortyr* borde förbjudas

BA: (1) Har eleven markerat svarsalternativen "Alla människor har lika värde" och "Tortyr borde förbjudas"?

(2) Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera livsåskådningar genom att beskriva centrala tankegångar i humanismen.

Uppgift 11

UF: Vilket av följande kan ske i ett buddhistiskt kloster? Tre av alternativen är rätta.

Alternativ: 1. Människor kan ge gåvor* till munkar 2. Munkar säljer souvenirer* 3. Människor offerar vid altare 4. Munkar och nunnor lever tillsammans 5. Nunnor mediterar

*Gåvor: Presenter. *Souvenirer: Föremål (saker) som turister köper för att minnas en plats de besökt.

BA: (1) Har eleven markerat svarsalternativen "Människor kan ge gåvor till munkar", "Människor offerar vid altare" och "Nunnor mediterar"?

(2) Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att beskriva centrala tankegångar och handlingar i buddhismen.

Uppgift 12

UF: Ordet förlåtelse är ett viktigt etiskt begrepp. Du har kanske själv förlåtit någon eller varit med om att bli förlåten. Resonera om varför förlåtelse kan vara viktigt både för den som ber om förlåtelse och för den som förlåter?

BA: (1) I vilken utsträckning ger eleven ett svar på frågan varför förlåtelse kan vara viktig för den som ber om förlåtelse? I vilken utsträckning ger eleven ett svar på frågan varför förlåtelse kan vara viktig för den som förlåter? I vilken utsträckning problematiseras de båda aspekter av förlåtelse som står i centrum i frågan?

(2) Uppgiften avser att pröva förmågan att resonera kring moraliska frågeställningar och värderingar genom att använda etiska begrepp. I uppgiften belyses två aspekter av begreppet förlåtelse: en aktiv och en passiv. Uppgiften innehåller en uppmaning att kommentera vilken betydelse förlåtelse kan uppfattas ha i relation till båda dessa aspekter. Progressionen mellan nivåerna uttrycks med hänsyn till i vilken kvalitativ utsträckning dessa aspekter behandlas.

Uppgift 13

UF: Dualdireligionens lära sammanfattas i "De fyra broarna" i texthäftet. Nedan finns ett rutsystem som handlar om likheter och skillnader mellan dualdireligionens, buddhismens och

kristendomens lära. Svara på frågorna i vänsterspalten och fyll i dina svar i de tomma rutor som handlar om buddhism och kristendom

(I uppgiften finns här två tabeller med frågeställningarna ”hur ska en människa vara och hur ska hon handla?” och ”vad händer efter döden?” där eleven skall fylla i sina svar i tomma fält under ”buddhism” och ”kristendom”, vilka är uppställda intill färdigformulerade svar på frågorna när det rör dualdireligionen. Dualdireligionens syn på den första frågan beskrivs med att ”hon ska vara en god människa, behandla andra som hon själv vill bli behandlad, inte använda våld, inte döda och bevara planeten”. Dualdis syn vad gäller den andra frågan lyder: ”inom dualdireligionen tror man på återfödelse. Man ska passera de fyra broarna för att slutligen nå ödmjukhetens port”.

BA: (1) *I vilken utsträckning har eleven fyllt i rutsystemet med godtagbara förslag?*

(2) *Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att föra ett enkelt resonemang kring centrala tankegångar i världsreligionerna.*

Uppgift 14

UF: *Tag hjälp av det du läst om dualdireligionen och det du själv skrivit om buddhism och kristendom i rutsystemet i uppgift 13. Resonera om vilka likheter och skillnader det finns mellan dualdireligionens lära, ”De fyra broarna” och läran inom buddhism och kristendom. Använd olika begrepp (till exempel karma och själ) som är kopplade till de olika religionernas lära när du resonerar.*

BA: (1) *I vilken utsträckning innehåller svaret ett resonemang om likheter och skillnader mellan dualdireligionens lära och huvudtankarna inom buddhism och kristendom? Tar eleven hjälp av de fakta som presenterats i texten om dualdireligionen och i fråga 13?*

(2) *Uppgiften avser att pröva förmågan att analysera religioner genom att föra resonemang om likheter och skillnader mellan religioner. Att resonera kring likheter och skillnader är att göra något mer än att bara beskriva dessa. De bör kommenteras: vad är det som är likt respektive olik och hur kan dessa likheter och skillnader förstås och tolkas?*

Uppgift 15

UF: *Nedan följer ett antal påståenden om levnadsregler från dualdireligionen och världsreligionerna (kristendom, islam, judendom, hinduism och buddhism). Är följande påståenden rätt eller fel?*

Alternativ: A. *Enligt tio Guds bud är det tillåtet att döda i Guds namn, medan det inom dualdireligionen är en dödssynd*.* B. *Inom judendom och hinduism finns det en regel om att man endast ska tro på en Gud.* C. *Inom dualdireligionen ska du enligt den tredje levnadsregeln behandla din planet och alla levande varelser med respekt. Detta är en regel som även finns i de övriga världsreligionerna.* D. *Inom judendom och islam får man inte äta griskött.* E. *Kristendomen har en regel som påminner om dualdireligionens andra levnadsregel; att man ska behandla andra som man själv vill bli behandlad.* F. *Inom kristendom och hinduism vallfärdar man till heliga platser.* G. *Islam är den enda av världsreligionerna där man ska vända sig mot Jerusalem när man ber.*

* Dödssynd: Den allvarligaste formen av synd

BA: (1) Har eleven markerat svarsalternativen d, e, f som rätta och a, b, c, g som felaktiga?

(2) Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att föra resonemang om likheter och skillnader mellan religioner. Uppgiften ger utrymme för att visa på enkla (nivå E) och utvecklade (nivå C) resonemang.

Uppgift 16

UF: Det finns berättelser om hur de flesta religioner har kommit till. I texthäftet har du kunnat läsa en sådan berättelse om den påhittade dualdireligionen. Det finns även liknande texter inom judendom och islam. Resonera om likheter och skillnader mellan berättelserna om hur det gick till när dualdireligionen, judendom och islam uppkom. Utgå från nedanstående punkter i ditt resonemang

- Grundare: Namn på person som grundade religionen eller gjorde den känd för andra
- Beskriv vilka personer grundarna var innan de blev kontaktade av Gud.
- Varför blev grundarna kontaktade av Gud?
- Hur gick det till när grundarna fick sitt uppdrag från Gud?

BA: (1) I vilken utsträckning innehåller svaret ett resonemang kring likheter och skillnader rörande dualdireligionens, judendomens och islams uppkomst? I vilken utsträckning innehåller resonemanget information om grundaren/grundarna, grundarens/grundarnas bakgrund, hur och varför grundaren/grundarna fick sitt uppdrag?

(2) Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att föra resonemang om likheter och skillnader mellan religioner med avseende på deras uppkomsthistoria och grundare. Att resonera kring likheter och skillnader är att göra något mer än att bara beskriva dessa. De bör kommenteras: vad är det som är likt respektive olik och hur kan dessa likheter och skillnader förstås och tolkas?

Delprov B

Uppgift 17

UF: Nedan kan du läsa ett antal påståenden om islam. Markera med ett kryss i rutorna om påståendena är rätt eller fel.

Alternativ: A. Alla muslimska kvinnor bär slöja. B. Muhammed delade upp världens muslimer i två grupper: sunni och shia. C. Jerusalem är en viktig helig plats för muslimer. D. Om du idag är rik och framgångsrik tyder det enligt islam på att du levt gudfruktigt* i ditt tidigare liv. E. Sharia är en religiös lag. F. Muslimer tror att inget som står i Bibeln stämmer. G. Alla muslimer måste fasta. H. Islam är en monoteistisk religion. I. Muslimer fastar i första hand för att tänka på fattiga människor. J. En troende muslim bör vallfärda till Mecka någon

gång i livet. K. För att vara ren inför Gud tvättar muslimer ansikte, händer och fötter innan de ska be. L. Alla muslimer ber fem gånger om dagen.

* Gudfruktig : Leva enligt Guds vilja och vara en god människa

BA: (1) Har eleven markerat svarsalternativen c, e, h, i, j, k som rätta och a, b, d, f, g, l som felaktiga?

(2) Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom förklara och se samband mellan centrala tankegångar och konkreta religiösa uttryck och handlingar i islam. I denna uppgift sätts fokus på kunskap om vilka föreställningar och traditioner som förekommer inom islam. Uppgiften innehåller endast en uppmaning att med hjälp av angivande av "Rätt" eller "Fel" ta ställning till påståendena i rutan. Inga kommentarer eller motiveringar ska anges. Därför kan uppgiften sägas ge belägg för grundläggande (Nivå E) eller goda (Nivå C) kunskaper om föreställningar och traditioner som förekommer inom islam.

Uppgift 18

UF: Det är vanligt att man i olika delar av världen använder speciella kläder. Klädedräkten kan ha kommit till av praktiska skäl (t.ex. med hänsyn till klimat), men kan också ha att göra med religion eller kultur. Förklara vad det kan finnas för religiösa orsaker, till att människor väljer att bära vissa klädesplagg. Ge flera exempel från någon eller några världsreligioner. Förklara även vad det finns för likheter mellan dessa orsaker.

BA: (1) Innehåller svaret exempel från någon eller några av världsreligionerna? Innehåller svaret en eller flera förklaringar till varför människor av religiösa orsaker bär vissa klädesplagg? Innehåller svaret likheter mellan orsakerna, det vill säga generella mönster, inom en eller flera religioner? (2) Uppgiften avser att pröva förmågan att förklara och visa på samband mellan å ena sidan konkreta religiösa uttryck som att bära olika klädesplagg och å andra sidan centrala tankegångar. Genom att eleven förklarar religiösa orsaker till varför man bär vissa klädesplagg kommer eleven in på centrala tankegångar inom religionen/religionerna. Progressionen mellan nivåerna motsvaras av i vilken mån eleven beskriver, förklarar och ser samband och generella mönster.

Uppgift 19

UF: Läs texten i rutan nedan. Det finns flera faktafel om hinduism i texten. Leta reda på två av felen. (OBS! Skriv bara ner två av felen)

RANI - HINDU

Mitt namn är Rani. Jag är en 17-årig hindu som bor i Bombay, en av världens största städer. Min mamma och jag brukar varje morgon samlas framför ett altare med ett litet crucifix där vi offerar frukt och tänder rökelse. Därefter brukar vi läsa tillsammans ur Tora. För mig som hindu är det viktigt att vara rädd om allt liv. Det är en av orsakerna till att jag är vegetarian. Jag tycker att elefanten är det viktigaste djuret i min religion. Min dröm är att någon gång i livet åka till den gamla staden Varanasi där den heliga floden Ganges flyter fram. Jag skulle gärna också vallfärda till Mecka. Den högtid jag gillar mest är Holifesten som firas till minne av jungfru Marias födelse

BA: (1) Har eleven markerat "krucifix", "läsa tillsammans ur Tora", "elefanten är det viktigaste djuret", "vallfärda till Mecka" och "till minne av jungfru Marias födelse"? (2) Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att beskriva centrala tankegångar, urkunder och konkreta religiösa uttryck och handlingar i hinduism.

Uppgift 20

UF: Under en lektion innan själva provtillfället fick ni läsa två olika texter (kallade källa 1 och källa 2) om Plymouthbröderna. I detta häfte hittar du längst bak en tredje text som vi kallar källa 3. Läs de tre texterna och gör därefter uppgifterna nedan.

Hur skiljer sig beskrivningen av Plymouthbrödernas syn på utbildning i de olika källorna? Använd dig av konkreta exempel från de olika texterna.

BA: (1) I vilken utsträckning innehåller svaret ett angivande av hur de olika källornas beskrivningar av Plymouthbrödernas syn på utbildning skiljer sig åt? (2) Uppgiften avser att pröva förmågan att söka information om religioner och andra livsåskådningar, samt sättet på vilket eleven använder olika typer av källor. Progressionen mellan nivåerna motsvaras av i vilken utsträckning eleven kan söka information i och använda de olika källorna i uppgiften.

Uppgift 21

UF: Vilken/Vilka av källorna skulle du använda om din uppgift var att skriva ett skolarbete om Plymouthbröderna med rubriken: "Vad innebär det att vara medlem i Plymouthbröderna?" Motivera varför du väljer den eller de källor som du gör. Är någon källa mer trovärdig än någon annan? Resonera.

BA: (1) I vilken utsträckning innehåller svaret en diskussion om vilken eller vilka källor eleven skulle använda för ett skolarbete med den anförda rubriken? I vilken utsträckning innehåller svaret en motivering till valet av källa/källor? I vilken utsträckning innehåller svaret ett resonemang kring en värdering av någon källas trovärdighet i relation till någon annans?

(2) Uppgiften avser att pröva förmågan att resonera kring trovärdighet och relevans i några källor där Plymouthbrödernas syn på utbildning beskrivs. Progressionen mellan nivåerna motsvaras av hur utvecklat resonemanget kring motiveringen till valet av källor är, och av hur väl underbyggt resonemanget om någon källas trovärdighet till någon annans är.

Uppgift 22

UF: Läs igenom nedanstående matris och studera hur Olof och Annika svarat på ja- och nejfrågorna. Lös därefter uppgifterna.

Bär du huvudbonad* om du besöker din religions heliga byggnad? Olof: nej. Annika: nej.

Tror du på reinkarnation? Olof: nej. Annika: ja.

Finns det munkar och nunnor i din religion? Olof: ja. Annika: ja.

Är tron på Guds förlåtelse viktig/central i din religion? Olof: ja. Annika: nej.

Ber man i din religion? Olof: ja. Annika: ja.

Är följande regel viktig i din religion: Du får inte döda några levande varelser?

Olof: ja. Annika: nej.

Finns det någon regel i din religion om att man inte får dricka alkohol?

Olof: nej. Annika: ja.

Finns det en tanke i din religion om att släcka livstörsten(begäret efter materiella ting)?

Olof: ja. Annika: nej.

Har din religion någon profet/profeter? Olof: ja. Annika: nej.

Är det vanligt i din religion att man ger pengar till fattiga människor? Olof: ja. Annika: ja.

Vilken religion tillhör Olof?

Vilken religion tillhör Annika?

**Huvudbonad: Något man har på sig på huvudet, till exempel mössa eller keps.*

BA: (1) *Har eleven angett korrekt religion för Olof (kristendom) och för Annika (buddhism)? (Även svaren "ortodox", "katolik" och "protestant" godtas när det gäller Olofs religion.)*

(2) *Uppgiften avser att pröva elevens förmåga att analysera religioner genom att resonera om likheter och skillnader mellan några religioner.*

Uppgift 23

a)

UF: *Dopet, konfirmationen och nattvarden är exempel på sakrament, heliga handlingar, inom kristendomen. Beskriv hur det går till när de kristna firar nattvard.*

BA: (1) *I vilken utsträckning innehåller svaret en beskrivning av hur bröd och vin delas ut bland dem som firar nattvard?*

(2) *Uppgiften avser att pröva förmågan att analysera religioner genom att eleven beskriver en helig handling inom kristendomen*

b)

UF: *Förklara varför man utför dessa heliga handlingar (dop, konfirmation och nattvard) inom kristendomen. Vad är gemensamt i varför man utför dessa handlingar?*

BA: (1) *I vilken utsträckning innehåller svaret en redogörelse för samband mellan heliga handlingar och centrala tankegångar inom kristendomen? I vilken utsträckning ger eleven uttryck för något gemensamt i varför man utför dessa handlingar, det vill säga i vilken utsträckning identifierar eleven generella mönster inom kristendomen?*

(2) *Uppgiften avser att pröva förmågan att analysera religioner genom att eleven förklarar och visar på samband och generella mönster kring heliga handlingar i kristendomen.*

Progressionen i uppgiften motsvaras av i vilken mån eleven visar på generella mönster när det gäller hur och varför de anförda heliga handlingarna firas.

Uppgift 24

UF: Etik behandlar frågor om vad som är rätt och fel, gott och ont. När man diskuterar och resonerar om etiska frågor använder man ibland vissa redskap. Dessa redskap brukar kallas för "etiska modeller". Här nedan kommer en kort beskrivning av tre etiska modeller, 1 – 3. Para ihop de beskrivningar och de etiska modeller som hör ihop.

Beskrivning av etisk modell

Namn på etisk modell

A. När man väljer mellan två olika handlingar ska man välja den handling som får de bästa följderna, även om den handlingen inte verkar vara helt god.

1. Sinnelagsetik

2. Konsekvensetik

3. Pliktetik

B. En handling anses vara rätt därför att den följer en moralisk regel.

C. Om man utför en handling för att man vill väl, är det en god handling, även om resultatet inte blev som man hade hoppats. Om syftet är gott är handlingen god.

BA: (1) Har eleven parat ihop konsekvensetik med bokstaven A, pliktetik med bokstaven B och sinnelagsetik med bokstaven C?

(2) Uppgiften avser att pröva förmågan att resonera kring moraliska frågeställningar och värderingar genom att använda etiska modeller.

Uppgift 25

UF: Läs texten nedan som tar upp en etisk fråga. Lös sedan uppgiften längre ner på sidan.

'Dödsstraff - rätt eller orätt?

1910 skedde den sista avrättningen i Sverige. Johan Alfred Ander som dömts för ett brutalt rånmord avrättades en tidig morgon i november på Långholmen i Stockholm. I Sverige, liksom i de flesta andra länder i världen, är nu dödsstraffet sedan länge avskaffat. Dock finns det än idag kvar i flera länder, bland annat Kina och USA.

I tidningar och på nätet kan man nästan dagligen läsa om hemska brott. Det kan till exempel handla om massmord eller grova sexualbrott. I dessa sammanhang brukar ibland frågan om

dödsstraff dyka upp. Vissa menar att dödsstraffet borde införas igen i Sverige, medan andra menar att det är fel väg att gå.

Resonera och argumentera kring om det är rätt eller fel med dödsstraff.

Du ska använda de etiska modellerna från föregående uppgift när du resonerar.

Tänk på att en och samma modell kan användas för att argumentera både för och emot dödsstraff.

Om du vill så kan du inleda din text med någon av nedanstående meningar:

- *Om dödsstraff är rätt eller fel kan man diskutera. En konsekvensetiker menar troligen att...*
- *En pliktetiker skulle antagligen säga att...*
- *Jag tror att en sinneslagsetiker förmodligen skulle...*

BA: (1) *I vilken utsträckning innehåller svaret relevanta argument för och emot dödsstraff? I vilken utsträckning använder eleven etiska modeller i sitt svar? I vilken utsträckning problematiserar eleven etiska ställningstaganden?*

(2) *Uppgiften avser att pröva förmågan att resonera kring moraliska frågeställningar och värderingar genom att använda etiska modeller. Eleven bör använda minst två av följande etiska modeller: konsekvensetik, pliktetik och sinneslagsetik. Fokus ligger på det sätt på vilket eleven visar på denna förmåga och inte på vilka specifika ställningstaganden eleven gör i frågan om dödsstraff. För nivå A krävs att eleven problematiserar sitt svar genom att tydligt visa att en och samma etiska modell kan användas för att argumentera såväl för som emot dödsstraff.*

Bilaga 2

Dualdireligionen (en påhittad religion)

Min vän!

Du frågar mig om min religion och vad den betyder för mig. Du frågar om vi har någon Gud och vad vi tror händer efter döden. Du frågar hur vi skall leva våra liv för att vara goda människor. Det är svåra frågor och jag skall försöka ge dig ett svar, men du skall veta, att hade du träffat en annan människa på Tania så hade du troligen fått ett annat svar. Vi människor på Tania är olika, vi bor på olika platser och vår historia skiljer oss åt, men jag skall göra mitt bästa.

Alix och Alixa - grundarna till Dualdireligionen

För länge sedan skrev aonerna ner det viktigaste innehållet i vår religion efter att vår gud Dualdi, tröttnat på människornas levnadssätt. Människorna hade blivit mer och mer egoistiska och förstörde vår fina planet som hen hade skapat åt oss. Dualdi blev arg och slungade ner en blixtnedslag på vårt allra högsta och finaste hus och sa att nu fick det vara nog och uppmanade två av aonerna, Alix och Alixa att skriva ner allt som människorna behövde tänka på för att människorna och planeten skulle överleva. Alixa och Alix gjorde precis som Dualdi sa och blev mycket respekterade av både Dualdi och människorna på Tania. Människorna förstod att de hade gått för långt. Dualdi var både kvinna och man. Hen kunde uppenbara sig som kvinna, med långt mörkt svallande hår, men också med kort, ljusst bakåtkammat hår. Som man var Dualdi ibland stor och stark, med brunt hår, eller liten och ljus, men ärligt talat så har jag hört så många beskrivningar av Dualdi, att snart vet jag inte hur hen ser ut. Senast hen uppenbarade sig var för 3000 år sedan. Det är en mycket lång tid. Efter det är det ingen som sett Dualdi. Men vad spelar det för roll, bara hen är god och det var Dualdi.

Läran om de fyra broarna

Dualdis viktigaste läror/tankar finns bevarade på ett jättestort järnblock, som ligger på taket på "det stora huset", resterna av det hus som Dualdi förstörde med en blixtnedslag. Dualdis lära symboliseras av fyra broar. I varje liv måste man lyckas gå över minst tre broar.

- Den första bron kallas för mänsklighetens bro. Den klarar man att gå över när man visat att man är en god människa. Dualdi talar inte om hur man skall leva. Man känner inom sig om man gör goda gärningar.
- Den andra bron är vishetens bro. Dualdi menar att varje människa skall sträva efter att bli så vis och förständig, att man på så sätt hjälper hela mänskligheten att ta hand om våra liv och vår planet på rätt sätt.
- Den tredje bron är insiktens bro. Bron som förenar mänsklighet med vishet. Har man lyckats ta sig över denna bro har man nått "insikten". Man har förstått meningen med livet.
- Den sista och fjärde bron är svårare att beskriva. Bara Dualdi vet. Den fjärde bron måste man passera i sitt sista liv. Där på andra sidan finns Ödmjukhetens port. Är den

öppen så har man nått målet. Bakom denna port finns den plats eller det tillstånd där allt är uppenbart för var och en. Man har hamnat där det är naturligt att vara. Frågor finns inte mer. Man är lycklig. Alla bitar har fallit på plats. Du vet. Du är lycklig. Du är svaret tillsammans med alla andra, tillsammans med hela universum. Du är universum.

När Alixa och Alix uppmanades att skriva ner Dualdis budskap, uppkom en rad frågor.

”Men om Ödmjukhetens port är stängd, vad händer då?”

”Då har man levt förgäves. Då är allt försent”, sa Dualdi och ville inte prata mer om saken.

Levnadsregler

Dualdi tyckte egentligen inte så mycket om regler, men Alix och Alixa tjatade och tjatade och till slut så gav hen med sig. ”Jag skall ge er fyra självklara levnadsregler, sedan får det vara bra”, sa Dualdi bestämt:

1. Du skall behandla alla människor lika oberoende av vilka de är eller varifrån de kommer.
2. Du skall behandla andra människor som du själv vill bli behandlad och vara empatisk i alla dina handlingar.
3. Du skall behandla din planet och alla levande varelser och växter med största respekt och förstå att du och alla andra människor är beroende av dem.
4. Konflikter mellan människor får aldrig lösas med våld. Att döda är en synd. Att döda i mitt namn är en dödssynd.

Dyrkan

Alix och Alix var nyfikna och frågade hur de skulle dyrka Dualdi. Hen svarade: ”Gör det som ni tycker är rätt, men jag skulle uppskatta om ni två gånger per dag, morgon och kväll var stilla, tände ett ljus och slöt era ögon. Tänk på något vackert om vår planet och på någon som ni vet behöver kärlek.” ”Är det inget mer?”, frågade Alixa och Alix. ”Jo en sak till. En månad varje år vill jag att ni skall ägna er åt varandra. Det är månaden som ni skall umgås med vänner som ni försakat. Det är månaden som är till för att komma ikapp med livet. Den månaden kallar jag eftertankens månad.” Tänd ett ljus! Ljuset är mitt tecken. Låt det brinna för kärlek och tolerans, i evighets evighet.” ”Och vem är du?” ”Jag är den jag är. Jag är som havet, som luften och marken vi trampar på. Jag är som du, som ni, så liten och så stor, inte mer och inte mindre.”

Min vän, nu tror jag att du fått en liten inblick i min religion. Jag har försökt att besvara de flesta av dina frågor. Kom gärna hit till Tania och hälsa på oss. Då ska jag berätta mer om du är intresserad!

Ordlista till texten om Dualdireligionen

Hen: Ett könsneutralt pronomen som skrivs istället för hon eller han.

Empatisk: Man har en förmåga att leva sig in i och förstå en annan persons känslor och behov.

Dyrkan: Att genom stark religiös övertygelse visa respekt och kärlek för en gud genom att exempelvis be till honom/henne/hen. Inom hinduism dyrkar man till exempel guden Ganesha

(eller andra gudar) genom puja - en liten gudstjänst i hemmet eller i ett tempel där man ber och offrar blommor eller mat.

Försaka: uppoffra sig genom att avstå från något.

Texten är skriven av Gert Arvidsson för ämnesprovet i religionskunskap.

Bilaga 3

Plymouthbröderna - källa 1

Följande text är hämtad från ett svenskt uppslagsverk som heter NE-Nationalencyklopedin, vilket är faktagranskat av experter. Delar av texten är borttagen p.g.a. utrymmesskäl och svårighetsgrad, vilket inte påverkar innehållet eller trovärdigheten.

Plymouthbröderna

Plymouthbröderna, (efter Plymouth i Storbritannien, där Plymouthbrödernas första egentliga församling grundades 1832), en kristen riktning inom vilken man aldrig accepterat något predikoämbete; själva kallar man sig Bröderna. Alla manliga medlemmar kan svara för bibelläsningen och förkunnelsen vid mötena. Redan 1849 splittrades riktningen i ”öppna” och ”exklusiva” bröder (engelska Open Brethren respektive Closed Brethren; de senare kallades också darbyister efter John Nelson Darby). Sedan 1963 kallas de öppna bröderna Christian Brethren. Under den brittiske ledaren Jim Taylor Jr. (död 1970) förstärktes från 1960-talet de exklusiva brödernas exklusivitet med nya splittringar som följd, och deras strävan att leva avskilda från samhället markerades. De vägrar bl.a. att vara medlemmar av världsliga organisationer och att underteckna avtal, vilket påverkar ställningen i arbetslivet. Eftersom de inte kan bo under samma tak som icke-medlemmar kan de inte leva i hyreshus. De kan inte heller äta tillsammans med en som inte delar den egna trosuppfattningen. Även inom familjen kan man vägra en icke-medlem bordsgemenskap. I Sverige etablerades Plymouthbröderna (den exklusiva grenen) på 1870-talet och har drygt 200 medlemmar (1996) inklusive barn från skolåldern i Ljungby, Smålandsstenar, Helsingborg, Göteborg och Bromma. De samlas till dagliga möten, där språket alltid är engelska. Totalt finns det inom denna riktning (Plymouth Brethren No. IV enligt en amerikansk indelning) drygt 34 000 medlemmar. Christian Brethren (Plymouth Brethren No. II), den största av riktningarna bland Plymouthbröderna, driver en omfattande missionsverksamhet världen över. År 1990 hade de i USA ca 85 600 anhängare i drygt 800 församlingar.

KÄLLA: <http://www.ne.se/lang/plymouthbröderna> (2012-03-26)

Ordlista till texten om Plymouthbröderna - källa 1

Predikoämbete: Anställd utbildad präst, ex: som i svenska kyrkan.

Förkunnelse: Predikan, förmedlar det religiösa budskapet

Öppna bröder: ”För alla” medlemmar

Exklusiva bröder: ”Utvalda” medlemmar

Världsliga: Ej religiösa

Mission: Spridning av någon religion eller budskap

Plymouthbröderna -källa 2

Följande text är en sammanställning av utdrag från den kristna rörelsen Plymouthbrödernas officiella hemsida i Sverige.

THE PLYMOUTH BRETHREN CHRISTIAN CHURCH – PLYMOUTHBRÖDERNA

Välkommen till Plymouth Brethren kristna kyrkan i Sverige, annars kända som Plymouthbröderna, ett kristet samfund. Det har varit en del negativ publicitet om kyrkan under åren och vi

vill vara öppna och visa hur livet egentligen är bland Plymouthbröderna. Vi är inte en kult eller en sekt. Vi betraktar detta som en mycket felaktig beskrivning. Plymouth Brethren har varit i Sverige i över 125 år och betraktas som en del av protestantismen, världsomspännande kristna konservativa, familj-orienterade kristna.

Plymouthbröderna och skolor - fakta

Bröderna finns idag etablerade i 19 länder, i de flesta av dessa har även skolor startats av kyrkans medlemmar. Varje skola i det land den är etablerad är noga med att följa just det landets skollagar, och de har snabbt blivit kända för god utbildning som bygger på traditionell akademisk utbildning som genomförs med innovativa utvecklingsmetoder för en bred, objektiv utbildning. Eleverna uppmuntras att studera vidare till en kunskapsnivå för antagande till universitet, de väljer även att studera vidare inom professionella yrken för att förbereda sig för sitt ansvar i samhället. I Sverige beslutade en grupp företagsledare och föräldrar att starta en icke konfessionell friskola, och deras ansökan har godkänts av Skolverket. Det är en allmän friskola som följer kurs och läroplan liksom alla andra skolor. Vi hoppas att de nedanstående frågorna som ofta ställs kommer att hjälpa dig att förstå Plymouthbröderna kyrkan;

Använder Bröderna mobiltelefoner och datorer?

-Ja, på senare år efter att tekniken utvecklats så använder Bröderna idag datorer med internet.

Är Plymouthbröderna extremister och fanatiker?

-Självklart inte. De som känner oss kan bekräfta att vi som vanliga människor lever i samhället. Plymouthbröderna hittas i alla samhällsskikt och att föreslå att vi vill undergräva myndigheter eller regeringar är ett komplett påhitt.

Varför kan inte Bröderna äta med icke-Bröder, och vad är "avskildheten" ?

-Bröderna betraktar "avskildheten" som en moralisk åtskillnad mellan gott och ont, rätt och fel osv. Denna princip finns även i andra strikt religiösa grupper och innebär inte att Bröderna anser sig vara överlägsna eller de enda som "räddas". Herrens Måltid, eller Nattvarden som anordnas varje Söndagsmorgon, ligger som grund för vår övertygelse och vi äter och dricker med dem som närvarar vid detta speciella tillfälle.

Är kvinnan i alla avseenden jämställd med mannen?

-Ja. Det är en total missuppfattning att Brödernas kvinnor undertrycks. Många kvinnor äger och driver företag och har total frihet att styra sina egna liv.

Hur jämställda bör mannen och kvinnan vara i hemmet, bör de dela hushållsarbetet?

-Vi tror, liksom många andra, att mannen och kvinnan ska dela ansvaret och arbetet i hemmet lika. Jämställdhet är en central del i den kristna läran.

Uppmuntrar ni kvinnor att utbilda sig och göra yrkeskarriär?

-Ja, många av våra unga kvinnor utbildar sig och uppnår behörighet i olika yrken.

Kan en kvinna, utan andras inblandning, fritt välja med vem hon vill gifta sig?

-Naturligtvis. Det finns inga hinder eller tvångsaktenskap i kyrkan.

Vad anser Plymouthbröderna om utvecklingsläran?

-Vi tror på den bibliska och kristna synen på evolution, men har inga svårigheter med att våra ungdomar ges insikt i den uppfattning som Darwins utvecklingslära förmedlar.

Vilken syn har ni på högre utbildning (universitet)?

-Högre utbildning är i sig själv inte fel. Men eftersom universiteten numera präglas mycket av antikristna inflytanden har vi funnit andra vägar för sådan utbildning.

KÄLLA: <http://plymouthbroderna.org/id1.html> (2012-03-26)

Ordlista till texten om Plymouthbröderna - källa 2

Sekt: Mindre religiös grupp som avviker tydligt från de religiösa huvudlinjerna i samhället

Etablerade: Grundade

Innovativ: Nyskapande

Akademisk: Vetenskaplig

Objektiv: Saklig, opartisk

Konfessionell: Ej religiös

Extrem: Ytterlighet, mycket ovanlig, avvikande

Fanatiker: Person som är okritiskt, har fördomar och driver en extrem åsikt

Utvecklingsläran: En teori av Charles Darwin som säger att allt liv på jorden har utvecklats under miljoner år.

Plymouthbröderna - källa 3

Följande text är en sammanställning av utdrag från föreningen FRI:s hemsida*. FRI -Föreningen Rädde Individiden – är en stödförening för människor som har vänner eller släktingar som hamnat i negativa och nedbrytande religiösa rörelser. Föreningen ger även stöd åt avhoppare från dessa rörelser.

PLYMOUTHBRÖDERNA

Bröderna, som de kallar sig själva, har sitt ursprung i 1820-talets Irland. Flera grenar av rörelsen existerar. De är verksamma i hela världen och den exklusiva grenen sägs omfatta drygt 40 000 medlemmar.

Levnadsregler

- Medlemmar får inte bo under samma tak som orena utan måste bo i egna hus. ("Orena" är människor utanför samfundet.)
- Högre utbildning än grundskola är inte tillåten för flickor. Pojkar kan i undantagsfall få gå praktisk gymnasieutbildning.
- En kvinna får inte stå över en man. (De flesta bröderna driver egna företag.)
- Preventivmedel är förbjudna.
- Husdjur är förbjudna eftersom man inte får slösa kärlek på dem i stället för på Gud.
- Medlemmarna ska klä sig och leva enkelt. Allt överskott går till kollekten.
- Den som bryter mot reglerna blir socialt utesluten.
- Ett av sektens viktigaste mål är egna friskolor.

Källa: "Sekternas sekt – de exklusiva Plymouthbröderna" av avhopparen Christer Nilsson. En kvinnlig avhoppare med liknande beskrivning av reglerna intervjuas i boken "Sekter och hemliga sällskap" av Clas Svahn.

Plymouthbröderna - källa 3 (fortsättning)

En avhoppares berättelse

Ann-Marie växte upp i en Plymouthförsamling utanför Värnamo. Hon fick inte klippa håret eller ha långbyxor, det var uppsatt hår och lång kjol som gällde. På 60-talet förbjöds

medlemmarna att äta med och bo i samma hus som icke-medlemmar. Sekten blev mer och mer sträng efter ett besök av rörelsens ledare Big Jim Taylor. Plymouthrörelsens Labora-skola är hon starkt kritisk till: ”Att gå i en vanlig skola är barns enda intryck av omvärlden. Försvinner den möjligheten är de utlämnade åt rörelsens åsikter. Jag har både sett och hört hur den här sekten fungerar.” Kommunens politiker och Skolverket fattar inte vidden av det här, anser Ann-Marie.

Ordlista för källa 3:

Exklusiva = Speciellt utvalda

Socialt uteslutna = Får inte ha någon kontakt med andra personer i rörelsen

Friskolor = Ej kommunal skola med särskild inriktning (ex: religiös)

Sekt = Mindre religiös grupp som avviker tydligt från de religiösa huvudlinjerna i samhället.