

Religionskunskap i årskurs 9

Rapport från den nationella utvärderingen av
grundskolan 2003 (NU03)

Samhällsorienterande ämnen

Rune Jönsson
Bodil Liljefors Persson

Lärarytbildningen, Malmö högskola, 2006

EDUCARE - Vetenskapliga skrifter är en sakkuniggranskad skriftserie som ges ut vid lärarutbildningen i Malmö sedan hösten 2005. Den speglar och artikulerar den mångfald av ämnen och forskningsinriktningar som finns vid lärarutbildningen i Malmö. EDUCARE är också ett nationellt och nordiskt forum där nyare forskning, aktuella perspektiv på lärarutbildningens ämnen samt utvecklingsarbeten med ett teoretiskt fundament ges plats. Utgivning består omväxlande av vetenskapliga artiklar och vetenskapliga rapporter. EDUCARE vänder sig till forskare vid lärarutbildningar, studenter vid lärarutbildningar, intresserade lärare vid högskolor, universitet och i det allmänna skolväsendet samt utbildningsplanerare.

Författarinstruktion och call for papers finns på EDUCARE:s hemsida:
http://www.mah.se/templates/Page_____20916.aspx

Redaktion: *Björn Sundmark* (huvudredaktör), *Margareth Drakenberg*, *Margareta Ekborg*, *Bodil Liljefors Persson*, *Ann-Christine Vallberg Roth*.

© Copyright Författarna och Malmö högskola

Titeln ingår i serien EDUCARE, publicerad vid lärarutbildningen, Malmö högskola.

Tryck: Holmbergs AB, Malmö, 2006

ISBN: 91-7104-103-6

ISSN: 1653-1868

Beställningsadress:
Holmbergs AB
Höjdrodergatan 6
21239 Malmö

Tel. 040-6606660

Fax 040-6606670

Epost: *info@holmbergs.com*

Abstract: Religious Education in year 9 of the Swedish Compulsory School

One part of the national Evaluation of Compulsory School conducted by the Swedish ministry of Education in 2003 deals with Religious Education (RE). It is based on the National Curriculum for RE and focuses on the perspectives of vital questions, faith and tradition and ethics. On basis of the results the authors suggest some directions for future teaching in RE. Concerning vital questions the pupil's thoughts focus on the big life-issues. More than 70% often think of the meaning of life, the future and death. When asked to evaluate their RE, between 30% and 50% of the pupils state that they had discussed vital questions in class, but still they wish for more discussions.

Concerning faith and tradition, the pupils were given tasks about religious festivals and about religious narratives. Here they show lack of more in-depth knowledge and understanding.

In ethical dilemmas the pupils show that they are fully capable of taking ethical stands, but they show contradictions between pronounced values and choices in simulated situations. These results also indicate that their solidarity is not very far-reaching.

In conclusion, this investigation shows the need to discuss vital questions, ethics, and to develop a deeper knowledge and understanding of world religions and cultures. The pupils' own demands for RE also have full support in the National Curriculum. It is obvious that RE can and should contribute in a substantial way to improve human relations in the multi-cultural and multi-faith Swedish society of today.

Rune Jönsson, Lecturer in Religious Studies, Malmö University
rune.jonsson@lut.mah.se

Bodil Liljefors Persson, Senior Lecturer in History of Religions, Malmö University
bodil.liljefors@lut.mah.se

Innehållsförteckning

Förord	8
Inledning	9
Religionskunskapsämnets förändringar	11
Läroplans - och kursplanearbetet under 1990-talet.....	12
Undersökningens innehåll och struktur	15
Undersökningens resultat	16
Livsfrågor: Vad eleverna brukar fundera på	16
Undervisningens innehåll och elevernas önskemål	19
Uppföljningsfråga: Vad är meningen med livet?.....	21
Uppgiftsgrupp: Kunskapsfrågor	25
Jul.....	26
Påsk.....	27
Ramadan	28
Religiös berättelse.	30
Elevsvar i jämförelse med betyg och föräldrars utbildning	31
Jämförelse mellan ämnesbetyg och samlat SO-betyg	32
Etik: Bakgrund	34
Fusklappen	35
Lektionen i svenska	40
Pengarna tillbaka och Medicinen.....	42
Elevernas motiveringar	48
Om utnyttjandet av djur inom läkemedelsforskning.....	50
Elevernas rättskänsla, solidaritet och tolerans	54
Elevernas reaktioner på uppgifterna och syn på ämnet	56
Avslutande kommentarer.....	58
Referenser	61

Bilaga 1. Elevprovet vad är rätt och rättvist?..... 63

Förord

Denna rapport är skriven inom ramen för den nationella utvärdering av grundskolan som genomfördes 2003. Vårt uppdrag har varit att undersöka i hur hög grad eleverna uppfyller de mål som formulerats i kursplanen för ämnet religionskunskap i årskurs 9.

Vi har ingått i en grupp som under ledning av professor Gunilla Svingby har utvärderat de samhällsorienterande ämnena. Vi vill här tacka Maja Lundberg, Anders Olsson, Inge-Marie Svensson, Lars Berggren, Roger Johansson, Vilgot Oscarsson och Gunilla Svingby för de konstruktiva diskussioner som förts inom gruppen. Dessutom vill vi tacka professor Horst Löfgren för värdefull hjälp när det gäller tolkningen av de statistiska resultaten i rapporten. Vi vill också särskilt tacka professor Sven-Åke Selander, universitetsadjunkt Gunilla Selander och docent Rune Larsson för värdefulla synpunkter och förslag till förbättringar av texten som helhet.

Vi vill betona att denna rapport bör betraktas som en första presentation av det omfattande material med anknytning till religionskunskapsämnet som samlades in i samband med genomförandet av hela den nationella utvärderingen 2003. Vår förhoppning är nu att rapporten ska leda till en konstruktiv diskussion bland lärare och elever, lärarutbildare och studenter och andra som är intresserade av religionskunskapsämnet och skolans undervisning.

Rune Jönsson & Bodil Liljefors Persson

Inledning

Våren 2003 genomförde Skolverket en nationell utvärdering av grundskolans år 5 och år 9, kallad NU03. Utvärderingen omfattar ett statistiskt urval om sammanlagt 197 skolor från hela Sverige, varvid 10 000 elever, 1 900 lärare samt elevernas föräldrar har fått besvara ett antal enkäter. En sammanfattning av resultaten av hela NU03 har publicerats av Skolverket liksom olika delrapporter kopplade till enskilda skolämnen (Skolverket, 2004; 2005). Av de olika enkäterna har en riktats till skolledare, en till lärarna, en till föräldrarna och två allmänna enkäter till eleverna. Här har eleverna främst fått lämna bakgrundsfakta om sig själva och fått bedöma sig själva och sitt skolarbete. Vidare har eleverna fått besvara enkäter och prov kopplade till de enskilda skolämnena.

Syftet med den nationella utvärderingen är att undersöka tillståndet i grundskolan och i vilken grad skolorna uppfyller de mål som formulerats i läroplan och i kursplaner. Den nationella utvärderingen ska också ge möjlighet till jämförelser med tidigare undersökningar, såsom den nationella utvärderingen av grundskolan från 1992 och utvärderingen av grundskolan från 1995 (Skolverket, 1993; 1998). Såväl målformuleringar som de tidigare undersökningarna ligger således till grund för utformning av enkäterna liksom för formulering av uppgifter.

I föreliggande rapport redovisas resultat från NU03 avseende årskurs 9 med relevans för religionskunskapsämnet. Sammanlagt har ca 6 700 elever besvarat *enkäter* om undervisningen i SO-ämnena. I alla dessa enkäter ställs samma frågor, men de är formulerade som frågor om SO-undervisning, historieundervisning, geografiundervisning, samhällskunskapsundervisning respektive religionskunskapsundervisning. Den enkät som innehåller frågorna om religionskunskapsämnet har besvarats av 955 elever. Därutöver kommer också ett antal s.k. *elevprov* med koppling till de olika SO-ämnena. Vi har särskilt studerat *Elevprov-SO Vad är rätt och rättvist?* som har besvarats av ca 1800 elever. Detta elevprov finns inkluderat som bilaga sist i denna rapport (Bilaga 1). Vi har också kopplat elevernas svar på provet till information som eleverna har lämnat i enkäterna. Detta innebär att vi kan relatera elevsvaren till t.ex. kön, etnicitet, betyg, social bakgrund samt elevernas syn på undervisning och skola i stort.

Materialets storlek och det statistiska urvalet gör att resultaten kan betraktas som väl underbyggda. Enkäterna och proven har genomförts under liknande förutsättningar för alla elever. Ungefär hälften av eleverna har besvarat provet *Vad är rätt och rättvist?* i tryckta häften och hälften har arbetat med provet elektroniskt. Eftersom enskilda elever har besvarat olika kombi-

nationer av enkäter och prov, kan det totala antalet elever variera i sammanställningar och tabeller när vi relaterar provsvaren till enkätsvaren.

Denna rapport är framtagen vid Lärarutbildningen vid Malmö högskola, som på Skolverkets uppdrag har genomfört utvärderingen i religionskunskap. De forskare som genomfört studien svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna ämnesrapport. Rapporten finns också tillgänglig på Skolverkets hemsida, www.skolverket.se

Religionskunskapsämnets förändringar

I Lgr80 benämns religionskunskapsämnet ”Människans frågor inför livet och tillvaron; religionskunskap”. Redan denna långa ämnesrubricering ger tydlig fingervisning om att ämnet skulle fokuseras kring livsfrågor och frågor om meningssökande, men också kring religionskunskap. Detta bör då ses i ljuset av att ämnet i den tidigare läroplanen, Lgr69, hette just ”Religionskunskap”. Detta i sin tur var en utveckling av skolämnets ramar från Lgr62 som hade rubriken ”Kristendomskunskap”, vilket i sin tur var en förändring i rubricering från 1955 års undervisningsplan då ämnet hette ”Kristendom”. Här ska ingen mer fördjupad presentation göras av de olika förändringarna i ämnets allra tidigaste historia, men klart är att religionsämnet har en spännande och dynamisk historia och intar något av en centralposition i de svenska skolämnenas historia. Detta har naturligtvis att göra med de förändringar som sker i det svenska samhället under hela 1900-talet. Det är värt att notera att ämnet har förändrats från att domineras av studier i Biblisk historia och kristendom, till den första läroplanen för grundskolan Lgr62, då ämnet fick rubriken kristendomskunskap och vidare till ämnesrubriken religionskunskap i Lgr69. I denna förändringsprocess ser vi en övergång från undervisning som var konfessionellt bunden till Svenska kyrkan, över till undervisning som betonade en allsidig och objektiv undervisning i kristendomskunskap och vidare till en undervisning som fokuserade religionskunskap. I Lgr69 introducerades livsfrågebegreppet och samtidigt förespråkas också OÄ/SO-integrering. Allt sedan Lgr69 ser vi en tydlig övergång till krav på mer elevorienterad undervisning (Hartman, 2000, s.212 ff ; Selander, 1994).

I kursplanernas anvisningar i Lgr80 betonas att läraren har stor frihet att utgå från elevernas frågor och att planera undervisningen tillsammans med klassen. Undervisningen ska utgå från eleverna och anknyta till aktuella händelser och företeelser. Här betonas också studiet av etik och hur olika etiska uppfattningar styr handlingar och ställningstaganden till olika livsfrågor. Vi kan också se en förskjutning i hur religionsämnets betydelse beskrivs genom att Lgr80 starkare betonar religioners och livsåskådningars roll för den enskilda människan. I tidigare läroplaner framfördes främst historiska och sociologiska perspektiv på religionernas roll som samhällsfenomen.

Läroplans - och kursplanearbetet under 1990-talet

Under 1990-talet har religionsämnet genomgått ytterligare förändringar utifrån bl. a. utredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94). De största skillnaderna gentemot tidigare läro- och kursplaner är att kursinnehållet beskrivs mycket kortfattat med särskilda övergripande målbeskrivningar och att läraren inte ges några direkta anvisningar om hur undervisningen skall bedrivas. Till läroplanen, Lpo94, kom särskilda kursplaner, dels för ämnet religionskunskap, dels för so-ämnena, och dessutom tillkom timplaner.

I kursplanerna till Lpo94 formuleras dels mål att sträva mot, dels uppnåendemål som anger vilka mål som ska vara uppnådda för betyget godkänd. Eftersom dessa mål är generellt formulerade krävdes formulering av ”lokala arbetsplaner” med tillhörande betygs-kriterier. Vi kan kort säga att från Lpo94 övergick skolan från att vara regelstyrd till att vara målstyrd (Hartman, 2000, s.222). En annan viktig förändring som gjordes var att i läroplanen formulerades nu också de grundläggande värderingar som gemensamt kallas skolans värdegrund och som ska genomsyra allt arbete i skolan. I detta sammanhang tillkom också den formulering som enligt kritiker i viss mån innebar en tillbakagång till de äldre läroplaner där den kristna traditionen utgjorde ramen:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med de svaga och utsatta samt alla människors lika värde utgör kärnan i de värden skolan skall gestalta och förmedla /.../ Det är värden som bland annat genom kristen etik och västerländsk humanism har djup förankring i vårt land. (Utbildningsdepartementet, 1994a, s.5)

Dessa båda begrepp, ”kristen etik” och ”västerländsk humanism” diskuterades livligt både i riksdagen och i massmedia. Redan i en bilaga till *Skola för bildning* gjorde Anders Piltz en analys av de båda begreppen (SOU 1992:94). De flesta menade att de borde tolkas så att det handlar om att se den svenska skolan i ett europeiskt historiskt perspektiv i stället för i ett snävt kristet perspektiv. Lpo-94 fick följande formuleringar:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta

och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande

Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell (Utbildningsdepartementet 1994a, s.5).

Debatten om ”kristen etik och västerländsk humanism” i en skola som ska vara icke-konfessionell ledde också till en viss uppmärksamhet kring religionsämnets innehåll och likaså debatten om att införa ett nytt skolämne som skulle heta ”Etik och moral”. En del skolor har också infört ett ämne med innehåll som fokuserar på moralfrågor eller ett ämne som kallas ”Livskunskap”. Denna diskussion medförde att protestlistor mot en förändring av religionsämnet skrevs under runt om i landet och lämnades in från bl a högskolors lärarutbildningar och FLR, Föreningen Lärare i Religionskunskap. Några förändringar har inte skett i centrala kursplaner.

Dessa grundläggande värderingar har fått en framskjuten plats i Lpo94 och ska prägla all verksamhet i skolan och har inte minst en stark koppling till religionskunskapsämnet.

I kursplanen för ämnet religionskunskap från år 2000 kan man bl.a. läsa följande:

Religionskunskap bidrar till att utveckla förmågan att förstå och reflektera över sig själv, sitt liv och sin omgivning och utveckla en beredskap att agera ansvarsfullt. Att bearbeta existentiella frågor och trosfrågor och att betrakta tillvaron utifrån ett etiskt perspektiv ingår i en personlig utvecklingsprocess. /.../

I ett internationaliserat samhälle baserat på etnisk och kulturell mångfald ökar betydelsen av att förstå hur människor tänker, handlar och format sina liv. Ämnet bidrar till förståelse för traditioner och kulturer och ger därmed en grund för att bemöta främlingsfientlighet samt utvecklar elevernas känsla för tolerans.

Ämnet bidrar till att fördjupa kunskaperna om och problematisera grundläggande demokratiska värden som människans egenvärde, människors lika värde och omsorg om de svaga. Ett syfte med ämnet är att öka elevers etiska medvetenhet och därmed skapa en handlingsberedskap inför exempelvis demokrati-, miljö-, jämställdhets- och fredsfrågor. Religionskunskapen syftar också till en ökad förståelse för sambandet mellan samhälle och religion i olika tider och på olika platser. En förståelse av det svenska samhället och dess värderingar

fördjupas genom kunskaper om de kristna traditioner som dominerat i Sverige (Skolverket, 2000, s. 81).

Under målen för ämnet står det bl.a. att skolan i religionsundervisningen ska sträva efter att eleven:

reflekterar över etiska existentiella och religiösa frågor som berör hans eller hennes liv,

fördjupar sina kunskaper religioner och andra livsåskådningar i vår egen och i historisk tid,

utvecklar förståelse av ställningstaganden i religiösa och etiska frågor samt en grundläggande etisk hållning som grund för egna ställningstaganden och eget handlande (Skolverket, 2000, s. 81f).

Vid framtagandet av uppgifter i elevprovet i NU03 har utgångspunkten varit Lpo94 och kursplanerna 2000 – samt en föreställning om att mångkulturaliteten har ökat och etablerats mer 2003 jämfört med 1992. Därför har vi valt att formulera faktainriktade frågor om högtider. Läroplanens betoning av värdegrundsfrågorna kring demokrati, solidaritet och jämlikhet har medfört att vi vill upprepa vissa frågor från den nationella utvärderingen 1992 (NU92) (Skolverket, 1993) och från utvärderingen av grundskolan 1995 (UG95) (Skolverket, 1998) för att kunna se om det skett någon förändring i elevernas sätt att förhålla sig till dessa frågor. Vi vill också se hur eleverna förhåller sig till livsfrågor och om det i deras svar går att se en ökad tendens till att ha tillämpat och tillägnat sig värderingar och människosyn som stämmer överens med intentionerna i Lpo94 och kursplanen från 2000.

Undersökningens innehåll och struktur

Inom ramen för NU03 har vi särskilt studerat elevprovet i religionskunskap, *Vad är rätt och rättvist?* I provet finns tre olika typer av uppgifter som vi valt att gruppera enligt följande: livsfrågor, kunskapsfrågor och etik. Dessa tre områden är som redan nämnts starkt betonade i nuvarande kursplan för ämnet religionskunskap. Delar av resultaten från enkäterna är också inkluderade i de analytiska kommentarerna som avslutar varje huvudgrupp av uppgifter.

En del av uppgifterna är upprepningar från NU92 och UG95. Detta gäller framför allt några av etikuppgifterna vilket ger oss en god möjlighet att se om det har skett förändringar i elevers värderingar under åren efter införandet av Lpo94. Då det gäller uppgifterna som berör livsfrågor kan vi inte jämföra dessa med NU92 i dagsläget, eftersom de inte redovisades då. Däremot finns det andra publicerade undersökningar av barns och ungdomars livsfrågor som vi använder för jämförelser (Hartman, 1986; 2000; Sjödin, 1995).

Det finns två versioner av elevprovet. I vissa av uppgifterna har huvudpersonen mansnamn i den ena versionen och kvinnonamn i den andra. I de flesta fall behandlar vi de båda versionerna som en enhet (Se bil.1).

De faktainriktade frågorna i NU03, här rubricerade som kunskapsfrågor, är nykonstruerade och utgår bl. a. från olika religioners högtider och texter. Det finns ett problem när det gäller att utvärdera kunskaper i ämnet eftersom de lokala arbetsplanerna på enskilda skolor fokuserar på olika ämnesinnehåll inom de ramar som läroplan och kursplaner ger. Men i kursplanens beskrivning av religionskunskapsämnet, liksom i målformuleringarna, både i Lpo94 och i den reviderade versionen från juli 2000 är kunskap om tro, traditioner och texter/berättelser det som lyfts fram redan från skolår 5. Dessa kunskapsmål återkommer och utvidgas sedan i uppnåendemålen för skolår 9 i kursplanen. Detta är kunskaper som eleverna på olika sätt ska knyta samman med händelser i dagens mångkulturella samhälle.

Undersökningens resultat

Livsfrågor: Vad eleverna brukar fundera på

I uppgiften om livsfrågor skulle eleverna ange hur ofta de funderar på elva olika livsfrågor. De hade att välja mellan alternativen *Ofta*, *Ibland*, *Sällan*, *Aldrig*. För tio av frågorna skulle de också ange vilken eller vilka av dessa som de talat om i sin klass, samt vilken eller vilka de helst skulle vilja att de fick tala om i klassen. Den fråga som uteslöts här var frågan om varför en del föräldrar skiljer sig, vilken kan anses alltför personlig för diskussion i klassen. I den följande framställningen presenteras frågorna samt en översikt av svarsfrekvenser och vi gör också jämförelser mellan pojkars och flickors svar. Ungefär 1840 elever har besvarat denna del av undersökningen.

Tabell 1. Vad brukar du fundera på? Ordnat efter frekvens av svaret "ofta". Avrundat till hela procenttal.

Detta tänker jag på	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig	Totalt
Vad händer när man dör?	36	35	21	8	100
Vad är meningen med livet?	36	33	20	11	100
Hur kommer världen se ut när jag blir vuxen?	33	45	16	6	100
Vad är kärlek ?	27	37	25	11	100
Tänk om det blir krig!	20	36	30	13	100
Finns det någon gud?	16	29	30	25	100
Tänk om ingen vill vara ihop med mig!	16	23	32	29	100

Hur världen kommit till	13	36	35	16	100
Vad kommer att hända med miljön?	12	35	33	20	100
Tänk om ingen vill vara kompis med mig	9	23	38	31	100
Varför skiljer sig en del föräldrar?	7	22	40	32	100

Noterbart är att det i första hand är de ”stora” frågorna som upptar elevernas tankar. Över 70 % funderar ofta eller ibland över meningen med livet, framtiden och döden. Mer än hälften funderar ofta eller ibland över kärlek och krig, och nära hälften funderar över miljö, världens tillkomst och om det finns någon gud. Färre funderar över om ingen vill vara kompis med dem och om varför en del föräldrar skiljer sig. Ändå svarar en tredjedel av eleverna att de tänker på detta ofta eller ibland. Då det gäller frågorna kring relationer mellan människor svarar å andra sidan 30 % att de aldrig tänker på dessa. Motsvarande gäller för frågan om det finns någon gud.

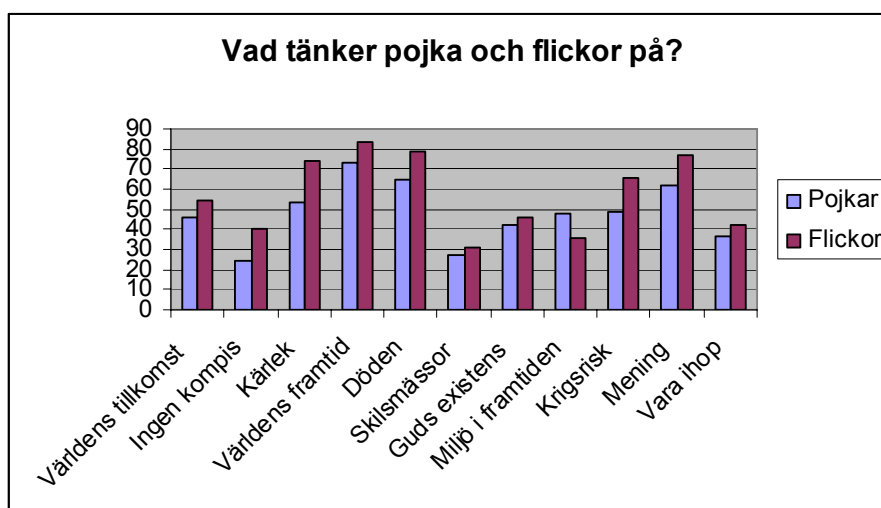
Det finns tidigare undersökningar, t.ex. av Sjödin (1995) och Hartman (1986;2000), som också behandlar barns och ungdomars funderingar kring olika livsfrågor. Dessa är inte formulerade på samma sätt som i föreliggande undersökning, men Sjödin finner t.ex. att frågor kring krig och fred, kärlek och livets mening är viktigare för ungdomar än frågor kring relationsproblem, Guds existens och frågor om livets uppkomst. Det som enligt Sjäodins undersökning är viktigast är frågan om alla människors lika värde och narkotikafrågor, alternativ som inte finns med i NU03. I Sjäodins undersökning jämförs ungdomars svar från 1971 med 1994 och han finner ett något minskat intresse för de här aktuella frågorna till förmån för frågor kring jämställdhet, ansvar och narkotika. I Hartmans undersökning värderas frågor kring kamratskap och mobbning högst tillsammans med frågor kring döden (Hartman , 2000, s.60).

I NU03 är svarsalternativen av mer övergripande karaktär än i de refererade undersökningarna och man finner också att de stora existentiella

frågorna upptar ungdomars tankar i mycket hög grad. Elevers syn på kamratskap, människovärde och solidaritet undersöks i denna undersökning närmare i de etiska dilemman som redovisas under avsnittet *Etik*.

Vid en jämförelse mellan pojkars och flickors svar framgår att flickor generellt sett oftare tänker på de valda livsfrågorna. Störst likheter mellan pojkars och flickors svar finns kring frågorna om det finns någon gud, om varför en del föräldrar skiljer sig samt om ingen vill "vara ihop" med dem. Mest skiljer sig pojkar och flickor i frågorna kring kärlek, kamrater och krig, där flickorna i betydligt högre grad valt alternativet ofta eller ibland. Det enda som pojkarna funderar på oftare än flickorna är frågan om vad som kommer att hända med miljön i framtiden. Nedanstående diagram visar hur många som svarat att de tänker "ofta" eller "ibland" på de här frågorna, med jämförelse mellan pojkar och flickor.

Diagram 1. Vad tänker pojkar och flickor på? Sammanslagning av svaren "ofta" och "ibland". Procent.



Nedan presenterar vi en sammanställning över hela fördelningen mellan pojkars och flickors svar och med samma rangordning som i tabell 1.

Tabell 2. Vad brukar du fundera på? Fördelning pojkar (P) / flickor (F). Avrundat till hela procenttal.

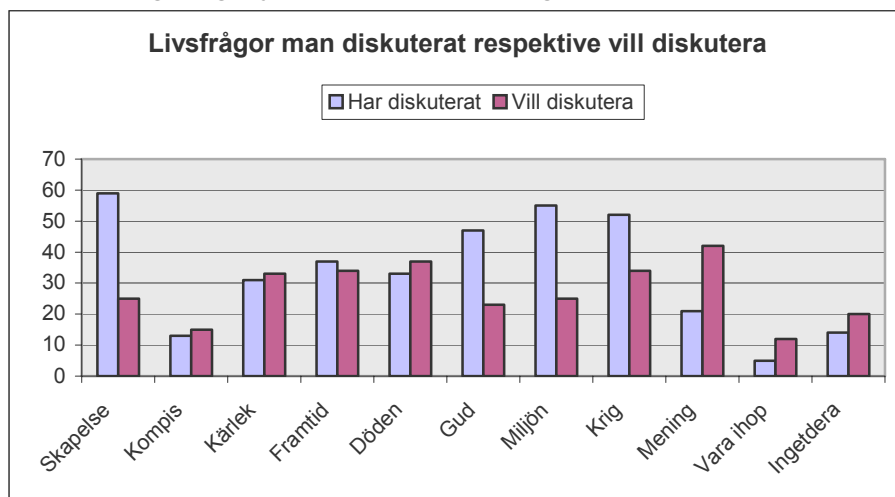
Detta tänker jag på		Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig	Totalt
Vad händer när man dör?	P	30	35	25	10	100
	F	43	36	16	4	

Vad är meningen med livet?		27 47	35 31	24 16	14 7	100
Hur kommer världen se ut när jag blir vuxen?		26 40	47 43	19 12	8 4	100
Vad är kärlek ?		19 34	34 40	31 18	15 7	100
Tänk om det blir krig!		16 25	33 41	33 27	18 7	100
Finns det någon gud?		14 17	28 29	30 30	27 23	100
Tänk om ingen vill vara ihop med mig!		14 18	23 24	33 32	30 27	100
Hur världen kommer till		13 14	33 40	34 35	19 12	100
Vad kommer att hända med miljön?		12 12	36 24	32 33	20 20	100
Tänk om ingen vill vara kompis med mig		6 12	18 28	38 37	38 23	100
Varför skiljer sig en del föräldrar?		7 7	20 24	38 41	34 28	100

Undervisningens innehåll och elevernas önskemål

I anslutning till livsfrågorna fick eleverna också kryssa för vilka av dessa som tagits upp i undervisningen samt vilka de önskade att tala om i klassen. De kunde också kryssa för *Ingen av dem* på de här båda frågorna. De fyra frågor som eleverna ansåg att de har talat mest om i klassen är frågorna om världens tillkomst, Guds existens, miljön och kriget. Frågorna om kamratskap och om ”ingen vill vara ihop med mig” har de inte talat mycket om, och har heller inte stort intresse av att i klassen tala om detta.

Diagram 2. Jämförelse mellan hur många elever som säger sig ha diskuterat respektive säger sig vilja diskutera vissa livsfrågor. Procent.



Det eleverna mest önskar att få tala om i klassrummet är frågor om mening- en med livet, kärlek, frågor om framtiden, om krig och om döden.

Det eleverna däremot anger att de har diskuterat är frågor om hur allt blev till, om Gud, om krig och om miljön. Här tycks således elevernas behov vara väl tillfredsställda medan frågorna om livets mening, död och kärlek och om någon inte vill vara ihop med en, dvs. centrala existentiella frågor tycks vara mer eller mindre otillräckligt behandlade.

En femtedel av eleverna anger dock att de inte önskar behandla de här frågorna och 14 % säger att de inte heller gjort det. Har frågorna inte väckts eller anser eleverna själva att de inte hör hemma i skolan?

Vi kan se att frågorna kring världens tillkomst (skapelsen), Guds exi- stens, miljön och krig, har behandlats mest enligt eleverna. Dessa frågor hör alla hemma inom ett traditionellt ämnesstoff. Sammanfattningsvis kan vi säga att mellan 30% och 50% av eleverna anser att de också har talat om andra livsfrågor i klassen, men fortfarande vill många diskutera dessa frågor. Med utgångspunkt från dessa resultat och med hänsyn till kursplanen är det motiverat att undervisningen i religionskunskap i ännu högre grad fokuserar livsfrågor, i synnerhet kring hur människor tänker och formulerar livets mening både i religiös och sekulariserad kontext.

Uppföljningsfråga: Vad är meningen med livet?

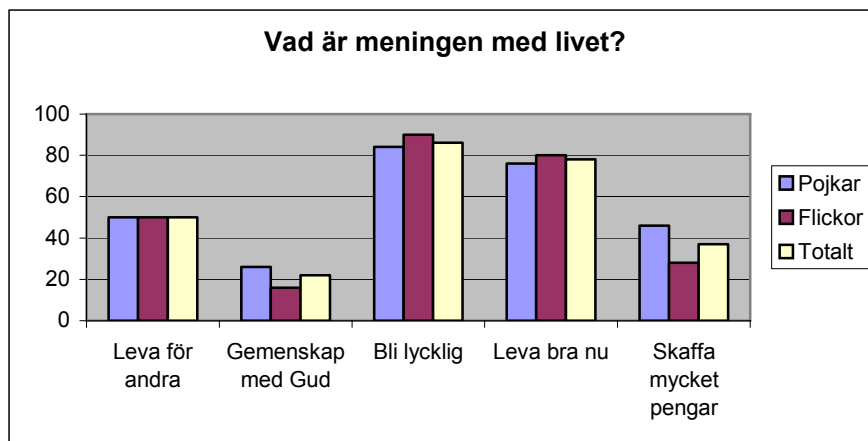
I den följande frågan uppmanades eleverna att ange i hur hög grad de instämde med fem påståenden om vad som är meningen med livet:

Ida och Nemo och deras kompisar talar ibland med varandra om varför man lever. De tycker olika. Vad tycker du?

- a) Meningen med livet är att leva för andra
- b) Meningen med livet är att leva i gemenskap med Gud
- c) Meningen med livet är att bli lycklig
- d) Meningen med livet är att leva bra nu
- e) Meningen med livet är att skaffa mycket pengar
- f) Annat – skriv själv

Eleverna svarar enligt fyra alternativ: *instämmer inte alls*, *instämmer lite*, *instämmer nästan* och *instämmer helt*. I diagrammen nedan har vi slagit samman de två kategorierna *instämmer nästan* och *instämmer helt*

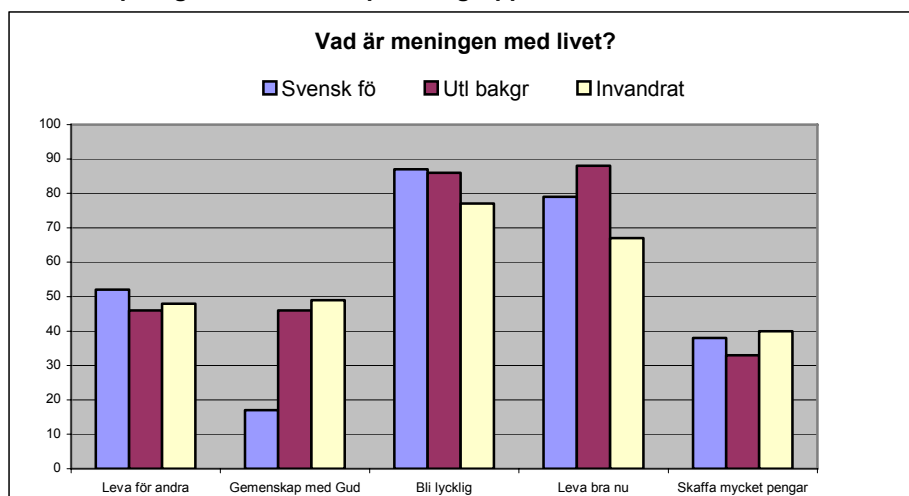
Diagram 3. Vad är meningen med livet? Sammanslagning av svaren "instämmer nästan" och "instämmer helt"



Ser vi till resultatet och samtidigt gör en jämförelse mellan pojkar och flickor finner vi att de svarar i stort sett samstämmigt. Den personliga lyckan och tillfredsställelsen är viktigare än att leva ett liv för andra. Att leva i gemenskap med Gud har minst betydelse totalt sett. Vi kan också se att något fler pojkar än flickor uppger att det är viktigt att leva i gemenskap med Gud och att skaffa mycket pengar.

I denna fråga fann vi det intressant att också analysera svaren i relation till information om elevernas etniska bakgrund, som kan hämtas från den allmänna enkäten. I denna enkät har eleverna grupperats enligt följande: elev född i Sverige med minst en svensk förälder, elev född i Sverige med utländsk bakgrund och elev som invandrat.

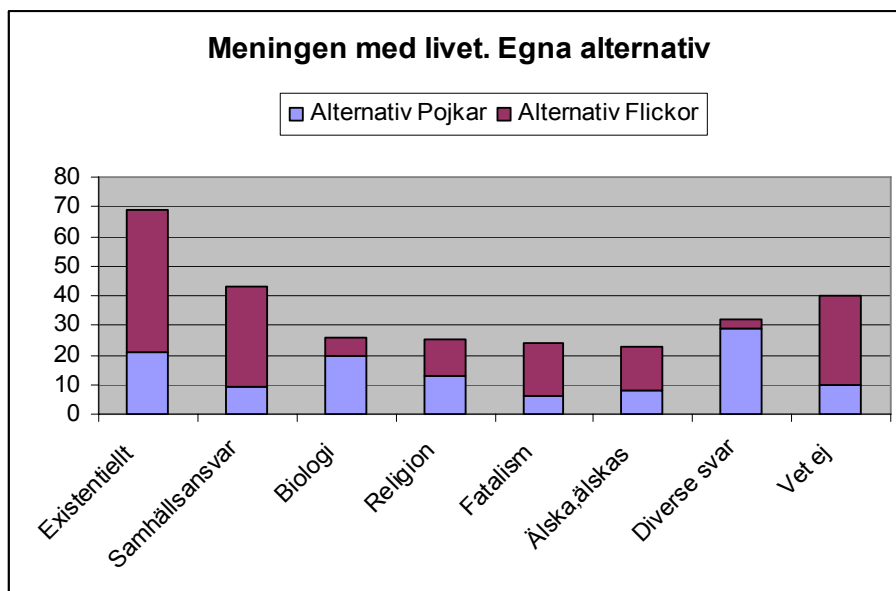
Diagram 4. Vad är meningen med livet. Jämförelse mellan elever med olika etniskt ursprung. Procent av respektive grupp.



Det är en anmärkningsvärt större andel av elever med invandrarbakgrund som uppger att de tycker att det är viktigt att leva i gemenskap med Gud. Detta kan vara något att beakta och dra nytta av i undervisningen i religionskunskap. Ser vi eleverna som en resurs kan klassrummet bli en spännande mötesplats kring existentiella frågor och olika sätt att se på religionens betydelse för den enskilda människan. Eleverna kan ges möjligheter att utveckla tolerans, respekt och förståelse för olika värderingar och livssyn i dialog med varandra.

Utöver att ta ställning till ovanstående förslag till vad som kan ge mening åt livet hade eleverna också möjlighet att skriva egna alternativ. Totalt 232 elever utnyttjade detta och 200 elevsvar kunde kategoriseras enligt nedanstående diagram. Efter varje kategori följer några exempel på elevsvar som belyser spännvidden i elevernas svar.

Diagram 5. Vad är meningen med livet? Öppna svar fördelade på pojkar och flickor. Antal.



Den största gruppen av elevsvar har vad vi kallar ett *existentiellt* innehåll. Framför allt handlar dessa svar om den individuella utvecklingen och tillfredsställelsen:

Ha det bra men på vilket sätt är upp till var och en

Meningen med livet är att lära sig något, bry sig om, hantera olika situationer m.m.

Att få ut max av sin hjärna

Meningen med livet är att ge livet en mening ... att vara här ... nu

Finns det verkligen EN enda mening? Går inte livet ut på att hitta sin egen mening. ALLA ÄR VI INDIVIDER.

Några pekar på individens roll i *samhället*:

Alla måste göra sin del, annars fungerar inte samhället.

Meningen är enligt mig att göra världen till en bättre plats för andra.

Att bekämpa orättvisor på alla nivåer.

De båda första kategorierna av elevsvar domineras av flickorna. Däremot är det flest pojkar som pekar på livets mening ur ett *biologiskt* perspektiv:

Vi lever för fortplantningens skull

Jag tycker att meningen med livet är att man föder vidare sin art.

Det förekommer också svar med en klar *religiös* tolkning, 13 pojkar och 12 flickor:

Meningen med livet är att leva nära Gud och försöka följa hans vilja.

(kristen) att få se många kompisar till himlen. å berätta för dem om min tro å så. det är det viktigaste i mitt liv

Andra, flest flickor, har en mer *fatalistisk* inställning:

Jag tror att allt finns till för en orsak, men man behöver inte alltid veta vad den är.

Jag tar dagen som den kommer.

Flickorna dominerar också bland dem som svarat att livets mening är att *älska* och att *älskas*:

Livets mening är kärleken! Det underbara i att upptäcka kärleken. Få älska och att älskas.

Meningen med livet är att dela det med någon annan.

Att skaffa en familj som du kan försörja och ta hand om.

En stor grupp, mest pojkar, har kommit med *diverse svar* som spänner från otidigheter till filosofiska betraktelser:

Meningen med livet finns inte! Allt är en slump för helvete!

Det finns ingen mening med livet. Vi föds och sen dör vi.

Funderar man för mycket på det här blir man galen det är bättre att bara prata lit om det och leva livet!

Meningen med livet är att ta reda på vad meningen med livet är.

Vet inte om det finns någon mening med livet. Jag har funderat en del på det.

Ett svar kan uppfattas som en känga till forskarna som ställer omöjliga frågor:

jag tycker inte att det finns så mycket att prata om när det gäller livet!!! livet är ju jävligt speciellt!! det borde alla veta

En ganska stor grupp, mest flickor, har skrivit *Vet inte*. Detta kan ju både betyda att de vill markera att det är en svår fråga och att de vill markera att de faktiskt inte har något svar, till skillnad från den stora majoritet som inte skriver något eget alternativ över huvud taget.

Som framgår av uppgifterna om ”meningen med livet” relaterar eleverna i första hand till att de vill leva i nuet och leva lyckligt. Eleverna sätter alltså sig själva i centrum och ser först i andra hand att de hör hemma i ett sammanhang. Omkring hälften av eleverna anser att det är viktigt att leva för andra. I uppgiften med egna alternativ svarar en relativt stor grupp att meningen med livet är att ha en funktion i samhället. Intressant är att utifrån elevsvaren spelar materialistiska mål mindre roll. En möjlig invändning mot en sådan tolkning är att det utifrån undersökningen inte går att få fram vilken innebörd eleverna lägger i uttrycket att leva lyckligt. Däremot framgår det tydligt att eleverna inte prioriterar att ”skaffa mycket pengar” då de ska besvara frågan om meningen med livet, varken i uppgiften med fasta alternativ eller i uppgiften där de skriver egna alternativ.

Uppgiftsgrupp: Kunskapsfrågor

Kunskapsfrågorna återfinns under rubriken ”Om religioner” i elevprovet *Vad är rätt och rättvist?* Först kommer tre frågor som handlar om i vilka av de fem världsreligionerna som man firar respektive jul, påsk och ramadan. I uppgiftshäftet formulerades frågan just med uttrycket ”firar ramadan” för enkelhetens skull. Man kunde ha skrivit t.ex. ”firar Id-al-Fitr” eller ”firar Bajram” men förmodligen hade uppgiften då blivit svårare för eleverna att besvara. Eleverna kunde kryssa för flera alternativ för varje högtid. Syftet med detta var att undersöka hur säkra eleverna är i sina svar och att se om de svarar att påsk firas inom både judendom och kristendom. I varje delfråga uppmanas eleverna också att med egna formuleringar motivera sina svar.

Efter kunskapsfrågorna om högtider följer en uppgift om religiösa berättelser som lyder:

I religiösa böcker får man veta hur man ska leva. Ge exempel på en religiös berättelse som talar om hur man ska vara mot andra människor! Du kan välja från Bibeln, Koranen eller från annan religiös text. Berätta kort om innehållet!

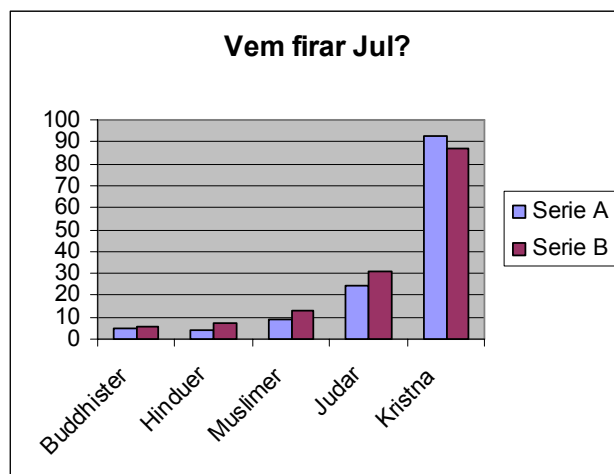
Uppgifterna där eleverna själva formulerat sina svar kan betraktas både som rena kunskapsfrågor och som en undersökning av hur eleverna har reflekterat kring och tagit ställning till innehåll, särskilt i frågan om berättelser de läst. Syftet är alltså inte bara att undersöka ren faktakunskap utan också försöka se om eleverna har nått förståelse för och förtrogenhet med ämnesinnehållet (Jfr Lpo 94. Utbildningsdepartementet 1994a, s.8).

Jul

I frågorna om firandet av högtider svarar majoriteten av elever rätt, men det finns också en stor andel felaktiga svar där det är tydligt att eleverna blandar samman högtiderna. Då det gäller de kristna högtiderna har ca 90 % svarat rätt. Att kunskapen om kristendom är störst kan också utläsas ur resultaten på frågan om ramadan där endast 3 % kryssat för kristendom. Då det gäller julfirandet har drygt 25 % markerat att det hör hemma inom judendom och ca 10 % har markerat islam. Vidare har ca 5 % av eleverna kryssat för hinduism och buddhism både på frågan om jul och på frågan om påsk. En del av dessa felaktiga svar kan förmodligen förklaras av att en del elever har kryssat för samtliga religioner vid varje fråga.

I diagrammen nedan är elevsvaren delade på två grupper efter de båda versionerna av provhäftet.

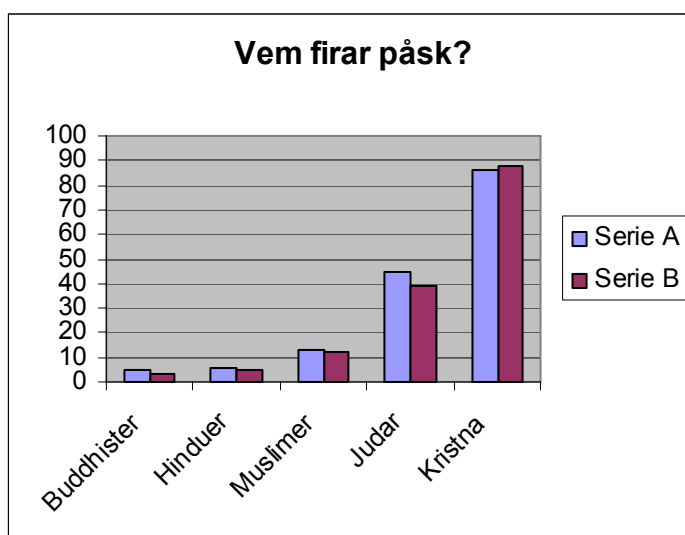
Diagram 6. I vilken eller vilka religioner firar man jul? Procent.



Påsk

På frågan om vilka religioner som firar påsk betraktar vi både judendom och kristendom som rätt svar. Även i denna fråga har nästan 90 % svarat rätt när det gäller att markera kristendom. Däremot har endast något över 40 % svarat att påsken är en judisk högtid. En invändning kan vara att judar firar pesach och inte påsk, men i både läromedel och undervisning är kopplingen stark mellan ”judisk påsk” och ”kristen påsk”. Även här ligger det felaktiga svaret islam högre än hinduism och buddhism dvs. ungefär på samma nivå som i frågan om julen.

Diagram 7. I vilken eller vilka religioner firar man påsk. Procent.



Eleverna hade möjlighet att dels kryssa för vilken religion som firar en viss högtid, dels skriva en kort förklaring till varför de olika religionerna firar respektive högtid. I ett begränsat statistiskt urval, om 375 elever, kategoriserades elevernas öppna svar. När det gäller den kristna påsken svarade 38 % att den firas till minne av Jesu uppståndelse, 19 % svarade att den firas till minne av Jesu död, 9 % av eleverna gav ett annat svar dock med koppling till religion, t.ex. att påsken firas till minne av Jesu födelse, 5 % av eleverna skrev att påskfirandet är en tradition. Övriga ca 30 % gav inget svar, skrev ”vet ej” eller gav nonsenssvar. Sammanfattningsvis kan alltså enligt det här urvalet endast ca hälften av eleverna i årskurs 9 koppla påsken till Jesu död och uppståndelse.

När det gäller den judiska påsken har 10 % även här svarat Jesu död eller uppståndelse. Ungefär lika många, dvs. endast ca 11 %, har gett korrekta svar, t.ex. att påsken firas till minne av judarnas befrielse ur Egypten, eller

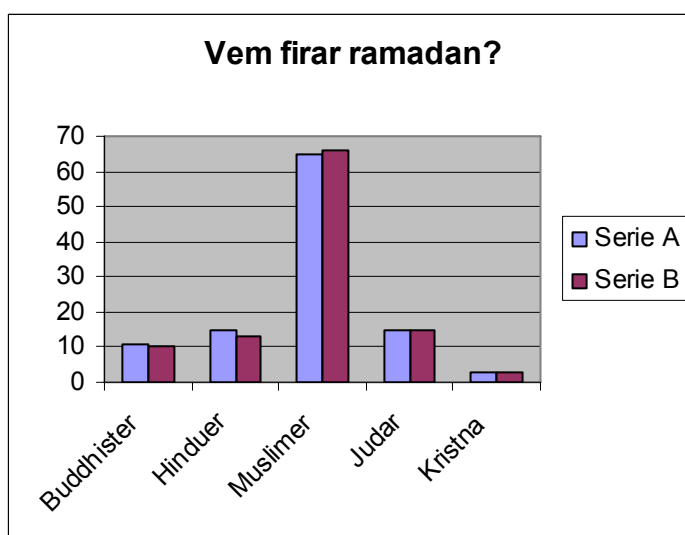
till minne av Mose och ökenvandringen. I urvalet har 62 % av eleverna inte besvarat frågan. Ca 16 % har skrivit irrelevanta svar eller ”vet ej” på uppgiften.

Ramadan

Fördelningen av svaren på frågan om vem som firar ramadan skiljer sig från de förra i vissa avseenden. Även här svarar majoriteten rätt, men de rätta svaren utgör bara ca 65 %, jämfört med ca 90 % rätta svar på frågorna om de kristna helgerna.

Av tabellen framgår att ca 15 % av eleverna felaktigt kryssat för judendom och hinduism, medan något färre markerat buddhism. Endast 3 % har kryssat för kristendom.

Diagram 8. I vilken eller vilka religioner firar man ramadan? Procent



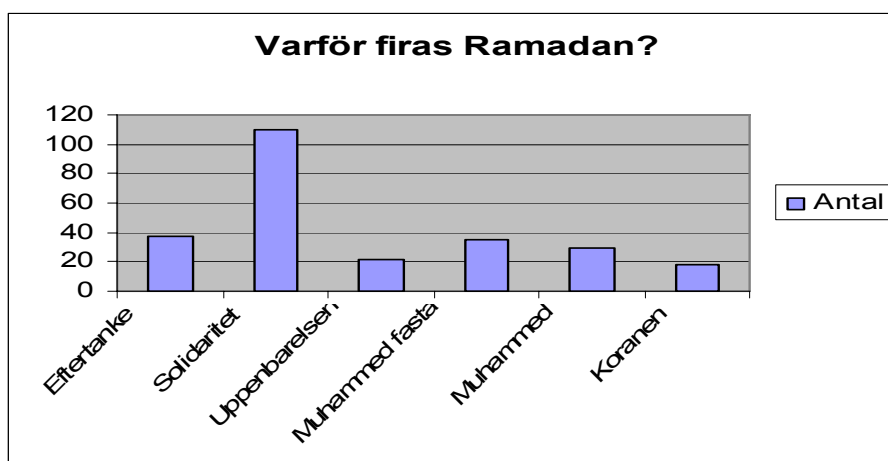
Ett problem i den här uppgiften är att eleverna slentrianmässigt kan kryssa för alla religionerna. Vidare har vi i andra sammanhang mött en tendens att invandrarelever kallar chanukka och avslutningshelgen i ramadan för ”sin” jul. Med hänsyn till detta måste siffrorna ses som ungefärliga, men likväl är tendensen tydlig.

Det kan tyckas förvånande att bara 65 % vet att ramadan hör hemma i islam, dels med tanke på att olika religioners kultur och tradition lyfts fram i kursplanerna för religionskunskapsämnet, dels med tanke på den publicitet i dagspress som det muslimska helgfirandet får i dag. Kan det bero på att skolans undervisning inte lägger tillräckligt stor vikt vid att sätta in religionsämnet i en aktuell samhälllig kontext? Det finns många aspekter på detta. I

samband med avslutandet av den muslimska fastan i ramadan år 2004 förekom det reportage i massmedia där det lyftes fram vad firande med mycket mat, nya kläder och presenter betyder för handeln. Någon konstaterade att de svenska köpmännen ännu inte har uppmärksammat vilken försäljningspotential som finns här och jämförde med julhandeln.

I de öppna svaren på frågan om ramadans innebörd har endast 251 elever av totalt 1912 stycken gett relevanta svar. De som hänvisar till att fastan under ramadan ska mana till eftertanke och solidaritet med fattiga, eller knyter den till Muhammeds fasta och hans uppenbarelser har vi betraktat som rätta svar. En del av eleverna har bara hänvisat till Muhammed eller Koranen utan att ge någon närmare förklaring. Många elever ger endast beskrivningar av vad muslimer får eller inte får göra, eller svarar bara att ramadan är en fasta. Vi har bedömt 355 svar som felaktiga och 122 svar som irrelevanta. Övriga har inte svarat. I tabellen nedan redovisas alla de acceptabla svaren i kategorier var för sig.

Diagram 9. Varför firar man ramadan? Antal svar.



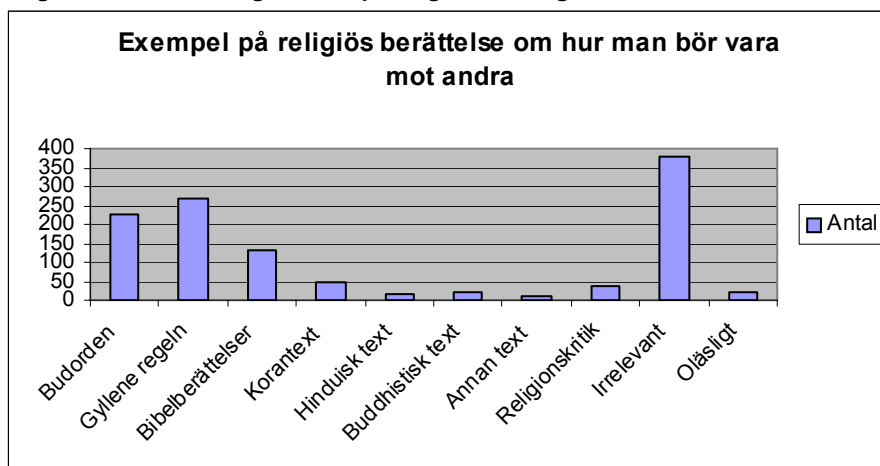
Mer än hälften av de svar som anses acceptabla fokuserar mer på existentiella än formella förklaringar till varför muslimer fastar, men det är likväl bara sammanlagt 147 av totalt 1912 elever. Av de 108 elever som svarat att fastan under ramadan ska mana till solidaritet har 41 elever invandrarbakgrund vilket ska jämföras med att totalt sett utgör elever med invandrarbakgrund knappt 15 %. Resultatet tyder på att man måste arbeta mycket mer i undervisningen med förståelse för hur religiösa traditioner tolkas samt vilken innebörd de kan ha för enskilda individer och inte enbart fokusera på yttre ramor, regler och föreskrifter.

Religiös berättelse

Elevernas uppgift var att ge exempel på religiös berättelse som ”talar om hur man skall vara mot andra människor”.

Det visar sig att endast ca 40 % av 1908 elever har gett ett seriöst svar. De övriga har antingen inte svarat alls (39 %) eller gett ett felaktigt eller på annat sätt irrelevant svar (20 %). En liten grupp, 1 %, av svaren är oläsliga. Av dem som svarat har en stor del hänvisat till t.ex. budorden eller gyllene regeln (tillsammans 26 %) i stället för till en berättelse. De flesta svaren gäller hänvisning till bibliska texter (33 %), men det förekommer hänvisningar till texter från övriga världsreligioner och till icke-religiösa texter som t.ex. Sagan om ringen.

Diagram 10. Fördelning av svar på frågan om religiös berättelse. Antal svar.



Resultatet visar att eleverna har haft svårt att klara denna uppgift. Endast ca 7 %, eller 134 elever, har i strikt mening återgett en berättelse med tolkning. De vanligast förekommande berättelserna är liknelsen om den barmhärtige samariten och berättelsen om Jesu möte med kvinnan som skulle stenas för otrohet. Nedanstående exempel får illustrera vad vi bedömt som goda lösningar av uppgiften.

I Bibeln finns en berättelse om den barmhärtige samariten. Den handlar om en man som blivit rånad och ligger vid vägkanten och ber om hjälp, men alla som går förbi struntar i honom. Men sen kommer den barmhärtige samariten och tar honom till ett härbärge där han får sova och äta. Berättelsen handlar om att man ska hjälpa människor som har det svårt.

"Den förlorade sonen" från Bibeln. Berättelsen berättar om en son som stack hemifrån, men klarade det inte. När han väl kom hem tog pappan emot honom med öppna armar. Jag tror den handlar om att förlåta och bry sig om varandra, ta hand om varandra.

Elevsvaren ger ett intryck av att eleverna uppfattar alla texter i Bibeln som berättelser och därför hänvisar de ofta enbart till t.ex. budorden eller den gyllene regeln. Då elever hänvisar till Korantexter är det ofta med hänvisning till att Koranen innehåller levnadsregler och att det är en helig bok. När de gäller övriga religioner nämner eleverna oftast bara t.ex. att Buddha gav den åttafaldiga vägen eller att det finns levnadsregler i t.ex. Bhagavadgita eller i Vedaböckerna.

Några elever tar avstånd från frågan genom att inte återge någon berättelse utan att i stället uttrycka en religionskritisk hållning:

Jag är ateist jag läser inte texter som är avsedda att hjärntvätta svaga människor.

asså, det finns inte nån jävla Gud det är bara en massa sagor

Till kategorin irrelevanta svar räknas sådana som det enkla konstaterandet att "man ska vara snäll", eller hänvisningar till att eleven "inte har någon Bibel" eller bara omnämmandet av "Adam och Eva" men inte något mer.

Elevsvar i jämförelse med betyg och föräldrars utbildning

Elevernars svar har jämförts med deras betyg i religionskunskap, totalt 1195 elever. Det visar sig att av de 66 elever som ej uppnått godkänt betyg har 57 inte svarat alls eller lämnat ett svar som vi rubricerat som irrelevant. Av de 212 elever som uppnått betyget MVG har 68 elever inte svarat eller uppgett

irrelevanta svar, dvs. 32 % av eleverna med MVG i betyg har inte klarat av uppgiften, eller tramsat bort den/struntat i den.

Trots detta finns det en tydlig positiv korrelation mellan elever som svarat rätt och högre betyg, så att av de 96 elever som uppgett en bibelberättelse som exempel på religiös berättelse har 41 elever betyget MVG, 40 elever betyget VG, 14 elever betyget G och 1 elev har betyget IG. Värt att notera är att av de totalt 21 elever som uppgett ett religionskritiskt svar har 5 elever MVG, 5 elever VG, 10 elever G och 1 elev IG. I fråga om religionskritik finns alltså inget samband mellan betyg och elevernas svar.

Vid en samkörning mellan elevernas svar och föräldrarnas utbildning finner vi en tydlig tendens, nämligen att elever som svarat med bibliska berättelser och exempel från icke-kristna texter har föräldrar som har gymnasial eller högre utbildning. Likaså ser vi tendensen att med ökad utbildning för föräldrarna minskar antalet elever som inte uppgett något svar. Däremot är andelen som svarar fel eller ger ett oseriöst svar oberoende av vilken utbildning föräldrarna har.

En intressant slutsats av detta är att även om det finns en korrelation mellan betyg och svar på uppgiften har en stor del av eleverna med höga betyg i ämnet inte besvarat frågan eller uppgett ett irrelevant svar. Om resonemanget ställs på sin spets kan frågan ställas om dessa elever verkligen uppfyllt kursplanens kriterier för betyget MVG. I kursplanens mål att uppnå för skolår 5 och skolår 9 finns formuleringar om att man ska ha kunskaper om religiösa berättelser från Bibeln och från några andra världsreligioner (Skolverket, 2000, s.84). Resultaten i föreliggande undersökning tyder på att eleverna inte når upp till dessa av kursplanens mål.

Jämförelse mellan ämnesbetyg och samlat SO-betyg

Vid en jämförelse mellan elever som fått ämnesbetyg i religionskunskap och elever som fått samlat SO-betyg framkommer vissa skillnader. Vi har valt ut de elever som har fått betyget MVG i de båda grupperna och har undersökt hur de svarat i frågorna om ”religiös berättelse” och ”ramadan”.

Diagram 11. Svar på uppgiften "Religiös berättelse" från elever som fått betyget MVG i ämnet Religionskunskap respektive Samhällsorienterande ämnen. Procent

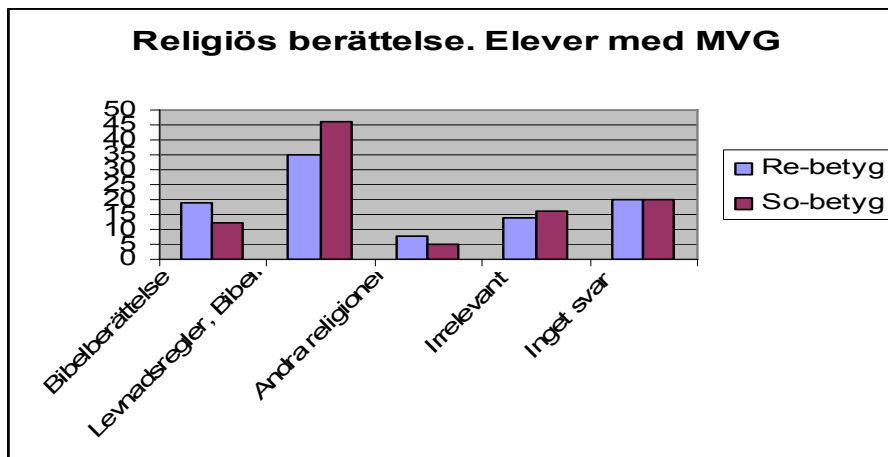
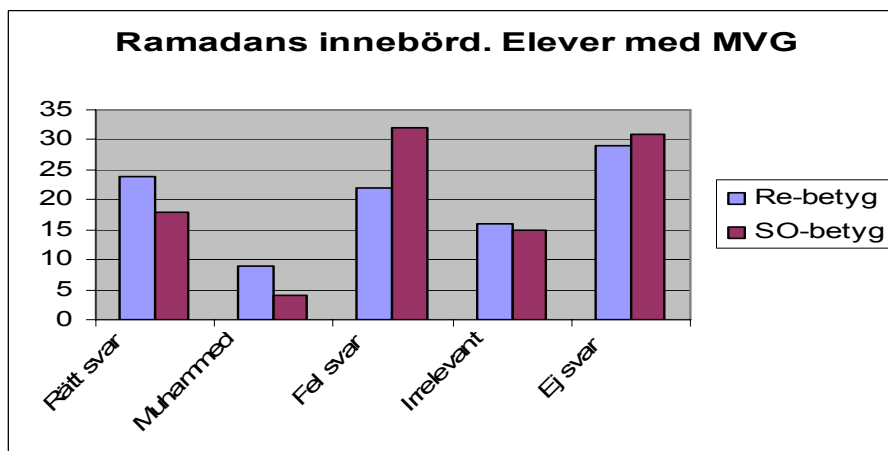


Diagram 12. Svar på frågan om ramadanfirandets innebörd från elever som fått betyget MVG i ämnet Religionskunskap respektive Samhällsorienterande ämnen. Procent



Ett korrekt svar på den första uppgiften är endast de som kategoriserats som Bibelberättelser. Här har ca 19 % av eleverna med MVG i ämnesbetyg svarat rätt, jämfört med 12 % av eleverna med MVG i SO-betyg. I frågan om "ramadan" är skillnaden ungefär lika stor, dvs. 24 % ger ett acceptabelt svar jämfört med 18 %. Andelen elever med betyget MVG som svarat helt rätt är alltså i båda frågorna fler bland dem som har ett ämnesbetyg i religionskunskap än bland dem som har ett SO-betyg. Det krävs en mer ingående undersökning av materialet för att kunna dra långtgående slutsatser om detta.

En fråga att ställa sig är dock om detta betyder att religionsundervisningen kommer på undantag med en samlad SO-undervisning.

Etik: Bakgrund

I elevprovet *Vad är rätt och rättvist?* ingår flera uppgifter där det gäller för eleverna att ta ställning till ett etiskt dilemma. Två av dem fanns även med i den nationella utvärderingen 1992 och två fanns med 1995. Nya för NU03 är uppgifter som kretsar kring synen på användning av försöksdjur i läkemedelsforskning.

Redan i kommentarerna till utvärderingen 1992 gjordes en koppling till diskussionerna om det som i rapporten Skola för bildning (SOU 1992:94) presenterades som skolans demokratiska värdegrund. I huvudrapporten från utvärderingen 1992 citeras också avsnittet om att skolan i sitt arbete skall gestalta och förmedla "människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta samt alla människors lika värde" (Skolverket, 1993, s.12).

I Lpo94 utvecklas detta. I det inledande avsnittet lyder motsvarande text: "Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som skolan skall gestalta och förmedla". Därefter slås det fast att detta sker genom "fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande"(Utbildningsdepartementet, 1994a, s.5). Kursplanen i religionskunskap har som mål i slutet av femte skolåret att eleven skall "kunna samtala om och göra personliga reflektioner kring frågor om livsåskådning, tro och etik utifrån vardagliga situationer", och i slutet av nionde året skall eleven "kunna reflektera över och formulera sig kring för dem viktiga livsfrågor och religiösa och etiska frågor" (Utbildningsdepartementet, 1994b, s.40).

De båda uppgifter som fanns med 1992 handlar om vardagliga situationer. De handlar om att förhålla sig till en kamrat som fuskar och bedöma att läraren ägnar mer tid åt vissa elever. I analysen 1992 ställdes följande frågor:

Vilken utgångspunkt har eleverna när de bedömer om en handling är rätt?

Vilka demokratiska värden har eleverna som bedömningsgrund?

Vilka demokratiska värden använder eleverna i sina motiveringar?

Hur omsätter eleverna sitt synsätt i handling? (Skolverket, 1993, s.71)

Elevernas svar bedömdes enligt den i värdefilosofin vanliga indelningen utifrån om eleverna utgick från handlingen i sig (regeletik), från dess effekter (effektetik) eller från personlig övertygelse (sinnelagsetik). En fjärde kategori beskrevs som hänvisning till faktiska förhållanden som dolde den etiska värderingen, t ex att bara hänvisa till hur majoriteten väljer (Skolverket, 1993, s.71ff).

När vi i dag bedömer elevernas svar på motsvarande uppgifter måste vi utöver den undervisning de haft i samhällsorienterande ämnen också beakta skolans uppgift att i hela sin verksamhet gestalta och förmedla vissa värden. Dessutom har det under hela 90-talet förts en intensiv etikdebatt och det har på olika sätt arbetats med att förankra värdegrunden hos eleverna. Har detta gett några resultat som visar sig i NU03?

Syftet med undersökningen är tvåfaldigt. Vi vill se hur eleverna resonerar kring rätt och orätt och vilka ställningstaganden de gör i konkreta valsituationer. Vi vill också försöka belysa i hur hög grad skolan lyckas med sin uppgift att fostra till ”solidaritet med svaga och utstötta” så att eleverna utöver ”rättskänsla” även visar ”generositet och tolerans” (Skolverket, 2000). Utöver de kategorier som användes 1992 vill vi som bl.a. Levinas (1988) beskriva etik som något som uppstår i mötet med ”den andre” eller ”ett ansikte” eller i likhet med Buber (1997) ställa frågan om vi ser den andra människan som ett ”du” eller ett ”det”. Det är också möjligt utgå från Løgstrups tanke att varje möte med en medmänniska är en etisk utmaning. ”Vi är varandras värld och varandras öde.” (Løgstrup, 1992, s. 48. Se även Armgard 1993; Bergem, 2000 och Franck, 2003). Vi vill i undersökningen se i hur hög grad eleverna kan identifiera sig med andra och hur långt den identifikationen sträcker sig. Här blir det också intressant att se hur förhållandet är mellan elevernas uttalade anslutning till vissa värderingar som de framgår i SO-enkäten om religionskunskap och deras ställningstagande i konkreta situationer i elevprovet.

Fusklappen

Uppgifterna från NU1992 är de som vi här kallar *Fusklappen* och *Lektionen i svenska*. Från UG1995 härstammar *Medicinen* och *Pengarna tillbaka* och den nya uppgiften kallar vi *Om forskning med hjälp av djur*. I den uppgift som vi kallar *Fusklappen* beskrivs en fusksituation som tre kamrater tar ställning till på olika sätt. Eleverna uppmanas att ange vilken av de fyra inblandade som har mest respektive minst rätt och motivera sina val. Därefter får de frågan vad de skulle gjort i motsvarande situation.

När Lena kommer till skolan på torsdagsmorgonen står alla och tittar i kemiboken. Först då kommer hon på det. I dag skall klassen ha skriftligt prov på det senaste kemiavsnittet. Det hade hon totalt glömt bort.

Lena börjar tänka intensivt. Vad kommer jag ihåg? Knappast något och jag som har mvg i kemi. Får jag sänkt är det inte säkert att jag kommer in på designprogrammet. Om jag bara kunde komma ihåg formlerna fixar sig nog resten. Det är tio minuter till lektionen börjar. Jag sticker in på toaletten och skriver upp formlerna i mitt pennfack.

Genom att titta i pennfacket klarade hon provet bra. Ingen misstänkte någonting.

På kvällen träffade Lena några kompisar, Åsa, Stefan och Rickard. De går inte i hennes klass utan på gymnasiet. Lena berättar hur hon lyckades klara provet.

Men du gjorde något förbjudet, säger Åsa. Det är mot skolans regler. Det är faktiskt fel av dig att göra så, tycker jag.

Det är ju många som fuskar, inte bara i skolan, säger Rickard. Tänk på alla vuxna som skattefuskar.

Det är inte rättvist, säger Stefan. Du får poäng utan att anstränga dig. Vi andra har jobbat mycket men får ändå sämre resultat. (NU92: Jag tycker det värsta är att du höjer medelpoängen. De andra får ju det svårare att få bra betyg. Så det var ju inte just gjort av dig, tycker jag)

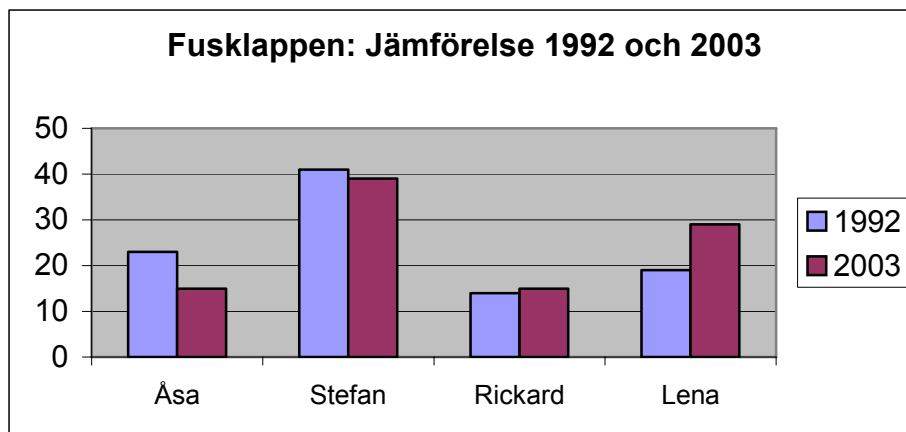
Jag hade inget val, hela min framtid hänger ju på om jag kommer in på designprogrammet. Jag var helt enkelt tvingad, tycker jag. Så jag ångrar ingenting.

Svarsalternativet "*Stefan*" har ändrats eftersom betygssystemet ändrats. Det innebär också att innebörden förskjutits från att Lenas handling skulle ha varit till direkt skada för andra, genom att hon höjer medelpoängen vilket kan påverka de andras betyg, till att hon i stället brutit i solidaritet genom att skaffa sig fördelar med mindre arbete.

Åsa anser också att Lena gjort fel, men hänvisar till regeln, dvs. lagstiftningen i sig utan att diskutera innebörden.

Rickard bagatelliserar händelsen med hänvisning till den allmänna moraliska slappheten i samhället och Lena försvarar sig med att det gällde hennes framtid, vilket i anslutning till tolkningen 1992 kan sägas innebära att hon inte beaktar allas lika värde. Det intressanta är att både 1992 och 2003 var det Rickard som fick minst och Stefan som fick störst antal markeringar på frågan om vem som hade mest rätt.

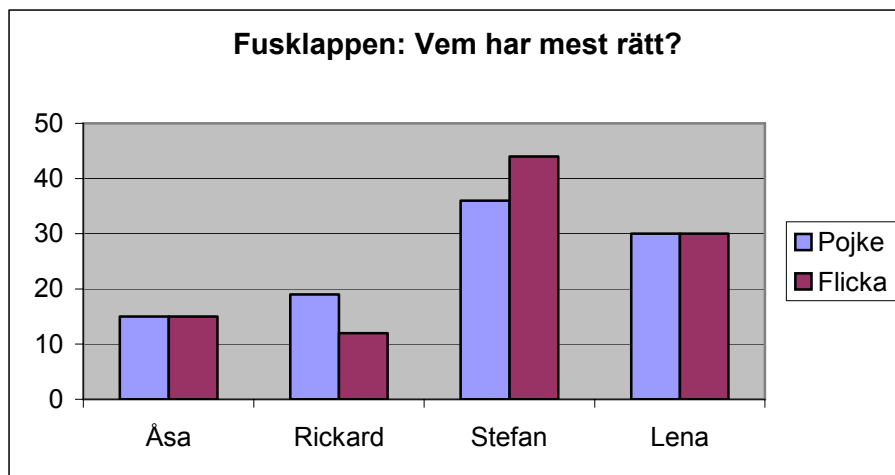
Diagram 13. Vem har mest rätt? Jämförelse mellan 1992 och 2003. Procent.



Det framgår att antalet som ser bort från problemet med hänvisning till allmänt dålig moral (*Rickard*) inte har ökat under 90-talet, trots all massmedial uppmärksamhet kring moraliskt tvivelaktiga ”affärer”. Däremot visar resultaten att det har skett en förändring så att uppslutningen kring formell laglydnad (*Åsa*) har minskat och fler markerar att det är viktigt att tänka på sig själv och sin egen framtid utan hänsyn till andra (*Lena*). Att *Stefan* fått lika många markeringar trots att svarsalternativet ändrats från att gälla att inte skada andra till att uttrycka känsla för rättvisa i klassen kan kanske ses som ett tecken på ökad solidaritet.

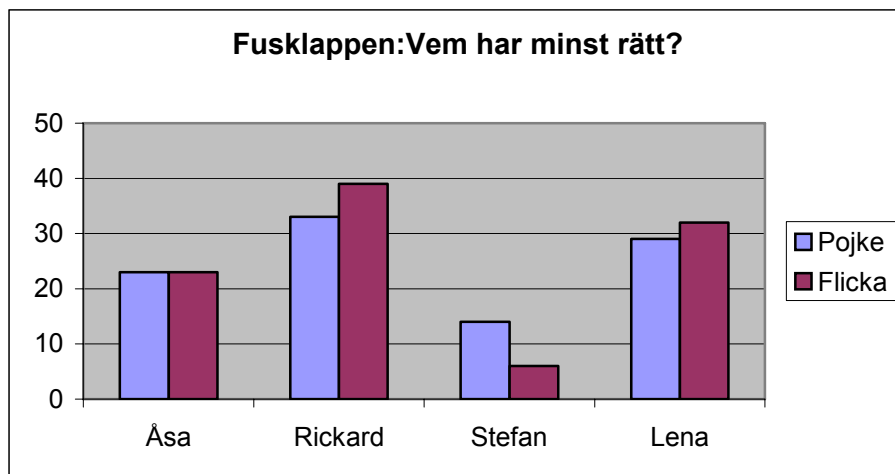
Det finns en intressant skillnad mellan pojkar och flickor. Flickorna tycks vara mer solidariska (*Stefan*) och mindre benägna att ta till majoritetsargument (*Rickard*) än pojkarna.

Diagram 14. Vem har mest rätt? Jämförelse mellan pojkar och flickor. Procent.



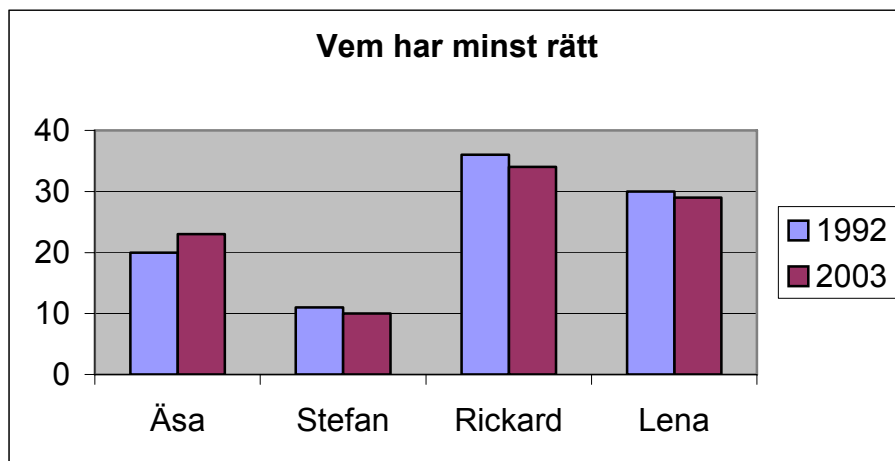
När man vänder på frågan och i stället ber eleverna ange vem som har *minst* rätt blir det ännu tydligare att flickorna skiljer sig positivt från pojkarna i förhållande till *Stefan*. Flickorna visar alltså mer lojalitet och är också mer negativa till *Rickard*, medan de i nästan lika hög grad tar avstånd från de övriga två.

Diagram 15. Vem har minst rätt? Jämförelse mellan pojkar och flickor. Procent.



Jämförelse mellan 1992 och 2003 i fråga om vem som har minst rätt visar små skillnader, men befäster möjligen intrycket att formell laglydnad (*Åsa*) spelar mindre roll 2003.

Diagram 16. Vem har minst rätt? Jämförelse mellan NU1992 och NU2003.



Sammanfattningsvis pekar resultatet på att majoriteten tar avstånd från fusket men mer på grund av solidaritet med kamraterna än på grund av att det är mot reglerna. En tredjedel tycker att det är försvarbart att fuska om det gäller betyg som skall säkra ens framtid. Av de öppna svaren framgår att många accepterar fusk någon enstaka gång men reagerar starkare om det upprepas.

Vad gör eleverna om de vet att en klasskamrat har fuskat? De hade möjlighet att svara på den frågan och här lämnade 90 % svar, men hälften av eleverna svarade att de inte skulle göra något. De som svarar att de skulle tala hänvisar till största delen till att det inte är deras sak och att de inte lägger sig i. Många markerar dock att det är dumt att fuska eftersom den som fuskar inte lär sig något och om vederbörande får fördelar i förhållande till andra är det orättvist. En mindre del markerar starkt sin avsky för fuskaren och några talar om att en sådan person kan man inte lita på. Ett fåtal uttrycker i stället sin beundran för fuskaren och säger att ”alla fuskar”. Några få säger sig inte ha egen erfarenhet av att någon fuskat. I detta sammanhang skriver en elev ”På vår skola är lärarna över oss som hökar”.

Tabell 3. Vad skulle du göra om en klasskamrat fuskar? Sammanfattning av svar från 1909 elever. Antal.

Inte göra något	960
Inte göra något om det är en kompis	13
Tala med kamraten	335
Tala med kamraten vid upprepning	17
Tala med lärare	96
Aggressivitet mot fuskaren	91

Irrelevant svar	133
Vet ej	62
Ej svar	202

Det är markant fler flickor än pojkar som skulle tala med kamraten enligt NU03 (24,2 % jämfört med 11 %) men något fler pojkar som skulle tala med lärare (5,8 % mot 4,1 %). Antalet passiva fördelar sig lika mellan pojkar och flickor, men fler pojkar ger irrelevanta svar eller svarar inte alls. Det är alltså ca en fjärdedel av eleverna som säger att de skulle agera på något sätt om en kamrat fuskar men de flesta vänder sig till kamraten utan att dra in läraren.

För 907 av eleverna kan vi jämföra med deras betyg i Religionskunskap. Det visar sig då att de som säger att de inte skulle göra något eller tala med en lärare är ungefär lika många oberoende av betyg, medan antalet som säger att de skulle tala med kamraten ökar med högre betyg. Likaså är det fler elever med högre betyg som visar aggressivitet mot den som fuskar.

Lektionen i svenska

Uppgiften *Lektionen i svenska* tar upp rättviseproblemet utifrån en klassrumssituation där frågan är hur eleverna ställer sig till att läraren ägnar mer tid åt vissa elever. Uppgiften finns i två versioner 2003, där huvudpersonen heter Anna respektive Tobias. Den gavs i övrigt med samma ordalydelse 1992 och 2003:

Anna går i klass 9B. Hon har ganska svårt med svenskan. I sjuan och ibland i åttan gick hon till specialläraren, men i nian måste hon gå i klassen, för specialläraren är upptagen av sjuorna.

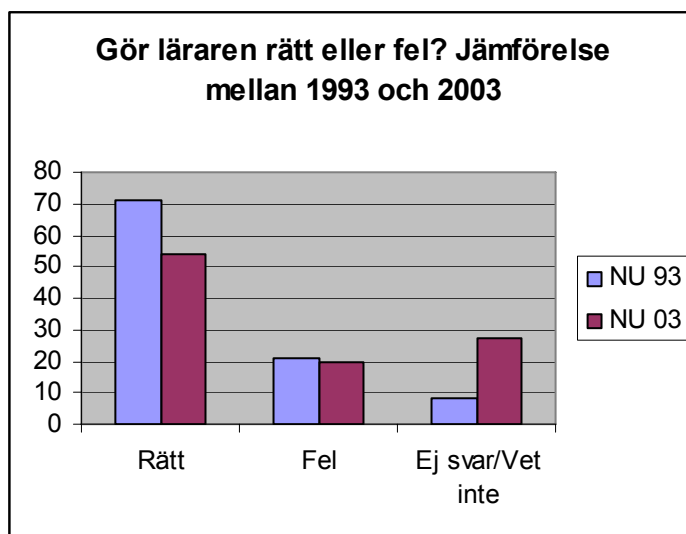
När det är fri skrivning brukar läraren ta en stol och sätta sig bredvid Anna. En dag när Anna är sjuk räcker en av klasskamraterna upp handen och säger:

- Se hur bra det går idag, hur mycket hjälp vi får. Så borde det vara jämt. Vi tycker faktiskt att det är orättvist av dig att hjälpa Anna så mycket.

- Jag tycker att det skulle vara orättvist av mig att hjälpa alla lika mycket, svarar läraren. Alla ni andra har det ganska lätt med svenskan, men vi vet att Anna har stora problem.

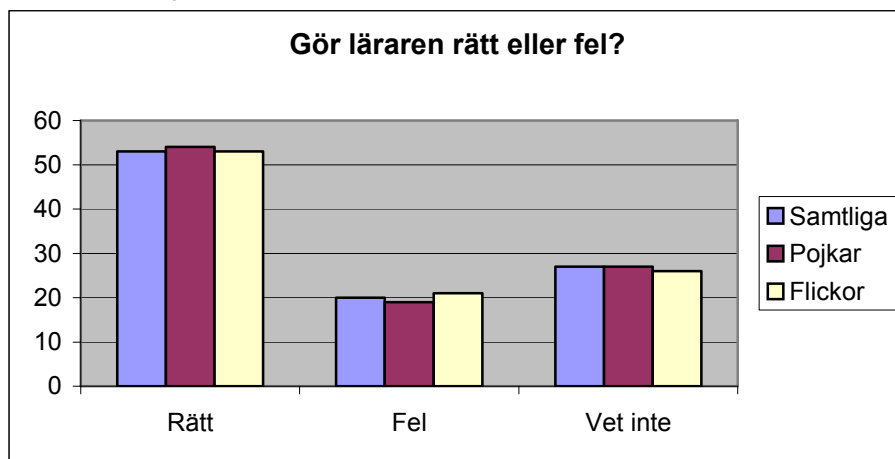
På frågan om eleverna anser att läraren gjorde rätt eller fel hade de i NU03 också möjlighet att kryssa för *Vet inte* medan de 1992 kunde avstå från att svara. Även om detta i någon mån kan ha påverkat resultatet ser vi en klar minskning i antalet som ansåg att läraren handlade rätt.

Diagram 17. Är det rätt att läraren ägnar mer tid åt den svage eleven? Jämförelse mellan NU92 och NU03. Procent.



Andelen som anser att läraren handlar fel när han använder mer tid till en svag elev är oförändrad sedan NU03, däremot är det anmärkningsvärt att andelen tveksamma tycks ha ökat betydligt. Detta kan bero på att de erbjuds en möjlighet att svara *Vet inte*. Samtidigt ser vi att den största minskningen är i kategorin elever som anser att läraren handlade rätt, vilket tyder på att osäkerheten är störst inom den gruppen. Någon skillnad mellan pojkar och flickor syntes inte i den förra undersökningen och även i NU03 är skillnaden marginell.

Diagram 18. Är det rätt att läraren ägnar mer tid åt den svage eleven? Jämförelse mellan pojkar och flickor. Procent.



Det vanligaste skälet eleverna angivit för sin bedömning av lärarens handlande är att den som inte är så bra i svenska skall ha mest hjälp (57 %). Flickorna anger detta något oftare än pojkarna, men skillnaderna är marginella. Det samma gäller oberoende av vilket kön huvudpersonen har, dvs ”Anna” eller ”Tobias”- versionen. En annan kategori av eleverna (9 %) skriver i kommentarerna att de duktiga eleverna klarar sig själva, medan de svagare bör få mer hjälp. Det viktigaste argumentet mot läraren är ”det formella rättvisekravet” dvs. att alla ska ha lika mycket hjälp (29 %), men det är svagare än ovanstående ”solidaritetsargument”.

Pengarna tillbaka och Medicinen

I undersökningen UG95 fanns tre uppgifter som innebar etiska valsituationer och som hade till syfte att undersöka

om eleverna över huvud taget ser den etiska valsituationen

elevernas etiska ställningstagande i respektive valsituation

motiven för elevernas ställningstagande

elevernas etiska bedömningsmönster

elevernas handlingsberedskap utifrån det etiska ställningstagandet

hur situationsberoende elevernas ställningstagande är (Skolverket, 1998, s.35)

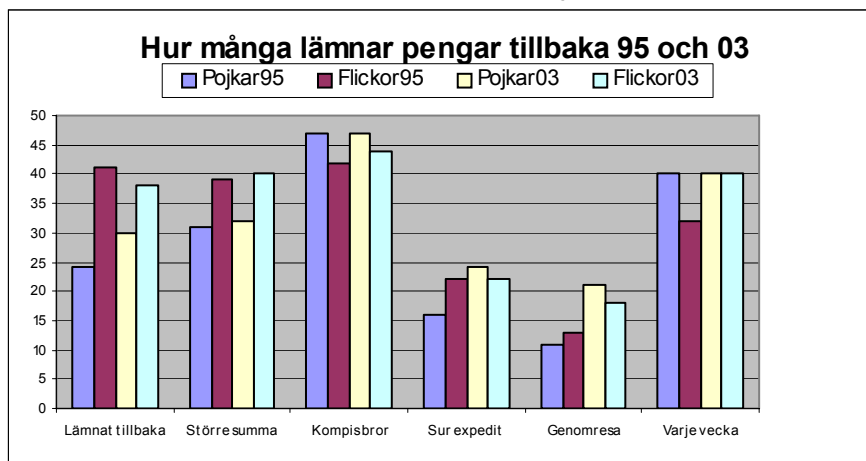
Två av uppgifterna från UG95 upprepades i NU03, nämligen *Pengarna tillbaka* och *Medicinen*. I dessa båda uppgifter ställs eleverna inför etiska valsituationer som inte är kopplade till skolan. *Pengarna tillbaka* ställer eleverna inför en situation som alla kan känna igen sig i, nämligen hur man skall agera när man får för mycket pengar tillbaka i kassan när man handlat. Uppgiften *Medicinen*, som är ett klassiskt dilemma känt från Kohlbergs (1984) stora moralutvecklingsundersökningar, ställer frågan om det är rätt att bryta mot lagen och stjäla om syftet är att rädda en människas liv.

I *Pengarna tillbaka* svarar eleverna först allmänt på frågan om de skulle ha lämnat tillbaka pengarna om de fått tjugo kronor för mycket när de köpte hamburgare. De får sedan svara på hur de gjort om

- det gällt ett större belopp
- expediten var bror/syster till en kompis
- expediten var snäsig och sur
- de var på tillfällig genomresa
- de brukade besöka stället varje vecka

År 1995 väckte det ett visst uppseende när det slogs upp i pressen att undersökningen visade att två tredjedelar av eleverna skulle ha behållit pengarna. Detta tolkades som att de inte levde upp till samhällets normer och brast i demokratisk hållning. Skolan hade misslyckats. På samma fråga svarade i NU03 nästan exakt lika många, nämligen 67 %, att de skulle ha behållit pengarna, dvs. det tycks vid första anblicken som om det inte har skett någon förändring. Då vi jämför pojkars och flickors svar ser vi dock en intressant skillnad mellan de båda undersökningarna.

Diagram 19. Hur många lämnar pengar tillbaka om de fått för mycket i kassan? Jämförelse mellan NU92 och NU03 och mellan pojkar och flickor. Procent.



Fortfarande är flickorna i allmänhet ärligare men det har skett en tendens till utjämning, dvs. pojkarna har blivit mer ärliga och flickorna mindre ärliga. När det gäller frågan om huruvida summans storlek spelar någon roll är det ingen större skillnad mellan pojkars och flickors svar 2003 jämfört med 1995. Pojkarna tycks också fortfarande premiera ett bra förhållande till kompisens bror/syster mer än vad flickorna gör, men skillnaden har minskat. I den uppgift som handlar om huruvida det har någon betydelse om man besöker affären varje vecka ser vi att könsskillnaderna har eliminerats. En för pojkarnas del positiv förändring är att de är mer benägna 2003 att göra rätt för sig om expediten är sur eller om de endast tillfälligt besöker affären än de var 1995. Det gäller i viss mån även flickorna. Nedan följer elevernas motiveringar till sina ställningstaganden och det är märkbart stora skillnader mellan pojkars och flickors svar.

Tabell 4. "Pengarna tillbaka". Typer av motiveringar för att lämna tillbaka pengarna. Procent av 1916 svar.

Motiv	Pojkar	Flickor	Totalt
Ärlighet	11	18	15
Medkänsla	3	7	5
Samvete	2	6	4

De flesta elever som lämnar tillbaka pengarna hänvisar till att de är ärliga, att det är orätt att ta pengarna, att det inte är deras pengar. Några hänvisar till att de skulle få dåligt samvete och något fler uppger att de tycker synd om kassörskan som blir drabbad. Ytterligare andra hänvisar till gyllene regeln.

Om alla är oärliga i ett samhälle kollapsar det.

Jag är ganska ärlig och skulle lämna tillbaka pengarna.

All form av stöld tycker jag är fel och jag skulle nog må dåligt efteråt

Jag behöver inte pengarna och expediten kan hamna i trubbel på grund av mi(g).

Det är mer värt med ett leende från expediten än den tjugan.

Tabell 5. "Pengarna tillbaka". Typer av motiveringar för att behålla pengarna. Procent av 1916 svar.

Motiv	Pojkar	Flickor	Totalt
Egen vinning	23	12	18
Annans fel	13	20	17
Ingen tar skada	9	12	10
Egentligen rättvist	3	2	3
Egna behov	3	3	3
Nonsens, oläsligt	5	4	5
Ej svar	27	16	22

De flesta eleverna, mest pojkar, tycker att det är oproblemiskt att ta pengarna eftersom de tjänar på det och många tycker att den som inte tar pengarna är dum. Nästan lika många elever skyller ifrån sig och lägger skulden hos kassörskan, men här dominerar flickorna. Det framkommer också ofta en otrevlig och överlägsen attityd gentemot kassörskan. En grupp av elever tycker att det inte är något problem eftersom ingen tar skada och man har behov av pengarna. Ett fåtal elever anser att det är rättvist att de får litet för mycket någon gång med hänvisning till att de säkert blivit lurade tidigare.

Tjänar jag pengar så är det bra, sen hur jag gör det spelar ingen roll.

Därför om kassörskan e så pucko så hon räknar fel är det hennes problem.

Om det hade varit på McDonald's så tycker jag inte att det gör så mkt. Jag ska ändå bojkotta dom eftersom att USA anfäller Irak genom att ALDRIG ta bort matbrickan.

För att man blir faktiskt lurad rätt många gånger i affären.

Då det gäller hur långt solidariteten sträcker sig tycks det ha skett en viss förbättring att döma av svaren på hur eleverna skulle ha betett sig mot en ”sur expedit” eller om de varit på ”genomresa”. En försiktigt positiv tolkning skulle alltså vara att pojkarna blivit mer benägna att ta ansvar och att könsskillnaderna minskat dock utan att det som helhet skett någon större förändring i attityderna. I de öppna svaren skiljer sig svaren så att pojkarna oftast betonar egen vinning eller låter bli att svara, medan flickorna skyller mer ifrån sig om de behåller pengarna, och hänvisar mer till ärlighet och medkänsla när de lämnar tillbaka pengarna. Noterbart är att andelen som behåller pengarna fortfarande är så hög som 67%, och att attityden till kassörskan visar bristande känsla för solidaritet.

I bedömningen av den här uppgiften har vi också ett annat jämförelse-material. Motsvarande uppgift har nämligen getts i en stor norsk undersökning från 1996 (Hellesvik, 1996). Där angav 25 % av ungdomarna mellan 15 och 19 år att det inte är acceptabelt att behålla pengar som man fått för mycket tillbaka i en butik, vilket är något färre än de 33 % som anger att de skulle ha betalt tillbaka enligt NU03. Den norska undersökningen gäller hela befolkningen inte bara ungdomar. Undersökningen visar att andelen som anser det oacceptabelt att behålla pengar, ökar med ålder, så att i åldersspannet 60-69 år utgör den 90 % och av dem som är 70 + utgör den 95 %. Hellesvik, som gjort undersökningen, diskuterar om detta skall tolkas som att moralen ändras med åldern eller som att de äldre är bärare av värderingar som medborgarna successivt håller på att lämna. Han hänvisar till allmänna tendenser till ökad materialism och egoism, religionens försvagade inflytande och antiauktoritära strömningar i kölvattnet av 68-upproren. På grundval av NU03 kan vi dock inte, utifrån den här uppgiften, se några drastiska förändringar i tonåringarnas inställning från 1992 till 2003.

Uppgiften *Medicinen* ville ursprungligen undersöka om de svarande nått ett moraliskt utvecklingsstadium där de var beredda att ta ansvar för att bryta samhällets lagar om det gällde att utföra en moraliskt mer högtstående handling. I NU03 ville vi också undersöka hur långt elevernas solidaritetskänsla sträcker sig.

Den här uppgiften finns i två versioner med olika kön på huvudpersonerna. Här kallar vi huvudpersonen ”Harry”, men statistiken gäller det samlade materialet.

I uppgiften beskrivs hur ”Harry” desperat bryter sig in och stjälar medicin till sin dödssjuka fru. Eleverna får svara på om de anser att han handlade rätt eller fel och motivera sitt svar. Dessutom får de svara på hur de ställer sig till frågan i ett antal variationer av situationen:

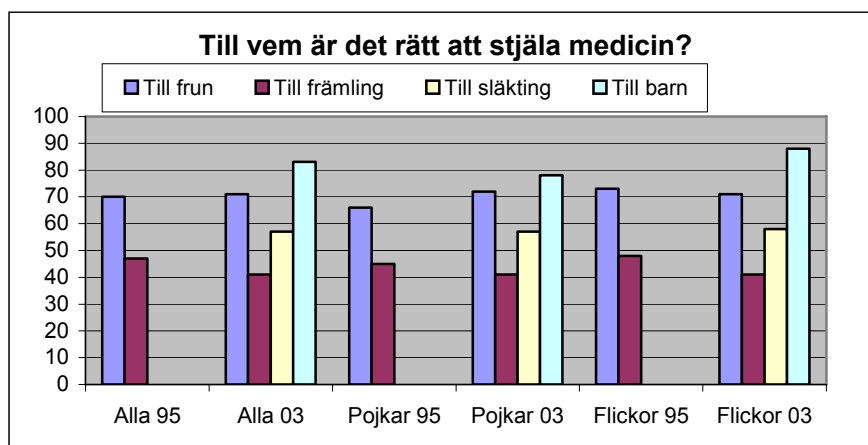
Gjorde Harry rätt när han stal medicinen? (a)

Tycker du att Harry skulle ha gjort likadant

- om det varit en främling och inte hans fru som behövde medicinen.(b)
- om det varit en mycket gammal släkting som behövde medicinen(c)
- om det varit ett barn som behövde medicinen.(d)

Det är endast uppgifterna a) och b) som är direkt upprepning från UG95. Alternativ c) och d) har vi lagt till i syfte att få ett mått på hur långt elevernas solidaritet sträcker sig.

Diagram 20. Till vem är det rätt att stjäla medicin? Jämförelse mellan UG95 och NU03. Procent



Resultatet på huvudfrågan är i stort sett detsamma som i UG95, vilket innebär att ungefär två tredjedelar sätter möjligheten att rädda liv högre än laglydnad. Även här kan vi se en viss utjämning mellan könen.

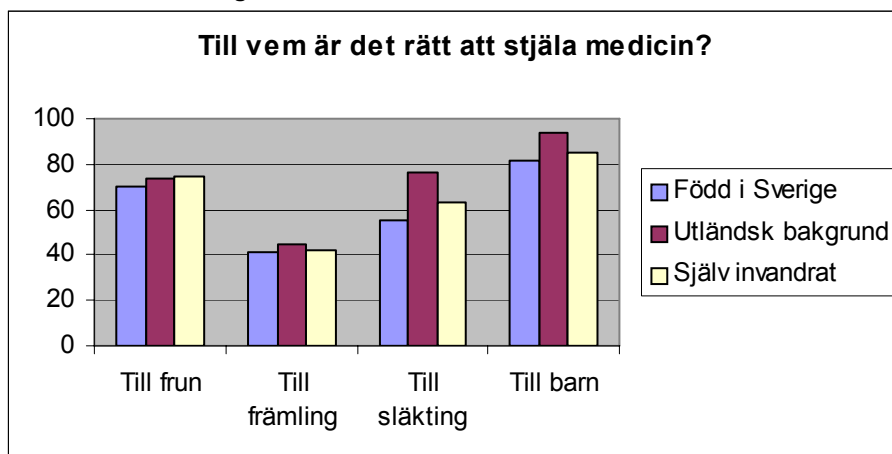
1995 var det markant fler flickor än pojkar som tyckte det var rätt att bryta lagen och stjäla medicinen till frun, men i NU03 förefaller deras värderingar vara mer lika, genom att andelen pojkar har ökat och andelen flickor har minskat.

På frågan om de anser att Harry skulle stjäla till en främling svarar markant färre ja både i UG95 och i NU03 än i fallet med hustrun. Samtidigt är könsutjämningen i NU03 total.

När det gäller de nytillkomna alternativen – till äldre släkting respektive till barn, visar siffrorna en markant övervikt för åsikten att det är rätt att bryta mot lagen för att rädda ett barns liv. Likaså framgår det att engagemanget för en äldre släkting är högre än för en främling. Siffrorna visar också tydligt att flickornas engagemang för ett barn är större än pojkarnas.

Vid en jämförelse mellan elever födda i Sverige och elever med utländsk bakgrund skiljer sig värderingarna något.

Diagram 21. Till vem är det rätt att stjäla medicin? Jämförelse mellan elever med olika etnisk bakgrund. Procent

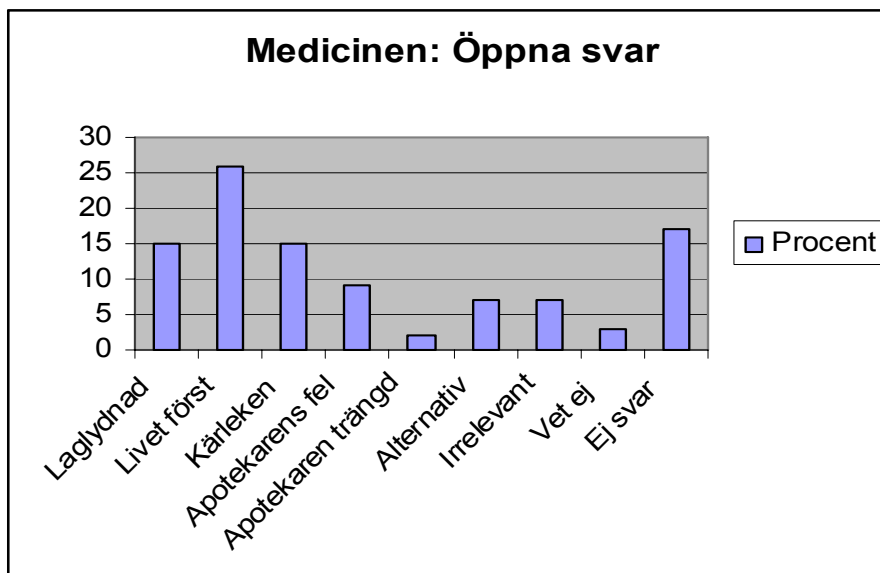


Generellt kan vi se att elever med invandrarbakgrund är något mer benägna att ta det, enligt Kohlberg, mognare beslutet att stjäla medicinen och deras solidaritet med såväl främlingar som släktingar och barn är starkare än hos elever med "helsvensk" bakgrund.

Elevernas motiveringar

Eleverna hade också möjlighet att motivera sina svar på uppgiften *Medicinen*. Sammanlagt 1913 öppna elevsvar har kategoriserats enligt nedanstående diagram. Endast två kategorier tar avstånd från stölden, en med hänvisning till att det är olagligt och en mindre grupp med hänvisning till apotekarens trångmål vid en ekonomisk förlust. De flesta som anser att det är rätt att stjäla medicinen hänvisar till att det gäller livet och en stor grupp motiverar det med att det gäller den man älskar.

Diagram 22. Elevernas motiveringar till sina svar på uppgiften Medicinen. Procent.



En del som tycker att Harry gjort fel markerar starkt att det alltid är fel att stjäla, andra motiverar sitt svar med att samhället bygger på ärlighet eller med att någon annan kan drabbas. Ett fåtal sympatiserar med apotekaren och hans behov, men många uttrycker, mer eller mindre grovt, att de tycker att han är den egentlige skurken. De som sympatiserar med apotekaren anger att medicinen är hans levebröd och att han behöver pengar till vidare forskning. Det kan också drabba andra behövande om någon stjälar medicin.

Många i kategorin "livet först" har också anklagelser mot apotekaren. Andra lägger hela skulden på apotekaren och tycker att det är rätt att han blir bestulen med hänvisning till åsikten att man uppfinnar väl en medicin för att hjälpa andra! Detta framförs ofta som något självklart. Ganska många anger att all medicin bör vara billig eller gratis och någon gör en direkt jämförelse mellan USA och Sverige. En elev tycker sig ana debatten om dyra mediciner till u-länder bakom uppgiften.

Många som tycker att Harry gjort rätt fastslår frankt att liv är viktigare än pengar, eller att hustruns/makens liv är viktigare, och här är det ingen klar gräns mellan att fastslå en allmän tes och att ta ställning i den speciella situationen. Andra poängterar att kärleken är viktigast av allt, men också att det är ett lidande att mista den man älskar – alltså egentligen en form av egoism: omsorg om sig själv mer än om den sjuke.

De som anger andra lösningar föreslår ofta att Harry kan ta ett banklån. Andra tycker att det borde kunna gå att komma fram till en kompromiss med apotekaren, t ex genom avbetalning eller ett lägre pris på medicinen. Många som tycker att det är rätt att stjäla i nödsituationen anser att Harry bör betala i efterhand.

Den största skillnaden är mellan de elever som tydligt anger att det alltid är fel att stjäla respektive att liv alltid måste gå före laglydnad och pengar, och de elever som tycker att det är svårt att ta ställning. Dessa elever sätter den aktuella situationen i samband med allmänna principer som är viktiga för samhället: laglydnad i stället för kaos, respekt för ägande och behovet av samhällshjälp till speciellt utsatta. De elever som tar ställning för att stjäla säger ibland att situationen som beskrivs är ett nödfall, och att Harry måste ta sitt straff och söka göra rätt för sig i efterhand. Många angriper apotekarens girighet och hans orimliga prissättning, och någon skyller direkt på det kapitalistiska samhället. Ett fåtal anger att människan måste finna sig i sitt öde och andra att det ibland kan vara värre att leva vidare med plågor än att få dö.

Om utnyttjandet av djur inom läkemedelsforskning

I NU03 ställs för första gången frågor kring djuretik. Ämnet är aktuellt och har så varit under senare delen av 1990-talet. Många ungdomar har reagerat mot att äta kött, mot uppfödning av pälsdjur och mot plågsamma djurförsök. Vi har dock begränsat oss till att ställa frågor som handlar om att använda djurförsök inom läkemedelsindustrin. Syftet var att se hur eleverna värderar människors och djurs liv i förhållande till varandra. I frågorna skiljer vi mellan forskning som gäller en i någon mån "självförvållad" sjukdom och forskning som syftar till bot mot svåra sjukdomar i allmänhet. Vi vill också se om det spelar någon roll för eleverna vilka djur som används i djurförsöken.

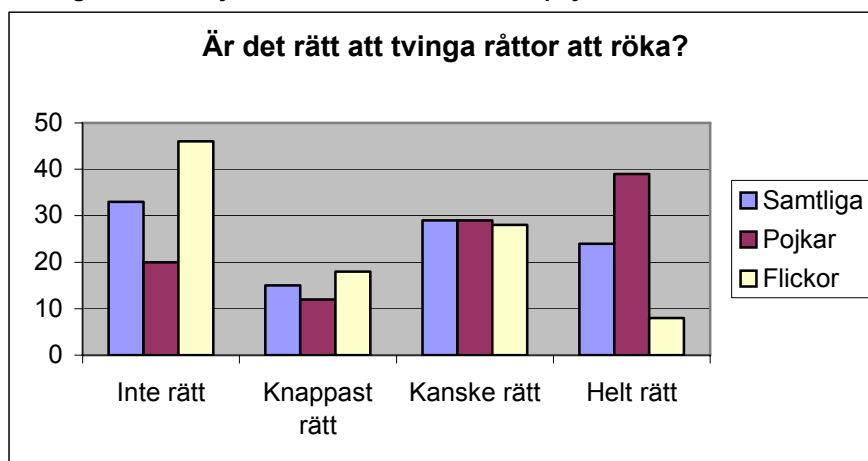
I introduktionen omtalas att cirka 2000 svenskar om året dör i lungsjukdomen KOL som drabbar många rökare. I jakten på ett läkemedel används försök med råttor. Den första frågan lyder:

Är det rätt att tvinga råttor att röka i jakten på ett läkemedel mot lungsjukdomen KOL?

Vi fann att något mer än hälften (53 %) anser att det är rätt, eller kanske rätt, att tvinga råttor att röka. Vi kan också se att 44 % av eleverna är tveksamma, dvs. de svarar "knappast rätt" eller "kanske rätt".

Av dem som klart tar ställning i frågan, anser fler (33 %) att det inte är rätt, medan färre (24 %) anser att det är helt rätt att råttor tvingas röka i jakten på ett läkemedel. Här ser vi en markant skillnad mellan pojkars och flickors svar.

Diagram 23. Är det rätt att använda råttor som försöksdjur för att finna bot mot rökingsrelaterad sjukdom? Jämförelse mellan pojkar och flickor. Procent



Av flickorna tar nästan hälften (46 %) tydligt ställning mot djurförsöket medan endast 8% svarar att det är helt rätt att använda råttor i djurförsöket. Av pojkarna svarar däremot den största gruppen att det är helt rätt med djurförsöket (39 %).

Eleverna hade möjligheter att skriva egna kommentarer i anslutning till denna fråga och vi har granskat ett statistiskt urval av 245 kommentarer. Det visar sig att bland de elever som är negativa till råttförsök är det vanligaste argumentet att råttan inte ska lida för människans självförvållade sjukdom (49 elever). Två stora grupper hänvisar till råttans rätt till liv och att det är djurplågeri (31 respektive 30 elever). Dessa tre grupper av elever utgör tillsammans 44 % av denna urvalsgrupp.

Andra argument som förs fram är att eleverna föreslår prövning av medicinerna på människor i stället för djur (20 elever), eller att hitta andra alternativ till djurförsök (13 elever). Tre elever hänvisar till ekologisk holism/allt hör samman.

Av de elever som talar för att det är rätt att tvinga råttor att röka hänvisar de flesta (41 elever), bara till behovet av läkemedel medan en del formulerar det som att man bör sätta människan främst (16 elever). En grupp säger uttalat att råttan saknar värde (20 elever). Enstaka elever hänvisar till människans överlevnadsinstinkt, evolutionism och att råttan saknar insikt.

Tabell 6. Motiveringar/öppna svar till frågan om det är rätt att låta råttor röka. Antal och procent av ett urval på 245 elever.

Negativa till djurförsök:	Antal	Procent
Råttan ska inte lida för människans självförvållade sjukdom	49	20
Råttan har rätt till sitt liv	31	12
Det är djurplågeri	30	12
Prova på människor istället	20	8
Hitta alternativ till djurförsök	13	5
Ekologisk holism/allt hör samman	3	1
Positiva till djurförsök:		
Behovet av läkemedel	41	17
Råttan saknar värde	20	8
Man sätter människan främst	16	7
Överlevnadsinstinkt	3	1
Evolutionism	1	0,5
Råttan saknar insikt	1	0,5
Ej svar	7	3

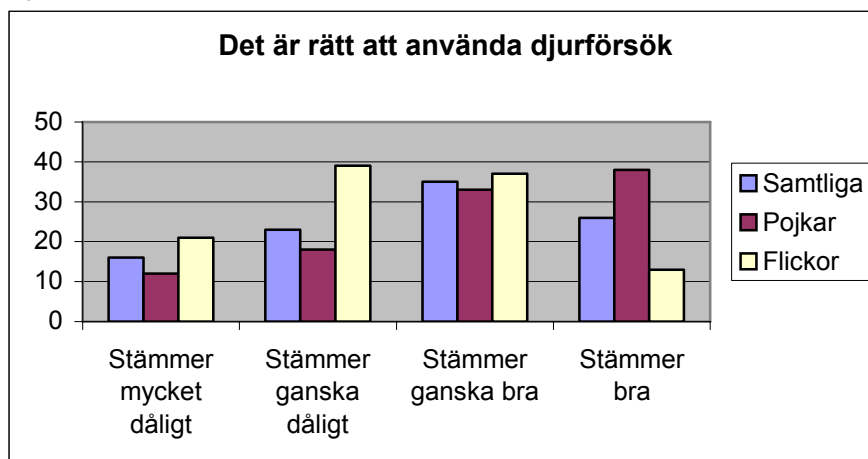
I nästa uppgift ställs frågan om eleverna skulle ha svarat likadant om sjukdomen KOL hade orsakats av luftföroreningar. Något mer än hälften (54 %) svarar ja på den frågan.

Det framgår alltså av elevernas svar att något mer än hälften, och flest pojkar (57 % mot 50 % av flickorna) har samma inställning oberoende av om sjukdomen är personligen självförvållad, dvs. orsakad av rökning, eller relaterad till miljöproblem.

I den tredje uppgiften om djurförsök ställs frågan: *Är en människas liv värt mer än ett djurs?* Här svarar 47 % av alla elever ja, men det är en stor skillnad mellan pojkars och flickors svar. Av pojkarna svarar 58 % och av flickorna svarar 35 % att en människas liv är mer värt än ett djurs.

Därefter har eleverna att ta ställning till det mer allmänna påståendet att det är rätt att använda djur i forskning för att bota svåra sjukdomar och minska mänskligt lidande

Diagram 24. Elevernas ställningstagande till påståendet att det rätt att använda djurförsök för att finna mediciner mot svåra sjukdomar. Jämförelse mellan pojkar och flickor. Procent



I svaren på den här allmänt formulerade frågan är något fler positiva till djurförsök, men även här ser vi i svaren en markant skillnad mellan pojkar och flickor.

Eleverna har också fått kryssa för vilka djur de anser att forskningen kan få arbeta med. Av eleverna anser 25 %, dubbelt så många flickor som pojkar, att man inte ska få använda några djur alls. Bananflugor och råttor accepteras som försöksdjur av något mer än hälften av alla elever. 24 % av pojkarna accepterar apor jämfört med endast 7 % av flickorna. När det gäller katter och hundar accepteras de som försöksdjur av ca 15 % av pojkarna respektive ca 4 % av flickorna.

Trots att 47% anger att människor och djur är lika mycket värda svarar 61% att det är rätt eller ganska rätt att använda djurförsök för att förbättra människors hälsa och endast 16 % tar helt avstånd från att använda djurförsök. När det gäller att finna bot mot en självförvårdad sjukdom som KOL kan fortfarande 53 % acceptera djurförsök, medan 33% helt tar avstånd från att tvinga råttor att röka, dvs de tar avstånd från djurförsök då det handlar om att finna bot för självförvårdad sjukdom.

Det tycks alltså finnas en diskrepans mellan hävdandet av det allmänna, litet slarviga påståendet, ”djur och människor är lika mycket värda” och hur man tar ställning i konkreta situationer. Vår slutsats är att förhållandet mellan djurs värde och människors värde och vad det är rätt att använda djur till är frågor som behöver bearbetas mer i skolan. Vi menar att det är viktigt att eleverna inte bara gör olika typer av ställningstaganden utan också tränar sig i att se konsekvenserna av dessa.

Elevernas rättskänsla, solidaritet och tolerans

Utöver uppgiftshäftet med etikfrågorna har, som nämnts i inledningen, 955 elever besvarat en *enkät* kopplad till religionsämnet. Här ställdes frågor om undervisning i allmänhet och om arbetssätt, och resultatet redovisas till största delen i den allmänna SO-rapporten (Skolverket, 2005). I denna enkät finns också ett par uppgifter där eleverna skulle ta ställning till samhällsfrågor och synen på invandring och invandrare. Några av de frågorna är relevanta att jämföra med elevernas svar på uppgifterna i elevprovet *Vad är rätt och rättvist?*

En grupp frågor handlar om laglydnad och solidaritet i ett samhällsperspektiv. Här kan vi se att 90 % anser att det är ganska viktigt eller mycket viktigt att följa lagar, men 59 % anser att man bör vara beredd att bryta mot lagen när samvetet kräver det. Detta kan jämföras med de 70 % som ansåg att det var rätt att stjäla medicin till en sjuk make och därmed ställde samvetet över lagen. Däremot är det endast 15 % som hänvisar till laglydnad när det gäller fusk och 33 % som följer lagen när det gäller att lämna tillbaka pengar som inte är deras i uppgiften *Pengar tillbaka*. Det är alltså stor skillnad mellan vad eleverna allmänt anser om laglydnad och hur de faktiskt resonerar om laglydnad i konkreta situationer.

En annan grupp frågor handlar om synen på invandrares religioner. I enkäten anger 39 % att det stämmer ganska bra eller mycket bra att ”invandrare har farliga religioner” och 37 % anser att invandrare inte ska få utöva sin religion i Sverige. Detta kan jämföras med att eleverna i kunskapsfrågorna uppvisar en låg grad av kunskap om och framför allt låg grad av förståelse för religionens betydelse i enskilda människors liv. Här tycks skolan ha missat i uppfyllande av läroplanens och kursplanens mål för en stor del av eleverna.

En tredje grupp frågor handlar om synen på invandrare i allmänhet och här sympatiserar en stor grupp, mellan 40 % och 50 %, med synpunkter som att det finns för många invandrare i Sverige, att invandrare inte vill arbeta, kostar för mycket pengar och tar ungdomars bostäder. Mot denna främlingsfientliga attityd kan ställas en grupp elever, mellan 70 % och 80 %, som anser att det är viktigt att vara solidarisk med människor som har det sämre och att det är viktigt att Sverige får möjlighet att hjälpa människor i nöd. Av eleverna anser också 60 % att det är viktigt att arbeta för mänskliga rättigheter och lika många kan tänka sig att gå med i en organisation som arbetar mot rasism och främlingsfientlighet. Upp emot två tredjedelar av eleverna ser positivt på invandring med motiveringarna att vi i Sverige får in ny kultur och ny arbetskraft. Mer än hälften anser också att invandrare bör få hjälp att bevara sin nationella kultur och tradition.

Tabell 7. Antal elever som sammanlagt svarat "ganska viktigt" eller "mycket viktigt". "Mycket viktigt" inom parentes. Re-enkäten. Procent av 955 elever.

Att följa lagar	90 (57)
Att inte försöka smita från skatter	80 (50)
Att arbeta för jämställdhet	79 (47)
Att vara solidarisk med dem som har det sämre	74 (29)
Att delta i aktiviteter för mänskliga rättigheter	59 (19)
Vara beredd att bryta mot en lag när samvetet kräver det	59 (25)

Tabell 8. Synpunkter på invandring och invandrare. Antal elever som sammanlagt svarat "stämmer ganska bra" eller " stämmer mycket bra". "Mycket bra" inom parentes. Re-enkäten. Procent av 955 elever.

Invandrare har farliga religioner	39 (15)
Invandrare skall inte få utöva sin religion här	37 (18)
Det finns för många utlänningar i Sverige	57 (32)
Invandrare vill inte arbeta	42 (17)
Invandrare kostar för mycket pengar	45 (22)
Invandrare tar ungdomars bostäder	46 (20)
Sverige får möjlighet att hjälpa människor i nöd	79 (30)
Bra att få in ny kultur, t ex mat, musik, traditioner	70 (27)
Sverige tjänar på att få ny arbetskraft	63 (20)
Invandrare får ta jobb som svenskar inte vill ha	56 (21)
Kan tänka mig att gå med i en organisation mot rasism och främlingsfientlighet	60 (25)
Flyktingar och invandrare bör få hjälp att bevara sin nationella kultur och tradition	58 (21)
Flyktingar och invandrare bör få hjälp att anpassa sig till svensk kultur och tradition	77 (37)

I uppgifterna om högtider och religiösa berättelser visar eleverna både kunskapsbrister och bristande förståelse för religiösa högtiders och berättelsers innebörd och deras betydelse för den enskilda individen. Synen på invandrare och invandrades religioner som den framgår ur enkätsvaren tyder på att ämnet religionskunskap har en mycket viktig uppgift att fylla när det gäller att nyansera och problematisera elevernas attityder. Av ovanstående resultat framgår att det finns en stor grupp negativt inställda elever men också en grupp elever som är mycket positivt inställda till invandrare och invandrades religioner och kulturer.

Elevernas reaktioner på uppgifterna och syn på ämnet

I de avslutande frågorna får eleverna ta ställning till i hur hög grad de funnit frågorna svåra, viktiga och intressanta och om de arbetat med dem i skolan.

Kort uttryckt anser 83 % av eleverna att de var *ganska lätta* eller *lätta* att besvara. Dessutom anger 67 % att de var *ganska viktiga* eller *viktiga*, och 58 % fann dem *ganska intressanta* eller *intressanta*. Vi tolkar detta som att eleverna är övervägande positiva till provet och provets innehåll.

När det gäller frågan om hur mycket de i skolan diskuterat den typ av frågor som återfinns i provet, svarar 48 % av eleverna att de diskuterat sådant ”ganska lite”. En fjärdedel av eleverna (24 %) svarar ”nästan inget/inget alls”, och ungefär lika många (25 %) svarar ”ganska mycket” medan endast 3 % anger att de diskuterat frågor av den här typen ”väldigt mycket”. Alltså anser tre fjärdedelar (72 %) att de inte sysslat nämnvärt med de här frågorna som de tycker är viktiga och som betonas i kursplanen.

I elevenkäten i religionskunskap har eleverna också besvarat frågan om vad de tycker att religionskunskapsundervisningen ska handla om. Eleverna har fått ta ställning till ett antal förslag på ämnesinnehåll och arbetsformer och ange hur viktiga de tycker att dessa är. Exakt samma uppgift har ställts i alla de enskilda ämnesenkäterna och dessutom i SO-enkäten. I nedanstående tabell har vi slagit samman procentsiffrorna för alternativen ”mycket viktigt” och ”ganska viktigt”.

Tabell 9. Vad vill eleverna att religionsämnet skall handla om? (Procent av 955 elever)

Hur människor har det i olika delar av världen	84
Vad som gör att samhället förändras	83
Hur det är att leva i ett samhälle med människor från olika kulturer	81
Frågor om vad som är rätt och orätt, gott och ont	81
Frågor om tro och olika religioner	77
Människors liv förr och nu	73
Att redovisa information som du själv har tagit reda på och jobbat med	72
Demokrati och att vara demokratisk	71
Att välja ut information och diskutera vad som är viktigt	70
Att själv ta reda på information från olika källor	67
Miljöfrågor	64

Som framgår av tabellen anser mer än 80% av eleverna att frågor som rör kulturmöten och samhällsförändring ska prioriteras i undervisningen liksom frågor om etik, dvs. frågor om rätt och orätt, gott och ont.

Eleverna har också fått besvara frågor om vad de anser att religionskunskapsundervisningen under de tre senaste åren har handlat om. Om vi jämför med ovanstående tabell där eleverna angett vad de *vill* att undervisningen ska

innehålla får vi nedanstående tabell. Siffrorna i högerkolumnen har slagits ihop för kategorierna ”har handlat mycket om” och ”har handlat ganska mycket om”.

Tabell 10. Jämförelse mellan vad eleverna anger att de vill att religionsämnet skall handla om (”Önskemål”) och vad de anser att det har handlat om (Erfarenhet). Procent av 955 elever.

	Önskemål	Erfarenhet	Differens
Hur människor har det i olika delar av världen	84	65	-19
Vad gör att samhället förändras	83	49	-34
Hur är det att leva i ett samhälle med olika kulturer	81	56	-25
Frågor om vad som är rätt och orätt/gott och ont	81	48	-33
Frågor om tro i olika religioner	77	75	-2
Människors liv förr och nu	73	60	-13
Demokrati och att vara demokratisk	71	41	-30
Miljöfrågor	64	26	-38

Av denna jämförelse ser vi att eleverna anser att de arbetar mycket med olika religioners trosfrågor och att de också tycker att detta är viktigt. Men det som de främst anser att ämnet ska innehålla, nämligen kultur- och samhällsfrågor samt etik, menar eleverna att de har fått betydligt mindre av.

Med utgångspunkt i elevenkäten i religionskunskap där vi har 935 elevsvar har vi gjort följande sammanställning: Påståendet ”religionskunskap intresserar mig” besvarar 62 % av eleverna positivt, dvs. det stämmer ganska bra (41 %) eller mycket bra (21 %). På påståendet ”att det är viktigt att ha kunskaper i religionskunskap” ger 67 % av eleverna positiva svar. Däremot är det bara 50 % som tror att vuxna tycker att ämnet är viktigt. Betydligt färre anser att religionskunskaper behövs för fortsatta studier (38 %) och för framtida arbete (25 %). Det tycks således som att många elever anser att religionskunskapsämnet är ett ämne som har ett värde i sig.

Vid en jämförelse mellan SO-ämnena anser 14 % av eleverna att religionsämnet är roligast och 35 % anser att det är tråkigast och det är det ämne som anges som minst intressant bland SO-ämnena (Skolverket, 2005). Man kan fråga sig om denna brist på intresse för ämnet har något samband med att eleverna anser att det som de önskar att ämnet ska handla om och som är i linje med kursplanen inte stämmer överens med det eleverna upplever att religionsundervisningen faktiskt fokuseras på.

Avslutande kommentarer

De grundläggande värderingar kring demokrati, solidaritet och jämlikhet, som enligt läroplanen ska gestaltas i skolans verksamhet, återkommer i kursplanen för religionskunskap. I denna betonas att undervisningen i religionskunskap ska ge eleverna möjlighet att bearbeta, fördjupa och kontextualisera värdegrundsfrågorna. Undervisningen ska enligt målformuleringarna leda till reflektion över livsfrågor, fördjupning av kunskaper om religioner och livsåskådningar, samt bidra till att eleverna utvecklar ett etiskt förhållningssätt (Skolverket, 2000, s.81ff). Uppgifterna som eleverna fick att arbeta med i religionskunskap i NU03 relaterades till just dessa tre områden.

När det gäller livsfrågorna konstaterar vi att eleverna precis som i NU92 och UG95 har ett stort intresse för denna typ av frågor. Det eleverna framför allt vill diskutera mer än vad de anser att de gjort är de stora frågorna om meningen med livet, kärlek, framtid, krig och död. Vid jämförelse mellan flickor och pojkar visar det sig att flickorna oftare tänker kring frågor som handlar om relationer mellan människor, t.ex. kärlek, kamratskap och krig medan pojkarna oftare tänker på miljöfrågor. I uppgifterna som handlar om meningen med livet framgår att eleverna i första hand tänker på sin personliga tillfredsställelse, men omkring hälften markerar att det är viktigt att leva för andra och en relativt stor grupp framhåller att meningen ligger i att människan tar samhällsansvar. Mindre än hälften av eleverna framhåller god ekonomi som grund för ett meningsfullt liv.

Undersökningens resultat indikerar att eleverna har brister i kunskaper om religion om vi relaterar resultaten till uppnåendemålen i kursplanen. I kursplanen framhålls fördjupade kunskaper om kristendom och några av de andra världsreligionernas ”symboler, riter, centrala berättelser och trosuppfattningar” (Skolverket, 2000, s.84) som viktigt och därför är elevernas resultat i frågorna om högtider och religiösa texter sämre än väntat. Framför allt tycks elever ha brister då det gäller förståelse av den existentiella innebörden i såväl religiösa traditioner som i religiösa texter. Invandrarelever är överrepresenterade bland de elever som visar förståelse för religiösa traditioners innebörd liksom bland de elever som anger gudsgemenskap som viktigt för att uppleva mening i livet.

Med etikuppgifterna i elevprovet ville vi se hur eleverna i konkreta situationer resonerar och om de uppvisar rättskänsla, solidaritet och tolerans. Resultaten på de olika uppgifterna visar att närmare 90 procent av eleverna kan upptäcka och ta ställning till den etiska dimensionen i de valsituationer de ställs inför. Majoriteten ansluter sig till värderingar i den demokratiska värdegrunden i Lpo94. Eleverna visar genom sina svar att de har ett uttalat etiskt tänkande och kan föra ett resonemang om rätt och orätt. På så sätt upp

fyller de kursplanens mål att uppnå när det gäller att ”kunna föra etiska resonemang och se konsekvenser av olika ställningstaganden”(Skolverket, 2000, s.84).

En jämförelse mellan resultaten i NU03 och NU92 tyder på att andelen elever som är övertygande och konsekventa i ett synsätt grundat i människors lika värde tycks ha minskat något. Eleverna hänvisar i något mindre grad till formell laglydnad, både när det gäller egen vinning och då det gäller bedömning av andras agerande. I tidigare undersökningar har flickorna generellt visat större etisk medvetenhet än pojkar. I NU03 har den skillnaden minskat genom att pojkarnas etiska medvetenhet tycks ha ökat något medan flickornas etiska medvetenhet har minskat något. I exemplet med fusklappen visar det sig att majoriteten tar avstånd från fusket eftersom det betraktas som osolidariskt gentemot klasskamraterna som lagt ner mer eget arbete. Samtidigt visar många elever att de har en känsla för rättvisa och solidaritet inom gruppen när de säger sig vilja påverka sina kamrater att inte fuska mer, men de är inte beredda på att prata med läraren om fusket. Samma känsla för solidaritet framkommer då majoriteten av eleverna anser att det är rätt att läraren ägnar sin uppmärksamhet mest åt den elev som behöver mest hjälp.

När vi vidgar perspektivet visar det sig att en stor del av eleverna inte har samma känsla för solidaritet och medkänsla gentemot människor utanför den egna gruppen. I uppgifterna om pengarna tillbaka och medicinen blir detta tydligt. Inte minst visar sig detta då eleverna låter sin egen rättskänsla stå tillbaka genom att lägga över ansvaret på någon annan, t.ex. genom att säga att kassörskan själv räknat fel och lämnat för mycket pengar tillbaka, eller att apotekaren är så girig att det är rätt att stjäla från honom. I dessa uppgifter framkommer också att många elever brister i förmåga att leva sig in i främmande människors situation. Bristen på kunskap om och inlevelse i andra människors situation blir ännu tydligare i resultaten från elevenkätens uppgifter om invandrare och invandrades kulturer där närmare hälften av eleverna visar en negativ attityd. I uppgifterna om djuretik, liksom i uppgiften om medicinen, finns det en bristande samstämmighet mellan elevernas allmänt uttalade värdering av människoliv och deras ställningstagande i konkreta situationer. Många elever tycks anamma generella värderingar oflekterat och det förefaller som om eleverna är ovana vid att föra etiska resonemang och se konsekvenserna av sina ställningstaganden.

Resultaten från elevprovet i religionskunskap i NU03 tillsammans med elevernas svar i elevenkäten angående deras syn på religionskunskapsämnet visar att eleverna har både ett behov av, och önskemål om, att få arbeta mer med såväl livsfrågor, kulturmötesfrågor och frågor om samhällsförändring, som frågor kring rätt och orätt. Intressant är att elevernas önskemål ligger helt i linje med både religionskunskapsämnets kursplan och läroplanens riktlinjer att ”alla som arbetar i skolan skall medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför

den närmaste gruppen,”(Utbildningsdepartementet, 1994, s.13). Naturligtvis ska detta arbete ske inom alla skolämnen och genom samverkan mellan ämnen, men religionskunskapsämnet har en särskild uppgift och ett särskilt ansvar för att skapa en arena för möten mellan människors livstolkningar och erfarenheter från olika kulturer.

Referenser

- Armgaard, Lars-Olle (1993). *Antropologi. Problem i K.E. Lögstrups författarskap*. Lund: Mattizon.
- Bergem Trygve (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.
- Buber, Martin (1997). *Jag och du*. Ludvika: Dualis.
- Franck, Olof (2003). *Domens eller hjärtats etik? Moral och människosyn i skolans värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Sven G. (1986). *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hartman, Sven G. (2000). Hur religionsämnet formades. Ur: Almén (Red) *Livstolkning och värdegrund*. Linköpings universitet. Skapande vetande. Nr 37.
- Hellevik, Ottar (1996). *Nordmenn og det gode liv: Norsk Monitor 1985-1995*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kohlberg, Lawrence (1984). *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages. Essays on moral development. Volume II*. San Fransisco: Harper & Row Publishers.
- Levinas, Emmanuel (1988). *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*. Lund: Symposium.
- Løgstrup, Knud Ejler (1992). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Selander, Sven-Åke (1994). *Livstolkning. Om religion, livsåskådning och etik i skolan i ett didaktiskt perspektiv: en förutsättningsanalys*. Malmö: Lärarhögskolan, Utvecklingsavdelningen.
- Sjödin, Ulf (1995). *En skola – flera världar. Värderingar hos elever och lärare i religionskunskap i gymnasieskolan*. Lund: Plus Ultra.
- Skolverket (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Samhällsorienterande ämnen. Huvudrapport*. Skolverkets rapport nr 17, 1993. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1998). *Utvärdering av grundskolan 1995 - UG95 – Vad är rätt och rättvist? Ungdomars val i kritiska situationer som uttryck för demokratisk kompetens. Samhällsorienterande ämnen. Årskurs 9*. Skolverkets rapport nr 125, 1998. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000). *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Rapport 250, 2004. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Samhällsorienterade ämnen*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1992:94 (1992). *Skola för bildning*. Huvudbetänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Utbildningsdepartementet (1994a). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Lpo94.Lpf94. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1994b). *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Fritzes.

Bilaga 1. Elevprovet vad är rätt och rättvist?

Version K, dvs. med kvinnliga huvudpersoner i vissa uppgifter.
Avviker i vissa fall från originalet i fråga om typografi och layout.

Nationella utvärderingen 2003
Skolår 9
ELEVPROV - SO
VAD ÄR RÄTT OCH RÄTTVIST
Version: K

Elevprov, SO

Rätt och rättvist K – individuell uppgift

Dina svar är mycket viktiga och kommer att få betydelse för hur undervisningen i SO ska kunna bli bättre. Vi hoppas därför att du svarar på frågorna noga och med eftertanke.

Papper:

Det är mycket viktigt att du svarar i svarsrutorna, både vid kryssvar och textsvar.

I annat fall kommer dina svar inte att kunna registreras.

När du har fyllt i provet lägger du det i ett svarskuvert som du klistrar igen. Ingen lärare kommer att kunna se hur du svarat. På provet finns en sifferkod som bara är till för att vi ska kunna se att vi har fått in svar från alla elever, klasser och skolor. Efter registreringen i våra databaser bryts alla möjligheter att identifiera dig eller någon annan elev.

E:

När du har fyllt i enkäten trycker du på "sänd". Ingen lärare kommer att kunna se hur du svarat. På enkäten finns en sifferkod som bara är till för att vi ska kunna se att vi har fått in svar från alla elever, klasser och skolor. Efter registreringen i våra databaser bryts alla möjligheter att identifiera dig eller någon annan elev.

Frågorna är framtagna av Roger Johansson, Rune Jönsson, Bodil Liljefors, Maja Lundahl, Anders Olsson, Ing Marie Svensson och Gunilla Svingby på Malmö Högskola.

Tack för din medverkan!

Det finns många tillfällen då det är svårt att veta hur man ska göra. Det är svårt att veta vad som är rätt och vad som är rättvist. Här får du några frågor som handlar om detta. Svara även om du inte tycker att du "kan något"!

FUSKLAPPEN

När Lena kommer till skolan på torsdagmorgonen står alla och tittar i kemiboken. Först då kommer hon på det. Idag ska klassen ha skriftligt prov på det senaste kemiavsnittet. Det hade hon totalt glömt bort!

Lena börjar tänka intensivt. Vad kommer jag ihåg? Knappast något och jag som har mvg i kemi. Får jag sänkt är det inte säkert att jag kommer in på designprogrammet. Om jag bara kunde komma ihåg formlerna fixar sig nog resten. Det är tio minuter till lektionen börjar. Jag sticker in på toaletten och skriver upp formlerna i mitt pennfack.

Genom att titta i pennfacket klarade hon provet bra. Ingen misstänkte någonting.

På kvällen träffade Lena några kompisar, Åsa, Stefan och Rickard. De går inte i hennes klass utan på gymnasiet. Lena berättar om hur hon lyckades klara provet.

a) Men du gjorde något förbjudet, säger Åsa. Det är mot skolans regler. Det är faktiskt fel av dig att göra så, tycker jag.

b) Det är ju så många som fuskar, inte bara i skolan, säger Rickard. Tänk på alla vuxna som skattefuskar.

c) Det är inte rättvist, säger Stefan. Du får bra poäng utan att anstränga dig. Vi andra har jobbat mycket men får ändå sämre resultat.

d) Jag hade inget val, hela min framtid hänger ju på om jag kommer in på designprogrammet. Jag var ju helt enkelt tvingad, tycker jag. Så jag ångrar mig inte, säger Lena.

1. Vem tycker du har mest rätt?

Kryssa i EN ruta

- a) Åsa
- b) Rickard
- c) Stefan
- d) Lena

2. Varför satte du krysset där?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Vem tycker du har minst rätt?

Kryssa i EN ruta

- a) Åsa
- b) Rickard
- c) Stefan
- d) Lena

4. Om Lena var klasskompis till dig och du visste om att hon fuskat – vad skulle du göra då?

.....
.....
.....
.....

LIVSFRÅGOR

Gila och Micke går båda i 9:an. De träffas ofta efter skolan och lyssnar på musik eller gör läxan tillsammans. Ibland funderar de på frågor som har med livet att göra.

5. Vad brukar du fundera på?

Detta tänker jag på

Ofta Ibland Sällan Aldrig

Nummer:

- 5. Hur världen kommit till?
- 6. Tänk om ingen vill vara kompis med mig?
- 7. Vad är kärlek?
- 8. Hur kommer världen se ut när jag blir vuxen?
- 9. Vad händer när man dör?
- 10. Varför skiljer sig en del föräldrar?
- 11. Finns det någon gud?
- 12. Vad kommer att hända med miljön?
- 13. Tänk om det blir krig!
- 14. Vad är meningen med livet?
- 15. Tänk om ingen vill vara ihop med mig?

16. Vilken eller vilka av de här frågorna har ni talat om i din klass?

Nummer:

- 5) Hur har världen kommit till?
- 6) Tänk om ingen vill vara kompis med mig
- 7) Vad är kärlek?
- 8) Hur kommer världen se ut när jag är vuxen?
- 9) Vad händer när man dör?
- 10) Hur kommer världen se ut när jag är vuxen?
- 11) Finns det någon gud?
- 12) Vad kommer att hända med miljön?
- 13) Tänk om det blir krig?
- 14) Vad är meningen med livet?
- 15) Tänk om ingen vill vara ihop med mig?
- Ingen av dem

17. Vilken eller vilka av de här frågorna skulle du helst vilja att ni talade om i din klass?

Nummer:

- 5) Hur har världen kommit till?
- 6) Tänk om ingen vill vara kompis med mig
- 7) Vad är kärlek?
- 8) Hur kommer världen se ut när jag är vuxen?
- 9) Vad händer när man dör?
- 10) Hur kommer världen se ut när jag är vuxen?
- 11) Finns det någon gud?
- 12) Vad kommer att hända med miljön?
- 13) Tänk om det blir krig?
- 14) Vad är meningen med livet?
- 15) Tänk om ingen vill vara ihop med mig?
- Ingen av dem

VAD ÄR MENINGEN MED LIVET?

Ida och Nemo och deras kompisar talar ibland med varandra om varför man lever. De tycker olika. Vad tycker du?

Instämmer Instämmer Instämmer Instämmer

	helt	nästan	lite	inte alls
Meningen med livet är				
18. att leva för andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. att leva i gemenskap med Gud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. att bli lycklig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. att leva bra nu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. att skaffa mycket pengar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Annat:				
.....				
.....				

OM RELIGIONER

24. I alla religioner firar man olika högtider. I vilken eller vilka religioner firar man jul?

- Buddhismen
- Hinduismen
- Islam
- Judendomen
- Kristendomen

25. Varför firar man jul? Svara bara på den eller de religioner som du tror firar jul!

Buddhismen

.....

Hinduismen

.....

Islam

.....

Judendomen

.....

Kristendomen

.....

26. I vilken eller vilka religioner firar man påsk?

- Buddhismen
- Hinduismen
- Islam
- Judendomen
- Kristendomen

27. Varför firar man påsk? Svara bara på den eller de religioner som du tror firar jul! (OBS FELTRYCK!)

Buddismen

.....

Hinduismen

.....

Islam

.....

Judendomen

.....

Kristendomen

.....

28. I vilken eller vilka religioner firar man Ramadan?

Buddismen

Hinduismen

Islam

Judendomen

Kristendomen

29. Varför firar man Ramadan? Svara bara på den eller de religioner som du tror firar Ramadan!

Buddismen

.....

Hinduismen

.....

Islam

.....

Judendomen

.....

Kristendomen

.....

30. I religiösa böcker får man veta hur man ska leva. Ge exempel på en religiös berättelse som talar om hur man ska vara mot andra människor! Du kan välja från Bibeln, Koranen eller från annan religiös text.

.....

.....

.....

.....

.....

OM FORSKNING MED HJÄLP AV DJUR

Många som röker får är en svår lungsjukdom som kallas KOL. Den som är sjuk i KOL har svårt att andas och orkar knappt röra sig. Ca 2000 svenskar om året dör i KOL. Det finns i dag inga bra läkemedel. Men forskare arbetar för att finna fram sådana. Rättor är till hjälp i detta arbete.

31. Är det rätt att tvinga rättor att röka i jakten på ett läkemedel mot lungsjukdomen KOL?

- Ja, helt rätt
- Kanske rätt
- Knappast rätt
- Nej, inte rätt

32. Kommentarer

.....
.....
.....

33. Hade du svarat så om KOL istället berodde på den dåliga luften i stora städer, som drabbar alla?

- Ja
- Nej

34. Kommentarer

.....
.....

35. Är en människas liv värt mer än ett djurs?

- Ja
- Nej

36. Varför tycker du så?

.....
.....
.....

.....
.....

37. Vad tycker du om följande påstående?

Det är rätt att använda djur i forskningen om man kan bota svåra sjukdomar och minska mänskligt lidande.

- Stämmer bra
- Stämmer ganska bra
- Stämmer ganska dåligt
- Stämmer mycket dåligt

38. Kommentarer

.....
.....
.....

39. Har det någon betydelse vad det är för typ av djur som används vid djurförsök?

- Ja
- Nej

40. Vilka djur kan forskningen få arbeta med?

- Apor
- Bananflugor
- Katter
- Hundar
- Råttor/möss
- Inga alls

41. Kommentarer

.....
.....
.....
.....

MEDICINEN

Mary bodde i en liten stad i USA. Hennes man Harry var mycket sjuk. Det fanns en medicin som läkarna trodde skulle kunna rädda hans liv. En apotekare i samma stad hade uppfunnit den efter många års arbete. Den var dyrbar att tillverka. Det kostade \$200 att tillverka en dos och apotekaren tog \$2000 för en dos av medicinen.

Mary gick till alla hon kände för att låna pengar, men hon fick bara ihop \$1000, det vill säga hälften av vad medicinen kostade. Då berättade hon för apotekaren att hennes man var dödssjuk och bad honom sälja medicinen billigare eller låta henne betala senare. Men apotekaren sa: - Nej, jag kan inte det. Jag uppfann medicinen och det har kostat mycket pengar och arbete. Nu måste jag tjäna ihop pengarna genom att sälja den. Då blev Mary desperat och bröt sig in i apoteket och stal medicinen.

42. Gjorde Mary rätt när hon stal medicinen?

Ja

Nej

43. Varför tycker du så?

Försök att förklara så noga du kan!

.....
.....
.....
.....
.....

Tycker du att Mary skulle ha gjort likadant om...

Ja Nej

44. det varit en främling och inte hennes man
som behövde medicinen?

45. det varit en mycket gammal släkting som
behövde medicinen?

46. det var ett barn som behövde Ja Nej medicinen?

54. Anser du att läraren gör rätt eller fel?

Kryssa i EN ruta

Rätt

Fel

Vet inte

55. Vilket är ditt viktigaste skäl för det svar du gett?

Kryssa i EN ruta

Alla ska ha lika mycket hjälp

De andra klarar sig utan hjälp

De som är duktigast i svenska ska ha mest hjälp

Anna ska ha mest hjälp för att hon är flicka

De som inte är så bra i svenska ska få mest hjälp

Du har nu gjort en väldigt bra insats genom att svara på frågorna.

TACK!

Vad tycker du om frågorna du svarat på?

Frågorna var:

Lätta Ganska lätta Ganska svåra Svåra

Viktiga Ganska viktiga Inte särskilt viktiga Inte alls viktiga

Intressanta Ganska intressanta Inte särskilt intressanta Inte alls intressanta

Frågorna hade:

Svårt språk	Ganska svårt språk	Ganska lätt språk	Enkelt språk
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hur mycket har ni i skolan tagit upp om det som frågorna i det här provet handlar om?

Väldigt mycket	Ganska mycket	Ganska lite	Nästan inget alls
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

60. Hur mycket har du läst om det här området under sjuan, åttan och nian?

Väldigt mycket	<input type="checkbox"/>
Mycket	<input type="checkbox"/>
Litet	<input type="checkbox"/>
Inget	<input type="checkbox"/>

61. Hur mycket ansträngde du dig för att svara på frågorna?

Mycket	<input type="checkbox"/>
Ganska mycket	<input type="checkbox"/>
Ganska litet	<input type="checkbox"/>
Inte alls	<input type="checkbox"/>

Frågan ställs enbart i alla e-proven (NO, SO):

Tänk dig att du fick dessa frågor på vanligt papper och svarade genom att skriva med en vanlig penna. Vad anser du att ditt resultat då skulle bli?

Jag anser att resultatet med papper och penna skulle bli

mycket bättre

- bättre
- lika bra
- sämre
- mycket sämre

Har du några andra åsikter om provet?

.....
.....
.....
.....
.....

Stort tack för ditt bidrag!