



MALMÖ HÖGSKOLA
Läraryrket

Individ och samhälle

Examensarbete

15 högskolepoäng, grundnivå

Religionsundervisning i grundsärskolan

Religious Education in Special Education

Martin Stääv

Lärarexamen, 270hp

Examinator: Laid Bouakaz

Religionsvetenskap och lärande

2012-01-13

Handledare: Nils Andersson

Religionsundervisning i grundsärskolan

Martin Stääv

Sammanfattning

I *Läroplan för grundsärskolan 2011* har stor förändring skett i förhållande till föregående kursplaner som innehåller religionskunskap. Från att fokus till stor del enbart kretsats kring livsfrågor har studier kring specifika religioner återigen tagit plats i styrdokumentet. Denna studie undersöker hur man inom grundsärskolan arbetar med religionsundervisning, och i hur stor utsträckning eleverna har möjlighet att ta till sig den. Undersökningen har utförts med hjälp av kvalitativ data i form av intervjuer och vägs emot Edwin Cox krav på förmågor som förutsätter religionsstudier. Studien visar på att religionsstudier behöver konkretiseras för att möta de behov elever i grundsärskolan har. Förslag ges hur religionsundervisning i grundsärskolan kan utvecklas och slutligen efterfrågas ett mer utförligt underlag till kursplanerna i Lgr 11.

Nyckelord: särskola, religionskunskap, specialpedagogik

Abstract

The *2011 Swedish curriculum for special education* (Lgr 11) has undergone major changes in comparison to its predecessor regarding the course syllabuses that include religious studies. Focus has shifted from questions of life and existential questions to a more mixed subject matter that also include studies on the subject of specific religions. This study examines how religious education is handled within special education, and in what capacity the students have the ability to take in religious education. The study has been performed using qualitative data derived from interviews, and is weighed against Edwin Cox's classification of which "senses" that are demanded for religious studies. The study shows that religious studies have to be tangible to meet the needs that pupils within special education-schools has. Suggestions are given on how religious studies within special education can evolve, and as a final note a request is made regarding a more extensive commentary for the syllabuses in Lgr 11.

Key words: special education, religious education,

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

SAMMANFATTNING	3
ABSTRACT	3
INLEDNING	7
SYFTE	9
PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR.....	9
KUNSKAPSDDEL.....	10
BAKGRUND	10
<i>Styrdokument</i>	<i>10</i>
<i>Grundsärskolan.....</i>	<i>11</i>
<i>Religionskunskap och livsfrågor i särskolan</i>	<i>12</i>
TIDIGARE FORSKNING	13
<i>Livsfrågor.....</i>	<i>13</i>
<i>Religionsundervisning för elever med särskilda behov.....</i>	<i>14</i>
TEORETISK UTGÅNGSPUNKT.....	15
VAL AV METOD	17
DATAINSAMLINGSMETOD.....	17
URVAL	18
GENOMFÖRANDE	19
BEARBETNING AV INSAMLAT MATERIAL.....	19
KOMMENTAR AVSEENDE ETIK.....	20
RESULTAT.....	21

RELIGION	21
LIVSFRÅGOR	22
ETIK.....	24
LÄRARNAS SYN PÅ ÄMNET	25
ANALYS	26
ABSTRAKTIONSFÖRMÅGA	26
LÄRARNAS ARBETSSÄTT.....	27
VARDAGSETIK.....	28
DISKUSSION	31
SLUTORD	34
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	34
REFERENSLISTA	35
<i>Litteratur:</i>	35
<i>Övriga Källor:</i>	37
BILAGA 1	38

Inledning

Efter att ha fått möjligheten, att under min lärarutbildning, läsa specialpedagogik som mina sidoämnesstudier kändes det naturligt att jag ville kombinera mina två ämnesområden inför mitt examensarbete. Mitt huvudämne, som är religionsvetenskap, har under den praktik jag haft inom särskolan inte varit så närvarande i undervisningen. Inte heller utgör religion en central del i styrdokumentet, även om delar av det som kan knytas till religionsämnet har en avgörande betydelse för personlig utveckling. Vad jag då åsyftar är inte främst en bred kunskap om religioner och dess uttryck, utan snarare på livsfrågor och identitetsskapande. Dessa frågor tar självfallet olika plats i undervisningen beroende på vilken utvecklingsnivå eleverna befinner sig på. Vad som intresserar mig är hur lärare inom särskolan tolkar de styrdokument som omgärdar religionskunskap, vilket uttryck det tar i deras undervisning samt i vilken utsträckning man arbetar med frågor som berör religionskunskap som ämne eller ämnesområde.

Under mina studier inom specialpedagogik har jag haft praktik inom grundsärskolan, vilket har gett mig en generell insyn i verksamheten. Mitt intryck är att de ämnen som berörs i allra störst utsträckning är matematik och svenska, samt ämnen som har motoriska anknytningar. Vad som saknas i min bild av grundsärskolan är fortsatt hur man arbetar med religionsfrågor, och då min egen ämneskombination av religionsvetenskap och specialpedagogik är tämligen okonventionell skulle jag vilja utnyttja just den kombinationen inom ramen för detta examensarbete.

Min högst personliga bild är att livsfrågor, *frågor om livet*, borde vara en aktualitet i högre grad inom grundsärskolan än vad det är för en frisk elev i grundskolan. I många fall har eleverna inom grundsärskolan, på grund av sin utvecklingsstörning, en oviss framtid till mötes. Vissa utvecklingsstörningar har en påverkan på kroppen som kan leda till grava fysiska bekymmer som exempelvis hjärtproblem och cancer och riskerna för en sådan utveckling är någonting som är ständigt närvarande både för eleverna och för deras vårdnadshavare.

Dessutom skapar deras särskoleplacering en tillvaro som är delvis bortkopplad från grundskolans verksamhet, där eleverna i grundsärskolan går i klasser med färre antal elever

och med ett större antal personal. Andra situationer som kan lämna eleven frågande är exempelvis varför de åker taxi, och de andra eleverna åker skolbuss och varför de inte kan medverka i vissa aktiviteter som de andra eleverna utför.

Syfte

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur man arbetar med religion, livsfrågor och etik inom grundsärskolan, vad tyngdpunkten i undervisningen vilar på och vilket ämnesstoff som premieras. Dessutom syftar det till att undersöka elever inom grundsärskolans förmåga till förståelse för olika religioner, sina egna livsfrågor och etiska förhållningssätt.

Preciserade frågeställningar

- Hur arbetar man med religion och livsfrågor inom grundsärskolan?
- Hur skapar man förståelse hos eleverna för religion, livsfrågor och etik?

Kunskapsdel

Bakgrund

Styrdokument

Rune Larsson(2009) beskriver hur religionskunskap har förändrats som ämne i de styrdokument som föreligger dagens utformning i den rådande läroplanen (Lgr 11). En av de största förändringarna för ämnesområdet sker i och med 1962 års läroplan för grundskolan, då det inte längre benämns *kristendomsundervisning* utan *kristendomskunskap*. Denna läroplan förde även med sig en objektivitet och neutralitet som tidigare inte funnits i styrdokumentet. Religionsfrihetslagen från 1951 innebar att lärare i svenska skolor inte längre var tvungna att vara medlemmar i Svenska kyrkan, vilket var en förutsättning för att denna objektivitet kunde införas i läroplanen. Under 60-talet skedde en omfattande debatt avseende ämnets innehåll, då det visat sig att objektiviteten i undervisningen var svår att upprätthålla, då lärarna hade svårigheter att förhålla sig till kristendomen utan att bli predikande. Fokus flyttades, i 1969 års läroplan, till att i stor del behandla de personliga livsfrågor människor ställs inför, oavsett tillhörighet till någon specifik religion eller andlighet. Ämnet hade dessutom återigen fått ett nytt namn, och benämns härifrån och framåt som *religionskunskap*. Dock stod kristendomstraditionen fortfarande i centrum av utbildningen.

I utformandet av 1980 års läroplan var man till en början tveksam till att de religiösa traditionerna skulle föras in i kursplanen som specifika moment, utan det förutsattes att det ämnesstoffet skulle uppkomma utifrån den livsfrågepedagogik som nu präglade läroplanen. Detta möttes dock av motstånd från kristna grupperingar, och slutresultatet blev en medelväg där livsfrågorna kopplades med exempel som hade specifik religiös koppling. Dock kan man i denna läroplan se en stark förändring av ämnet och ett stort fokus låg här på livsfrågor och etik (Larsson, 2009).

I 1994 års läroplan är det faktiska ämnesinnehållet relativt vagt formulerat, i förhållande till tidigare kursplaner. Fokus ligger dock tydligt på livsfrågor och etik, då studier av specifika religioner förläggs som tredje och sista del av undervisningens innehåll i kursplanen. Inte heller sätts det något individperspektiv på denna del av undervisningen, utan delen ”Tro och

tradition” framhävs främst ur ett perspektiv som kopplas till samhällsliga yttringar och religioners form och funktioner (Larsson, 2009).

Grundsärskolan

Särskolan har sedan 2011 års läroplan och skollag genomgått en förändring såväl begreppsmässigt som innehållsmässigt. Begreppet *särskola* är numera borttaget som benämning av verksamheten och ersatt av *grundsärskola*. Inom grundsärskolan finns det även en indelning kallad *träningsskola*, och skillnaden mellan träningsskolan och grundsärskolan är att man inom träningsskolan läser ämnesområden medan man inom grundsärskolan läser ämnen, som till största del kan likställas med de ämnen man läser inom grundskolan (Lgr 11). I träningsskolan går de elever som inte kan tillgodogöra sig delar, eller helheten, av undervisning i ämnen och läser istället inom ämnesområdena *estetisk verksamhet*, *kommunikation*, *motorik*, *vardagsaktiviteter* och *verklighetsuppfattning* (11 kap. skollagen). Läroplanen för grundsärskolan skiljer sig väldigt lite mot den läroplan som riktar sig till grundskolan och vad som skiljer sig är de övergripande mål med anknytning till kunskaper, samt de kursplaner som är anpassade för grundsärskolan (Lgr 11). Utbildningen inom grundsärskolan kan även omfatta kursplaner utifrån grundskolan (11 kap. skollagen).

Inom grundsärskolan delas det inte ut enskilda betyg i religionskunskap, istället ingår detta som samlingsbetyg inom *samhällsorienterande ämnen* där även geografi, historia och samhällskunskap ingår. Läser man utifrån kursplanerna över ämnesområden så finns de syften, centrala innehåll och kunskapskrav som går att härröra till religionskunskap inom kursplanen *vardagsaktiviteter* (Lgr 11).

Grundsärskolan riktar sig till elever som har en utvecklingsstörning, och detta är även ett krav för att en elev skall vara behörig att få en särskoleplacering. En utvecklingsstörning har ofta påverkan på minne, kognition, uppfattningsförmåga och abstrakt tänkande, och kan uppstå till följd av såväl ärftliga aspekter som miljöaspekter. I Sverige graderar vi olika utvecklingsstörningar utifrån kategorierna *lindrig*, *måttlig* och *grav* utvecklingsstörning. Personer med en *lindrig utvecklingsstörning* utgör en majoritet av alla utvecklingsstörda, och har vad man kallar ”generella inlärningssvårigheter”. De kan även ha perceptionssvårigheter, samt vara hämmade inom språkutveckling och motorisk utveckling. De elever som har en lindrig utvecklingsstörning går oftast i grundsärskolan (Olsson & Olsson, 1998).

I träningskolan går de elever som har antingen en måttlig eller grav utvecklingsstörning, vilket gör att denna skolform möter elever med väldigt varierad utvecklingsnivå. En *måttlig utvecklingsstörning* karakteriseras av, förutom de svårigheter som en lindrig utvecklingsstörning kan medföra, svårigheter att generalisera mellan olika situationer. Detta innebär att personer på denna utvecklingsnivå måste utveckla ett separat förhållande till varje situation. Personer med en *grav utvecklingsstörning* befinner sig på en än lägre utvecklingsnivå, och har inte sällan även nedsatt fysisk förmåga (Olsson & Olsson, 1998). Elever med grav utvecklingsstörning omfattas inte av denna studie.

Ett av de mätinstrument som används vid en särskoleplacering är elevens intelligenskvot, kravet är att denna skall vara 70 eller lägre för att ges plats inom särskolan. Skolformens uppdrag är att erbjuda dessa elever en, i så hög grad som möjligt, likvärdig utbildning med den som erbjuds inom grundskolan (11 kap. skollagen).

Religionskunskap och livsfrågor i särskolan

Även i *Läroplan för särskolan 1973* tar livsfrågor ett stort utrymme inom religionskunskapen, dock gäller detta enbart i grundsärskolan och är inte någonting som är närvarande i kursplanerna för träningskolan. I träningskolan har man istället koncentrerat religionskunskapen till berättelser om Jesu liv, och kunskaper om svenska kyrkan och andra kristna samfund (Skolöverstyrelsen, 1973). *Läroplan för särskolan 1990*, och dess innehåll beträffande religionskunskap, tar ett starkt avstamp i livsfrågor, vilket utgör den övervägande delen av kursplanen. Samma mönster som i tidigare kursplan återfinns dock i denna, och liksom i föregående läroplan är livsfrågor något som är reserverat grundsärskolan (Skolöverstyrelsen, 1990). I kursplanen som är sammankopplad med *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994* finnes en märkbar förändring, i förhållande till de tidigare kursplanerna. Här tar nu livsfrågor den avgörande rollen inom kursplanen för träningskolan, och stoff som rör specifika religionsyttringar är i princip helt frånvarande i styrdokumentet. Inom kursplanen för grundsärskolan har dock livsfrågor tonats ned något, i jämförelse med tidigare kursplan, och tar nu likvärdig plats med religiösa traditioner, berättelser och symboler (Skolverket, 1995).

I rådande läroplan och kursplan har livsfrågor fått ta ett steg tillbaka och i det centrala innehållet har ämnesstoff kopplat till specifika religioner åter tagit plats. Fördelningen

religion, livsfrågor och etik är nu relativt likvärdigt balanserat inom både ämnen och ämnesområden. Det är även relativt likvärdig fördelning inom ämnet och ämnesområdets syfte, centrala innehåll och kunskapskrav (Skolverket, 2011).

Tidigare forskning

Livsfrågor

För att kunna utföra denna studie, i förhållande till religion och livsfrågor, krävs det att jag först definierar vad en livsfråga är för något, och vad det är som menas när det något inom detta dokument omnämns som en livsfråga. Jag utgår ifrån Hartmans (1986) definition som följer nedan:

En livsfråga gäller de grundläggande villkoren för mänskligt liv och för tillvaron i allmänhet. När man möter en livsfråga hos en person är den ett uttryck för ett behov att bearbeta och formulera upplevelser av omgivningen och av den egna personligheten i förhållande till den och till tillvaron i stort (Selander, 1993: 63).

Sven-Åke Selander (1993) beskriver hur livsfrågor, redan på förskolenivå, är något som framkallar ett brett område av upplevelser och frågeställningar. Vidare sker utvecklingen av livsfrågor genom att väga dessa, utifrån sig själv, gentemot omvärlden, vilket leder till en omformulering och revidering av frågornas innebörd och vad personen har för förhållande till dem. Han beskriver att livsfrågor är någonting som kan te sig väldigt annorlunda från individ till individ, samt att de är väldigt påverkbara av den miljö vi växer upp i. Implementeringen av livsfrågor i undervisning bör därför behandla frågor av relativt grundläggande natur, samt vara interkulturella och ej anknutna till samhällsklass. Vidare beskrivs hur livsfrågepedagogik är något som har efterfrågats av eleverna som en del av religionsundervisningen. Då inte längre specifika religioner har samma innebörd för eleverna som de en gång hade, har det visat sig att elever till större del har efterfrågat livsfrågor och etik som en del av undervisningen i långt högre grad än studier av och om religioner. Detta är, som tidigare påvisat, någonting som även representeras inom läroplaner och kursplaner.

Selander (1994) pekar även på att det finns en problematik för elever att förstå traditionella religiösa texter, och att det därmed inte heller är fruktbart att vidhålla arbetsmetoder som tar denna utgångspunkt. Samtidigt menar han att även livsfrågepedagogik är något som kan

uppfattas som *för* abstrakt utav eleverna och att det därför är viktigt att anknyta till elevernas egna upplevelser.

Religionsundervisning för elever med särskilda behov

Broadbent & Brown (2002) anser att gemenskap bör vara det främsta verktyget för att skapa förståelse kring religion, och speciellt när man undervisar elever i behov av särskild undervisning. De menar att inkludering är något som starkt främjar elevers uppfattning av omvärlden, och att det även främjar utvecklingen av livsfrågor hos elever. Vidare menar de att religioner, precis som skolor, består av människor som har väldigt varierande behov, bakgrund och uttryck. Genom att elever ingår i en större gemenskap får de då tillgång till de upplevelser av skillnader som präglar människan, och har därmed även lättare att ta till sig den diversitet en religion har att erbjuda, och den mystik som livsfrågor för med sig. Björk-Åkesson & Granlund (2004) beskriver hur graden av inkludering är något som innefattar individens engagemang i livssituationer, och att detta också påverkar individens förmåga till att leva livet till dess fulla potential.

Gates (2002) beskriver hur religionsundervisning kan ha antingen en inneslutande, eller en öppnande effekt. Han refererar detta till unga barn som ofta har ett svagt omvärldsbegrepp, och som har svårt att koppla samman förhållanden mellan den stad de lever i, omkringliggande städer, det land de lever i och vidare geografiska och kulturella samband. Han menar att världsreligionerna alla har global karaktär, och att de därmed bör behandlas i likvärdig utsträckning även för unga barn, för att i sin tur öka förmågan till att se förbi den vardagliga sfären och verka som ett instrument för ett större omvärldsbegrepp. Därmed även verka utvecklande för eleven abstraktionsförmåga

Då religion, livsfrågor och etik kräver en viss form av abstraktionsförmåga bör undervisning, av elever med särskilda behov, ta hänsyn till alla de förmågor elever besitter att konkretisera innehållet i undervisningen. Broadbent & Brown (2002) menar att studier inom religionsämnet bör vara tillgängligt för elever på alla utvecklingsnivåer, och att en individualiserad undervisning är förutsättningen för att detta ska kunna uppnås. Vidare ser de religionsämnet i sig som en inkluderande faktor, och förespråkar att det också tar en inkluderande roll och verkar som en pådrivande faktor för inkludering i skolvärlden som helhet.

Teoretisk utgångspunkt

Cox (1983) menar på att det finns en viss förståelsegrund som måste vara helt eller delvis uppfylld för att kunna ta till sig religiösa studier, och hävdar att det skulle vara helt meningslöst att studera religion utan denna förståelse. Han har kategoriserat denna förståelsegrund i sex stycken ”känslor” eller uppfattningar som följer nedan:

A sense of mystery in life.

A sense of continual change.

A sense of relationship to, and dependence on, the natural order.

A sense of order in what we experience.

A realization that there are other persons in the universe.

A sense of right and wrong (Cox, 1983: 39).

Vissa av dessa ”känslor” är relativt basala, och något som även infinner sig hos personer på en låg utvecklingsnivå, medan andra kräver större kontextuell förmåga. Sett ur en grundsärskoleelevs perspektiv finns det möjligtvis svårigheter att uppnå alla ovanstående kriterier. Hur undervisning bör utföras, eller om det över huvud taget finns behov för den, kan därmed enligt Cox motiveras utifrån ovanstående citat.

Cox förståelsegrund har tidigare sett inflytande över kursplaner i Storbritannien, och har legat till grund för undervisningsdiskurser om hur man skall undervisa elever i behov av särskilt stöd, och hur religionsundervisningen påverkar och utvecklar omvärldsbegrepp hos elever (Broadbent & Brown, 2002). På liknande sätt används avgränsningen i denna studie som analysgrund utifrån inhämtad data.

Något som saknas i Cox definitionsgrund är att religion kräver att man kan koppla ihop en rad olika samband för att kunna skapa sig en bild över vad religion är, vad dess syfte är och varför religioner har de sammansättningar och motsättningar som de har (Furenhed, 2000 b). Denna studie tar användning av Cox definitionsgrund för att utvärdera hur religionsundervisning bedrivs, och hur väl den skapar förståelse för religioner, livsfrågor och etik. Vidare tilläggs Furenheds förståelsegrund för religionsstudier för att bredda tidigare definition.

Både Cox och Furenheds definitioner ställer stora krav på den studerande, åtminstone ifall det skall sättas i relation till elever i grundsärskolan. Användningen av dessa avgränsningar i denna studie avser att försöka utläsa vilka behov elever i grundsärskolan har i samband med

religionskunskapsstudier.

Metod

Val av metod

Då det varit i det närmaste omöjligt att hitta någon tidigare forskning som är kopplad till religionsdidaktik och särskola/specialundervisning har denna undersökning främst verkat för att ge en inblick i verksamheten och att låta röster som har en daglig koppling till undervisningen träda fram. Ändamålet var inte att genom denna studie presentera en generaliserande bild utav grundsärskolepedagogik, utan snarare att finna olika uppfattningar av hur man kan arbeta med religion och livsfrågor inom grundsärskolan. Detta sker genom att analysera kvalitativ data, då avsikten med studien är att belysa olika uppfattningar inom detta område, samt att jämföra deras likheter och skillnader. Stukát (2005) benämner att huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka de resultat som framkommer utan att generalisera eller förutsäga dem. Istället vill man karaktärisera eller gestalta något, och ett viktigt redskap för att kunna uppnå detta är forskningsintervjun.

Datainsamlingsmetod

Då religionskunskap ingår i större ämneskategoriseringar inom grundsärskolan ville jag främst inte inrikta mig på elevernas upplevelse av ämnet, utan ville istället veta hur ämnet behandlades av pedagoger som aktivt arbetar med grundsärskolans läroplan som styrdokument, och hur de upplever att eleverna förhåller sig till denna undervisning. För att uppnå detta föll valet på användandet av kvalitativ data i form av respondentintervjuer, då jag ansåg att det behövdes en levande bild för att beskriva religionsämnet undervisningsområden.

Johansson & Svedner (2006) delar upp forskningsintervjun i de två kategorierna: strukturerad intervju och kvalitativ intervju. Skillnaden mellan de olika formerna av intervju har att göra med frågornas karaktär och om frågorna är förutbestämda eller inte. I en strukturerad intervju utgår man ifrån förutbestämda frågor som ställs i en förutbestämd ordning, medan man i en kvalitativ intervju enbart utgår ifrån frågeområden. Intervjuerna i denna studie har utförts i semistrukturerad form med utgångspunkt i en förbestämd intervjuguide som tillhör detta dokument i form av *Bilaga 1*. Intervjuguiden har varit en mall för intervjuerna, dock har ett flertal följdfrågor ställts utifrån den information som har framkommit via respondenterna och

ordningen på frågorna har varierat stort intervjuerna emellan. Guiden har använts för att intervjuerna skulle få ett samlat ämnesmässigt fokus, samt att inte låsa dem för mycket och ge möjlighet till variation i respondenternas svar.

Urval

Kvale (1997) beskriver hur det inom kvalitativa datainsamlingar tenderar att bli ett alldeles för stort, eller för litet, material att arbeta utifrån. Jag har valt att för denna studies skull limitera mig till fyra respondenter, då jag ansåg att det var det antal som skulle ge mig en tillräckligt tillförlitlig datainsamling, samt vara tidsmässigt gångbar inom ramen för detta arbete.

Respondenterna har olika roller inom grundsärskolan, och klassrumssituationen skiljer sig till stor del dem emellan. Två av de intervjuade undervisar uteslutande inom ämnesområden i träningskolan, och två undervisar främst inom grundsärskolan utifrån kursplaner för ämnen. Samtliga respondenter är verksamma inom grundsärskolan i Malmö. En kort presentation av respondenterna ges nedan:

Lärare a är specialpedagog och undervisar en klass med tre elever med måttlig utvecklingsstörning, varav två elever har Downs Syndrom. Eleverna går i träningskola och läser efter kursplaner för ämnesområden.

Lärare b är utbildad grundskollärare och har enskild undervisning med en elev med utvecklingsstörning, ADHD samt störningar inom autism-spektrumet. Undervisningen sker enskilt då eleven blir distraherad av att vistas i sitt ordinarie klassrum. Eleven går i träningskola och läser efter kursplaner för ämnesområden.

Lärare c är grundskollärare och undervisar en elevgrupp som består av elever med antingen lindrig eller måttlig utvecklingsstörning. Eleverna läser dels efter kursplaner för ämnen och dels efter kursplaner för ämnesområden, beroende på vilken utvecklingsnivå de ligger på.

Lärare d är speciallärare och undervisar både inom grundskolan och grundsärskolan. Undervisningen i grundskolan utgår ifrån elever som är inkluderade i grundskolan, men som läser efter grundsärskolans kursplaner. Denne lärare har även delar av sin tjänst förlagd inom grundsärskolan och undervisar då i en klass med elever som läser både efter ämnen och ämnesområden.

För att kunna erbjuda en relativt homogen undersökningsgrupp har jag valt att exkludera en stor del av verksamheten inom grundsärskolan. Detta gäller de lärare som undervisar elever med grava utvecklingsstörningar samt elever med påtagliga fysiska funktionsnedsättningar. Anledningen till detta var att koncentrera respondenternas elevgrupper till elever som har en relativt närliggande utvecklingsnivå och relativt närliggande social förmåga. Samtidigt blir denna undersökningsgrupp, trots allt, väldigt varierad. Då det även, trots denna avgränsning, är stora skillnader i utvecklingsnivå mellan de olika lärarnas elever.

Genomförande

Inför denna studie kontaktades fyra lärare verksamma inom grundsärskolan och tillfrågades ifall de var villiga att ställa upp på en intervju. Samtliga var positivt inställda till medverkan, och då jag ansåg att de dessutom täckte upp undersökningsområdet i önskvärd utsträckning kontaktades inga ytterligare eventuella respondenter. En provisorisk intervjumall sattes ihop för att tidigt kunna delge respondenterna studiens inramning. Respondenterna har även i förväg delgetts hur intervjudata har samlats in och bearbetats. Intervjumallen utvecklades vidare till sin slutgiltiga form i förhand till det första intervjutillfället, dock överensstämde den till stor del med det första utkastet.

Intervjuerna har utförts i respektive respondents undervisningsmiljö, och har dokumenterats med hjälp av diktafon. Inga anteckningar fördes under intervjuerna då de spelades in med hjälp av diktafon, dessutom gav detta möjlighet att uppehålla ett stort fokus under respektive intervjutillfälle. Intervjuerna skedde i semistrukturerad form, vilket innebär att frågor ställdes utifrån en intervjumall, men de ställdes utan någon förutbestämd ordning. Dessutom har följdfrågor ställts till de olika respondenterna, vilket har gett en stor variation i intervjuernas innehåll. Användandet av en semistrukturerad form för intervju gav möjlighet att fördjupa sig i vissa delar av respondenternas svar, och resulterade i att inhämtad data fick en större bredd och att de intervjuades olika synpunkter gavs tillfälle till vidare fördjupning.

Bearbetning av insamlat material

Intervjuerna har varierat i längd från 30 till 50 minuter, vilket har gett mig mellan 2 till 3 timmars material att utgå ifrån. Intervjuerna har sedan transkriberats i sin helhet, för att dels kunna vara sökbara och jämförbara på ett överskådligt vis, samt för att kunna agera som dokument som går att undersöka i detalj utan att behöva använda sig av inspelningarna som

referens. Utifrån intervjuerna har transkriberingen gett mig och ca 30 A4-sidor data att utgå ifrån.

Frågorna i intervjuguiden har vägts mot forskningsfrågorna, för att säkerställa att de gav möjlighet att inhämta den information som krävdes för att tillgodogöra syftet med denna undersökning. Frågorna har även konstruerats att vara så öppna som möjligt, för att de i sig inte skulle påverka respondenterna att ge liknande svar.

Resultatet av respondentintervjuerna presenteras utifrån en meningskategorisering som tog utgångspunkt i hur de på ett tillfredsställande sätt sedan kunde jämföras och analyseras (Kvale, 1997). I denna studie har data kategoriserats utifrån tillhörigheterna religion, livsfrågor och etik. De mönster som framkommit utifrån denna kategorisering presenteras i följande del av detta dokument.

Kommentar avseende etik

I arbetet med denna studie har stor hänsyn tagits till de riktlinjer som utarbetats av Vetenskapsrådet (2011). De medverkande har blivit informerade om studiens syfte och dess ämnesområde innan intervjuerna har tagit plats. Det inhämtade materialet har behandlats med största konfidentialitet, och all transkribering har skett i privat miljö.

Respondenterna har varit införstådda med den grad av konfidentialitet som omgärdar denna studie samt den möjlighet till granskning av data, och den grad av anonymitet som därmed kan ges. I det fallet att denna studies data inte finner sig i behov av granskning, bevaras respondenternas identiteter utan åskådliggörande.

Då skolledare på respektive respondents arbetsplats känner till att studien har utförts nämns i detta dokument ingenting som kan härröras till de intervjuades arbetsplats, då anonymiteten hade blivit lidande av en sådan redovisning. Avidentifieringen av de medverkade har försökt att uppnås i så hög grad som möjligt, därmed beskrivs inte deras arbetsplatser närmare i denna text.

Resultat

Då styrdokumentet är tydligt uppdelade utefter tre tydliga kategoriseringar i kursplanerna har jag även valt att använda mig av samma kategorisering i presentation av resultat. Den uppdelning jag finner i kursplanerna är utefter: religion, livsfrågor och etik. Utifrån den uppdelningen presenterar jag nedan de mest framträdande detaljer som uppkom i intervjuerna kring respektive fråga. Dessutom presenteras lärarnas syn på religion som ämne, och vad de anser att undervisningen inom religionskunskap skall syfta till.

Religion

Det som framkommer i stor utsträckning, inom undervisning kring specifika religioner, är arbete med och utifrån kristna högtider. Även de bibliska berättelser som omgärdar dessa högtider är det som har behandlats i störst utsträckning. Detta gäller dock inte det som redovisats från *Lärare d*, då dennes undervisning har haft en vidare behandling av religion och religionsutövning.

Detta arbetsområde anges, relativt genomgående i intervjuerna, som något som har en förmåga att konkretisera undervisningen för eleverna och som tar utgångspunkt i deras vardag. På frågan om ”det är någonting i det centrala innehållet som har behandlats i större utsträckning än något annat” så är det till största del kristna högtider som anges.

Om vi tittar på kristendomen nu, så är det ju högtider, och lite om traditioner. Och det blir ju en del av barnens vardag. Och det är ju så med de här barnen, att de måste ha någon slags förförståelse för att annars är det alldeles för abstrakt (*Lärare a*).

Lärare d har dock inte samma uppfattning, och ser ingen övervikt av någon specifik del av kursinnehållet i undervisningen. Dock framkommer att övriga respondenter har haft fokus på just ovanstående. Detta motiveras, som i citatet ovan, ofta utifrån elevernas abstraktionsförmåga. *Lärare a* och *Lärare b* hänvisar till att undervisningen måste kunna uppvisa en begreppslig förförståelse för att: dels kunna motiveras ur en inlärningssynpunkt och dels för att vidare kunna motivera eleverna kring det som behandlas. De beskriver att denna förförståelse behöver grundas i någonting konkret, och att exempelvis studiebesök skulle kunna vara en utgångspunkt till vidare undervisning. Utan en sådan konkret

utgångspunkt blir det annars svårt att behandla de olika urkunder, symboler och berättelser som ingår i en religion.

Lärare c och *Lärare d*, som båda undervisar elever som läser utifrån grundsärskolans ämnen, har skilda uppfattningar i förhållande till elevernas förståelse för religioner. *Lärare d* menar att även om eleverna har vissa svårigheter att förstå undervisningen kring religioner, på grund att det stundtals blir väldigt abstrakt, så förstår de ändå de grundläggande koncepten kring *Gud* och *tro*. *Lärare c* menar att eleverna förstår undervisningen till viss del, men att det blir för svårt om man fördjupar sig i ämnet. De arbetar ofta kring berättelser från bibeln, och följande svar ges på frågan ifall de klarar att se flera aspekter av en myt:

Vissa kanske, inte alla. Det är svårt att skilja om det är sant eller bara berättelse, det kan vara svårt för vissa. Det beror på vem du pratar med, vissa förstår, men det är tveksamt (*Lärare c*).

Även de bibliska berättelser som behandlas kopplas till kristna högtider, och företrädesvis till jul och påsk. *Lärare c* kopplar sin undervisning till att frågorna kring dessa högtider kommer från eleverna själva, och till deras undran om varför dessa högtider firas. Likaså sker detta även av de lärare som har undervisning i träningskolan. Dock vittnas det om att utgångspunkten i myter kan vara svår att förklara:

Det är svårt. Det är ju svårt för dig och mig! Vad är Gud, och vad är hm? Och kan man absolut inte... de frågar ju; ”Är det en saga?” ”Ja, en del tror att det är en saga, och en del tror att det har skett.” Det är så svårt att förklara (*Lärare a*).

Abstraktion är således någonting som påverkar religionsundervisningen, på något sätt, utifrån alla respondenternas utsagor, och för att konkretisera undervisningen blir därmed arbetet kring högtider det centrala.

Livsfrågor

På frågorna kring hur de arbetar med livsfrågor benämner de båda lärarna, som är verksamma inom träningskolan, återigen svårigheter kring elevernas abstraktionsförmåga. Dock inte i samma utsträckning som avseende undervisningen med specifika religioner och myter. Här påpekas dock att det kan variera väldigt mycket från elev till elev, och medan vissa elever har ett ”jag-perspektiv” som sträcker sig bortom den egna livstillvaron, så är det långt ifrån alla

som uppvisar denna förmåga. Det benämns även i förhållande till deras placering i grundskolan:

Det är ju komplicerat, för alla, och ännu mer för de här barnen säkert. Den diskussionen har vi ibland. Hur pass medveten är jag om min egen roll? Här går jag i särskolan. Varför är jag inte med de andra? Varför är vi en liten klass på tre elever (Lärare a)?

Vidare beskrivs att det är svårt att avgöra ifall eleverna har förståelse kring ovanstående, och ifall de livsfrågor som ackompanjeras av detta är någonting som infinner sig hos eleverna, då det inte är någonting som uttrycks av eleverna själva. *Lärare b* benämner dock att det finns vissa elever som uttrycker livsfrågor i relativt stor utsträckning, och som funderar mycket kring frågor om liv och död och vad som händer sedan:

... han grubblade väldigt mycket över det. Och han funderade mycket över vad han hade funnits innan han föddes och... alltså inte själva det praktiska hur en bebis blir till, utan om själen och så här. Och det var någonting som upptog väldigt mycket av hans tid (Lärare b).

Vidare beskrivs att dessa frågor ofta inte tar plats i klassrummet, utan att det mer blir situationer som uppstår på promenader och när man väntar i matkön. Då dessa elever behöver så pass olika nivå av stöd, i samtal om dessa frågor, blir det svårt att behandla det i grupp.

Lärare d anser att arbetet kring livsfrågor är någonting som eleverna hanterar väl, och som de klarar att diskutera på samma nivå som elever i grundskolan kan, även om de inte har lika djupgående reflektioner. Dock menas att de har förståelse kring begreppet livsfrågor och är införstådda med vad det handlar om. *Lärare c* ger olika bilder av hur eleverna uppfattar livsfrågor. Dels påpekas svårigheter att reflektera över vem man är och vilka förutsättningar man har i livet, samtidigt har eleverna i relation till detta många tankar om vad de senare ska bli. Vidare beskrivs hur eleverna ser på åldrande och utveckling:

Det pratar vi om ibland, man blir äldre... och då skrattar de ”Ja, då behöver vi käppar”, men jag vet inte hur mycket de förstår av det... Jag tror att de tänker, när de ser äldre elever, att de så småningom blir vuxna (Lärare c).

Det beskrivs även hur eleverna förhåller sig till åldrande och vad det kan leda till, och *Lärare c* menar att det är svårt att hitta balansen mellan att få dem att inse vad de klarar, och inte

klaras av, samtidigt som det inte blir en alltför negativ eller positiv inverkan på deras förhoppningar.

Etik

Angående frågorna kring etik uppger samtliga respondenter att det är något som behandlas dagligen, då det ofta uppstår situationer kring dessa elever, är detta någonting som krävs. Dock uppger de att det sällan är någonting som upptas i undervisningen, utan att det mer kopplas till händelser kring eleverna. *Lärare b* uppger dock att detta är någonting som det arbetas mycket med, och där situationer som uppstått på raster ofta även behandlas på lektion:

Och vi ritpratar mycket, vi har fått lite handledning på det också, hur vi ska göra. Och det är någonting som har fungerat väldigt väl. Att vi försöker återskapa, med enkla streckgubbar, och pratar och ritar och samtalar. Och försöker att liksom gå tillbaka och korrigera att ”nej det var ingen som retades, utan de gjorde så här, och någon ville skoja med dig...” Och det gör vi ju varje dag, många gånger om dagen (Lärare b).

Ovanstående härleds till att det ofta uppstår missförstånd på rasterna, som senare behandlas och förklaras på lektion. Att respektera andra uppges också som någonting som det ständigt arbetas kring, men som blir svårt på grund av att vissa elever har så stort fokus på sig själva. *Lärare a* menar att man får träna detta antingen genom att dramatisera, eller att i någon form av lek träna på att eleverna ska se sitt förhållande i en grupp.

Även *Lärare c* hänvisar till vardagssituationen, och att den etik som behandlas är sådan som uppstår utifrån de händelser som uppkommer under dagen. Hänvisning sker även till att de elever som undervisas redan har så stor respekt och acceptans för varandra att de redan har en väl utvecklad etisk grundsyn, och att det därigenom inte blir lika aktuellt att involvera etiska begreppsmodeller i själva undervisningen. Utan det är någonting som behandlas utifrån specifika situationer. Det beskrivs att det i tidigare klassammansättningar har varit en annan situation, som då krävt mycket arbete i klassen kring etiska förhållningssätt och ett behov av i större utsträckning behandla frågor som rör ömsesidig respekt och likabehandling. Dock ses det inte något behov att arbeta på detta sätt med nuvarande klass.

Lärare d beskriver hur etik, förutom utifrån dagliga händelser, även har behandlats inom religionskunskapen, och att de då har arbetat med diskussioner kring elevernas egna exempel av etiska dilemman.

Lärarnas syn på ämnet

När respondenterna skall ge sin syn på ämnet, och vad det har som uppgift att förmedla, blir svaren inte lika utförliga som kring de frågor som är mer precisa och som förhåller sig mer kring det direkta arbetet med eleverna. *Lärare c* uttrycker att religion, som ämne, inte är någonting som ska syfta till att påverka eleverna att söka sig till någon tro, utan att det mer bör ses som ett ämne som har en filosofisk karaktär och har som uppgift att behandla religionerna utifrån en filosofisk grund. *Lärare d* menar att religion är någonting som hänger ihop med hela mänsklighetens historia, och att religion ämnar beskriva vår omvärld utifrån egna specifika tolkningsgrunder. *Lärare a* har en liknande tolkning och menar att religion, som ämne, innefattar många delar av det som utgör ett liv, och att religion är någonting som vi påverkas av oavsett om vi vill eller inte.

Lärare b har en liknande inställning som övriga respondenter, dock ifrågasätts delar av kursplanen utifrån det faktum, att vissa delar kräver en utvecklingsnivå som många av de elever som går i träningskolan inte uppnår till. Nedanstående är en kommentar avseende det utrymme livsfrågor har i rådande läroplan:

Man förstår ju tydligt tanken att: nu ska alla skolformer ha en likartad läroplan, Och jag kan absolut se en vinst i att grundsärskolans och grundskolans läroplan är lika. Medan träningskolan, ja det känns som att det har fått hänga på lite grand. Det är klart att det måste finnas väldigt mycket tanke bakom det, men det är svårt att se. Jag tänker också på de barnen som går i det man kallar ”tränings special”, som kanske befinner sig på 3-4 månaders utvecklingsnivå... då känns det väldigt långt ifrån (Lärare b).

Vad som menas här är att de elever som befinner sig på 3-4 månaders utvecklingsnivå läser efter samma kursplan som de elever som har en utvecklingsnivå som motsvarar en ålder på 6-7 år, och att det är svårt att förstå hur det går att tillhandahålla en likvärdig utbildning för dessa olika typer av elever.

Analys

I min analys har jag valt att arbeta utifrån ännu en indelning, utifrån det som var mest framträdande i respondenternas svar. Den uppdelning jag gjort har haft grund i det som framkommit i intervjuerna kopplat till mina forskningsfrågor. De kategorier jag har avgränsat mig till är elevernas abstraktionsförmåga, lärarnas arbetssätt med ämnet och vardagsetik.

Abstraktionsförmåga

Den allmängiltiga definitionen för en utvecklingsstörning är ett funktionshinder som medför en nedsättning i intelligens samtidigt som det även medför försämrade adaptiva färdigheter inom akademiska, sociala och praktiska färdigheter (www.aamr.org, 2011). Olsson & Olsson (1998) delar upp de svårigheter som en utvecklingsstörning, rent intellektuellt, medför i fem olika kategorier och där svårigheter med abstrakt tänkande utgör en av dem. De beskriver att personer med utvecklingsstörning har svårt att se utanför konkreta föreställningar och att de har svårt med problemlösningar.

I intervjuerna framkom olika synsätt på elevernas förmåga till abstraktion, vilket får ställas i förhållande till elevernas olika utvecklingsnivå. Dock stod det klart att det var något som påverkade undervisningen inom religion och livsfrågor på varierande sätt. *Lärare b* ifrågasätter, till viss del, det centrala innehållet som är representerat i kursplanen för träningskolan, och menar att det ibland är svårt att se kopplingen mellan styrdokumentet och eleverna. Vidare blir då vissa delar svåra att konstruera undervisning kring. Samtidigt framträder väldiga olikheter hos elevernas förmåga till abstraktion, vilket även det kan skapa svårigheter ur en undervisningssynpunkt. Det relationella perspektivet, där man utgår ifrån undervisningens flexibilitet, blir därmed viktigt för att kunna erbjuda adekvat stöd för elevernas utveckling (Ohlsson, 2008). Då det även framkommer av *Lärare d* att vissa elever har en utvecklad reflektionsförmåga kring livsfrågor, och även *Lärare c* som till viss del framhäver livsfrågor hos sina elever, finns anledning att se livsfrågor som en väg att utveckla abstrakt tänkande.

Olsson & Olsson (1998) beskriver hur det under ungdomsåren ofta sker ett ifrågasättande av den egna personligheten, och av ideal, normer och omgivning. Hos en utvecklingsstörd individ ställer detta väldiga krav på det abstrakta tänkandet och det kan ofta leda till stor

förvirring. Detta redovisas även av respondenterna i de beteenden som finns hos deras elever, dock medger de att de är svårt att koppla de livsfrågor, som är bakomliggande orsaker till detta beteende, till eleven i undervisningen. Om livsfrågor är någonting som är svårt rent begreppsmässigt för en elev, och någonting som över huvud taget är svårt att se hos sig själv, torde det därmed bli svårt att konkretisera detta i undervisningen. Sett utifrån Cox (1983) förståelsegrund, och de krav den ställer på en elev, krävs att de ”känslor” som omnämns utvecklas i undervisningen. Elevens behov av en konkret utgångspunkt måste kunna möta de krav som religionsundervisning ställer på densammes abstraktionsförmåga, och samtidigt verka för en vidare förståelse. Det framstår i intervjuerna att det är svårt att skapa någon djupare förståelse kring religioner, och även inom andra ämnen har eleverna svårt att se samband. Utgångspunkten i undervisningen tas i något som ligger nära eleven, dock bör möjligtvis utgångspunkten ligga än närmre eleven för att kunna tillgodose att de ”känslor”, som Cox nämner, utvecklas tillräckligt mycket att undervisningen i sig blir greppbar.

Lärarnas arbetssätt

Något som även till stor del utgår ifrån att konkretisera undervisningen är respondenternas vittnande om att de till största del använder sig av kristendomen som utgångspunkt, och mer specifikt de högtider som är kopplade till kristendomen. Sett utifrån det centrala innehållet i kursplanerna så är detta någonting som det är relativt stor fokus på inom ämnesområdet *Vardagsaktiviteter*, men dock ganska låg fokus på inom ämnet *Samhällsorienterade ämnen*. Dock kan kristendomen vara en god utgångspunkt för att vidare utveckla studierna kring religion. Kursplaner för ämnesområden i träningsskolan sträcker sig över nio skolår, vilket ger de undervisande lärarna god tid på att behandla det som omger alla de olika ämnen som trängs inom exempelvis *Vardagsaktiviteter*. Dock gäller inte detsamma inom ämnen, och det är relativt mycket som ska behandlas innan grundsärskolans slut.

Broadbent & Brown (2002) pekar på ett problem som infaller då religionsundervisning blir relativt ensidig, och sammankopplad med positiva uttryck. De menar att de negativa uttryck som en religion tar då blir obearbetade i klassrummet och att, även om undervisningen i sig förhåller sig kritisk till tro, möjligtvis inte leder till samma reflektion över religioners negativa aspekter som den reflektion som sker över de positiva. Vidare beskriver de att denna tvetydighet, som då inte blir representerad i klassrummet, är något som man kan se väldigt tankeutvecklande effekter av. Dessutom beskriver de att elever behöver utmanas genom dessa

reflektioner för att fullt kunna resonera kring en religion. Religionsyttringars behandling, utan att ha en tidigare förståelsegrund, kan utifrån Cox ses som meningslösa ur perspektivet religionsundervisning, dock behöver de inte vara meningslösa för elevens utveckling i stort. För att kunna skapa en förståelse för religion, och livsfrågor som är sammankopplade med religion, bör det först etableras en grund vid vilken eleven kan vidareutvecklas.

Respondenterna betonar att om undervisning inom andra religioner än kristendom skall kunna bli effektiv behöver de skapa en konkret fästpunkt hos eleverna, som de senare kan bygga vidare på. De har tidigare besökt kyrkor, så den konkretiseringen är redan gjord. *Lärare c* och *Lärare a* anser att de skulle behöva besöka övriga religioners gudstjänstlokaler för att kunna förankra dessa religionsyttringar hos eleverna. Olivestam (2006) beskriver behovet av vad han kallar *autentisk religionsundervisning*, vilken utgår från att eleverna har upplevt något som har ett samband med den religion de studerar. Detta samband kan vara i form av besök i någon lokal som har koppling till religionen, men även i form av filmmediet eller utav konst. Vidare beskriver han vikten av lärarens erfarenhet av autentiska miljöer, och att lärarens roll blir väldigt lik informatörens ifall det inte finns upplevelser som ligger bakom det som förmedlas. Om detta existerar finns dock en möjlighet för läraren att fungera som mediatör för dessa upplevelser.

Utgångspunkten i högtider och religionsundervisningens begränsning inom detta område skapar visserligen ett avgränsat område som är lättillgängligt för eleverna, dock kan dess övergripande syfte ifrågasättas. Ifall undervisningen skall leda till en förståelse för religion krävs att eleverna först utvecklar de verktyg som krävs (Cox, 1983).

Vardagsetik

Lärare d beskriver att de har arbetat utifrån etiska problemställningar, och att de har använt sig utav elevernas egna exempel som grund för denna undervisning. Detta har skett som en del av religionsundervisningen inom grundskolan. Det vittnas även att etiska diskussioner är något som sker på daglig basis då det dagligen uppkommer situationer som kräver detta. Även de andra lärarna framhäver att frågor som rör etik inte nödvändigtvis är något som behandlas i klassrummet, utan att det sker på grund av de situationer som uppstår kring dessa elever utifrån vardagligt beteende. *Lärare b* svarar dock att de arbetar mycket kring etik även i klassrumsmiljö, och att det även är någonting som tar väldigt stor plats i utbildningen i stort.

Lärarnas utbredda arbetssätt kring etik är det som starkast kan sammankopplas med hur Cox menar att förståelse kring religion skapas, och bör utifrån detta ha gynnande effekter på religionsundervisningen. Vad som dock är värt att påpeka är att detta inte är något som sker i direkt samband med den undervisning som har fokus på religion.

Något som kan gå förlorat i att släppa de etiska problemställningarna utanför klassrummet, är att man kan tappa den reflektion som behövs för att skapa förståelse för situationen och ens eget handlande, och att det därigenom mer blir ett förmedlande av vad som är det ”rätta” sättet att handla. Selander (1993) beskriver vikten av att skapa en miljö för eleverna där det finns en trygghet för reflektion, och där de kan behandlas på ett sakligt sätt. Något som eventuellt blir svårt att tillfredsställa i samband med en direkt händelse. Vidare beskriver han vikten av att känna till elevernas reflektionsmiljö, med andra ord den sfär i vilken elevernas egna etiska funderingar ligger. Möjligtvis är dessa funderingar något begränsade hos vissa elever i grundsärskolan, och att det därmed ges lite annat utrymme än att förmedla det som ingår i skolans värdegrund. Furenhed (2000 a) betonar vikten av att skolan fungerar för att främja empati hos elever, och för att uppnå detta anser han att undervisning med etiska förtecken är någonting som ständigt bör vara närvarande i en lärares arbete. Vidare menar han att all undervisning bör ta utgångspunkt i att synliggöra människan i det som behandlas, för att skapa en större förståelse hos eleverna för hur de saker de studerar om påverkar människor. Detta föreslår han att man exempelvis kan göra via skådespel och att eleverna skapar egna fiktiva berättelser kring ämnesstoffet. *Lärare a* hade en liknande tankegång som föreslagen undervisning, möjligtvis kan detta vara ett arbetssätt som väl konkretiserar frågor kring etik för eleverna.

Sammanfattande kommentar

Förhållandet mellan elever med en utvecklingsstörning och undervisning i religionskunskap vittnas utifrån intervjuerna inneha vissa svårigheter. Att konkretisera religion, som är en abstrakt företeelse, utifrån högtider leder visserligen till att eleverna tar del av uttrycksformer som har en religiös koppling, dock har många av de högtider som vi sammankopplar med religion även starkt sekulära traditionella drag.

Grunden för religionsundervisning bottnar i lärarnas arbete kring etik, dock saknas koppling mellan etik och religionsundervisning till viss del i respondenternas fall. Utifrån Cox (1983)

definitionsgrund för vilka förmågor en religionsstuderande måste inneha är ”A sense of right and wrong” den mest konkreta, och den som har störst samband med det som framkom i intervjuerna. Detta skulle lämpligt kunna vara en utgångspunkt för vidare studier i religion, och för att utveckla de övriga av Cox kriterier. Slutmålet blir att eleverna skall kunna utveckla en förståelse enligt den definition Furehed (2000 b) beskriver.

Diskussion

Att förstå sig på den situation som en lärare inom särskolan befinner sig i kräver att man också förstår hur ett elevunderlag ser ut, samt vilka behov dessa elever har. Vad som även bör nämnas är att undervisning för dessa elever innefattar större delen av alla de ämnen som innefattas i grundskolan, och att undervisningen utförs av ett fåtal lärare. Dessutom är det ett möjligt scenario att elever i en klass läser utifrån skilda kursplaner beroende på deras utvecklingsnivå. Att därmed anpassa undervisningen till varje individ ställer möjligt än högre krav än de som existerar inom grundskolan, och skapar då även större svårigheter för ansvarig lärare.

Inom grundsärskolan finns samma åldersspann för kunskapskrav som det finns inom grundskolan, men inom träningskolan finns enbart kunskapskrav för det nionde skolåret. Ser man på ämnet religionskunskap och det utrymme det innehar i kursplanerna för träningskolan är det ganska begränsat, dock ligger den begränsningen i det faktiska textmässiga som är formulerat. Ser man till den undervisning som är nödvändig för att uppnå föreliggande kunskapskrav är troligt det faktiska utrymme större än vad en granskning av kursplanen kan antyda. Om en elev når upp till kunskapskraven är dock till övervägande del en tolkningsfråga, och möjligtvis i större utsträckning än i grundsärskolan och grundskolan då de är så vagt formulerade. Ett exempel på kunskapskrav som har anknytning till religionskunskap kan finnas nedan:

Eleven kan **delta** i kommunikation om levnadsregler och berättelser i världsreligionerna och **deltar** i att beskriva någon kristen tradition och högtid. Dessutom **deltar** eleven i kommunikation om livsfrågor som har betydelse för eleven (LGR 11:157).

Då det inte via kommentarmaterial till styrdokumentet, vid tiden detta skrivs, har klargjorts hur man skall tolka ett ord som ”delta” i ovanstående utdrag faller det på de verksamma lärarna att själva att göra denna bedömning. Hur ordet skall tolkas bör således kunna ge en väldig variation till hur exempelvis undervisning kring livsfrågor kan te sig, och sett till att detta är ett ämnesområde som är svårgreppbart för vissa elever, på grund av deras förmåga till abstraktion, blir det därmed inte påtagligt i vilken utsträckning undervisning kring livsfrågor skall bedrivas.

Träningskolan måste även förhålla sig till den ökade plats religion tar i rådande kursplan, och även den mer konkreta formuleringen kring ämnesstoff. Detta ställer stora krav på förändringar i arbetssätt kring religionsundervisningen, och en djupare förståelse för hur man arbetar med religionskunskap, dock är det troligt att denna övergång kommer vänta på sig då kunskapskraven, som ovan nämnt, sträcker sig över nio år.

Religionsundervisningen försvåras även av den diversitet av inlärningssvårigheter som elever inom särskolan uppvisar, och vad som visar sig i intervjuerna är att abstraktionsförmågan kan skilja markant från elev till elev, och därmed skapar det svårigheter i att anpassa undervisningen för en klass. Riddersporre (2003) beskriver hur barn med Downs syndrom har en tendens att stänga av sin uppmärksamhet vilket hon liknar vid ett kognitivt undvikande beteende. Jonasson (1996) påvisar att ett försämrat korttidsminne kombinerat med en låg intelligenskvot och försämrade abstraktionsförmåga kan ingå i problembilden för en individ med utvecklingsstörning. Inte sagt att elever i grundskolan inte står för en stor variation av diverse inlärningssvårigheter, dock är det den undervisningen och dess svårigheter som får stå som referensram till de svårigheter som undervisning inom särskolan står inför. Tilläggas bör att dessa utökade ”svårigheter” står i förhållande till kursplanernas normerande struktur.

Om man ser på Cox (1983) definition över de ”känslor” som han anser måste finnas för att kunna ta till sig religionsstudier kan man utläsa utifrån intervjuerna att personer med utvecklingsstörning har förmågan att utveckla alla dessa. Dock går det inte med säkerhet att försäkra att alla elever uppnår till Cox krav för religionsstudier, och för att ge eleverna möjlighet till förståelse krävs att man som lärare är medveten om de krav religionsundervisning ställer. Utifrån respondenterna gick det att utläsa en stor variation i hur eleverna uppfattade religionsundervisningen inom såväl studier om religioner som livsfrågor och etik. Viss tveksamhet uttrycktes, av en av respondenterna, kring utformningen av kursplanen för träningskolan i förhållande till de elever som befinner sig på en utvecklingsnivå som motsvarar ett par månaders ålder. Det menades att dessa elever har svårt nog att känna igen ansikten, och än svårare då att ta till sig religionsundervisning. Tanken att dessa elever har någon slags behållning av att studera religionskunskap blir svår att se.

Furenhed menar att en viktig komponent till att förstå en religion är att kunna:

... identifiera deras grundläggande föreställningar om tillvarons karaktär och mening, liksom att se hur dessa är relaterade till varandra och till sådant som människosyn, samhällssyn och etik (Furenhed, 2000 b: 121).

Om förmågan att se dessa samband saknas blir religionsundervisningen, i föreliggande fall, inget mer än berättelser som är kopplade med helgdagsfirande, firande som i många fall i dagens svenska samhälle har lite att göra med religion. Därav kan man motivera att religionsundervisning, oavsett elevens utvecklingsnivå, bör relateras till det Furenhed nämner, för att inte riskera att gå miste om de element som skapar insikt och sammanhang i det som studeras.

Utifrån intervjuerna med respondenterna verkade livsfrågor vara det som eleverna i grundsärskolan hade störst egen vinning av. I jämförelse med hur de betraktade religioner, och mest upplevde det som berättelser, tycktes de kunna resonera och diskutera kring de livsfrågor de hade. Önskvärt hade varit att man fokuserade undervisningen mer kring detta istället för att arbeta kring bibliska berättelser utifrån högtider. Styrdokumentens konstruktion över samtliga skolformer följer uppenbart en röd tråd, och tanken att de skall följa en liknande mall är inte enbart av ondo. Dock är inte kritik kring tyngdpunkten av ämnesstoff oväsentlig i detta fall, och möjligtvis bör mer hänsyn tagits kring vad som är utvecklande för eleverna, inte vad som gör kursplaner mer jämförbara och likvärdiga.

Ansvaret faller självklart även på respektive lärare, och att i så stor utsträckning som möjligt utnyttja undervisningen kring religioner till att även till stor del utgå från livsfrågor har visat sig vara givande för elever i behov av särskilt stöd (Broadbent & Brown, 2002). Detta sätt att undervisa gör även att elever ges möjlighet att reflektera kring innebörden av religioner, och att placera sig själva i relation till detta. Förståelse kring en religion handlar i första hand inte om att känna till de berättelser som omgärdar den, utan att förstå dessa berättelser och att förstå hur människor relaterar till dem. Allra mest handlar det dock om att förstå den religiösa människan och att kunna förhålla sig till vad religiositet är. Skapar man inte möjlighet till denna förståelse tappar man även till stor del de gynnsamma effekter religionsundervisning kan ge, såsom en ökad förståelse för andra människor och kulturer, och leder möjligtvis enbart till kännedom om berättelser som det inte finns någon ytterligare anknytning till.

Slutord

Slutligen bör det påpekas att den plats som religionskunskap har i Läroplan för grundskolan 2001 är ringa i jämförelse med det utrymme som finns reserverat i grundskolans kursplan. De lärare som arbetar inom grundskolan undervisar vanligtvis med ett flertal olika ämnen och ämnesområden, vilket medför att de har en rad olika kursplaner att förhålla sig till, ofta både inom ämnen och inom ämnesområden. Detta ställer stora krav på det stöd som erbjuds från skolverkets sida att kunna hjälpa lärare att utveckla sin pedagogik inom varje akademiskt område som kursplanerna erfordrar.

Förslag på fortsatt forskning

Vid en vidare forskning utifrån behandlat ämnesområde bör elevernas röster lyftas fram. För att kunna skapa sig en helhetsbild av hur religionsundervisning kan bedrivas erfordras även de studerandes syn på sin egen undervisning. Förslagsvis görs detta genom att använda sig av en kombination av intervjuer och observationsdata, då det kan uppstå svårigheter i att formulera intervjufrågor riktade till grundskoleelever som både är förståeliga för respondenten samt vara tillräckligt öppna. Vidare kan även det förtroende som krävs för att kunna genomföra en intervju med en särskoleelev behöva byggas upp över tid, och då bedömer jag att insamlandet av observationsdata kan ge tiden och möjligheten att bygga upp detta förtroende. En möjlig inriktning på vidare forskning är att undersöka ytterligare kring elevernas livsfrågor, för att möjligtvis kunna ge en vinkling om vilket innehåll i undervisningen som gynnar eleverna till störst del.

Referenslista

Litteratur:

- Björk-Åkesson, Eva & Granlund, Mats (2004). Delaktighet – ett centralt begrepp i WHO:s klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF) i Gustavsson, Anders (red.). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur
- Broadbent, Lynne & Brown, Alan (2002). Religious Education and pupils with special educational needs – A dialogue i Broadbent, Lynne & Brown, Alan (red.). *Issues in religious education*. London: RoutledgeFalmer
- Cox, Edwin (1983). *Problems and possibilities for religious education*. London: Hodder & Stoughton
- Furehed, Ragnar (2000 a). Moral och möten – om läroetik i Almén, Edgar. *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköping: Univ., Skapande vetande
- Furehed, Ragnar (2000 b). Undervisning och förståelse – Exemplet religionskunskap i Almén, Edgar. *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköping: Univ., Skapande vetande
- Gates, Brian (2002). Development through Religious Education i Broadbent, Lynne & Brown, Alan (red.). *Issues in religious education*. London: RoutledgeFalmer
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. 4. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Jonasson, Karin (1997). Den "utvecklingsstörde" som subjekt. Om gränser och gränsdragningsproblematik i Hallerstedt, Gunilla & Jonasson, Karin (red.). *På tal om utvecklingsstörning och autism*. Stockholm: Carlsson
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, Rune (2009). *Religionspedagogiska reflektioner: skriven av och för Rune Larsson inför hans 75-årsdag*. Umeå: Hanna Ziperovszky

- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Ohlsson, Lisbeth (2008). *Educational encounters with adult students in difficult learning situations*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2008
- Olivestam, Carl Eber (2006). *Religionsdidaktik: om teori, perspektiv och praktik i religionsundervisningen*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Olsson, Britt-Inger & Olsson, Kurt (1998). *Barn, ungdomar och vuxna i behov av särskilt stöd*. 3. [dvs 1.] uppl. Stockholm: Liber
- Riddersporre, Bim (2003). *Att möta det oväntade: tidigt föräldraskap till barn med Downs syndrom*. Diss. Lund: Univ., 2003
- Selander, Sven-Åke (1993). *Undervisa i religionskunskap*. Lund: Studentlitteratur
- Selander, Sven-Åke (1994). *Livstolkning: om religion, livsåskådning och etik i skolan i ett didaktiskt perspektiv: en förutsättningsanalys*. Malmö: Lunds univ., Lärarhögskolan i Malmö. Utvecklingsavdelningen
- Skolverket (1995). *Särskolan - träningsskolan och grundsärskolan: kursplaner, timplaner och kommentarer*. 1. uppl. Stockholm: Statens skolverk
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Skolverket
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Sverige. Skolöverstyrelsen. (1973 a). *Läroplan för särskolan. 1, Allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag
- Sverige. Skolöverstyrelsen. (1973 b). *Läroplan för särskolan. 2, Supplement. Träningsskola, särskild undervisning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag
- Sverige. Skolöverstyrelsen. (1973 c). *Läroplan för särskolan. 2, Supplement. Grundsärskola*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag

Sverige. Skolöverstyrelsen (1990). *Läroplaner. 1990:21, Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. 1. uppl. Stockholm: Liber Utbildningsförlag

Sverige (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Övriga Källor:

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities:

http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21 (120113)

Bilaga 1

Yrkestitel _____

Utbildning _____

Hur kan en lektion inom Samhällsorienterande ämnen/Vardagsaktiviteter gå till?

- Hur sker ämnesindelningen inom ämnet/ämnesområdet? Arbetar ni ämnesövergripande, hur kan sådan undervisning i sådana fall te sig?
- Vad har ni behandlat i er undervisning som kan knytas till specifika religioner?
- Varför har ni valt att arbeta med just dessa saker?

Vilket stöd finner du i läroplanen avseende religionsämnet, hur tolkar du den i din undervisning?

- Finns det något i det centrala innehållet som du valt att behandla i större utsträckning än något annat, vad ligger i sådana fall till grund för det valet?
- Hur ser du på det utrymme som religion innehar i styrdokumentet?
- Hur stor plats tar religion och livsfrågor i din undervisning?

Hur arbetar ni med elevernas identitetsskapande?

- Hur kopplas detta i förhållande till livsfrågor?
- Vilka socialiserande effekter går att anknyta till livsfrågepedagogiken?

Hur arbetar ni med frågor som rör etik?

- Vilka didaktiska val ligger bakom arbetsformerna?

Vad anser du att religion, som ämne, har som uppgift att förmedla?

Vad har eleverna för relation till ämnet?

- Vilka arbetsformer och vilket ämnesstoff har de lättast att ta till sig?