

Vad är religionslärarkunskap?

Vad är religionslärarkunskap?

En diskursanalys av trepartssamtal i
lärarutbildningen

David Carlsson



© DAVID CARLSSON, 2016

ISBN 978-91-7346-897-8 (print)

ISBN 978-91-7346-898-5 (pdf)

ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/48621>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till

acta@ub.gu.se

Forskningsprojektet har genomförts i samarbete mellan Göteborgs universitet och Högskolan i Gävle.

Photo: Ove Wall, HiG

Print: Ineko AB, Källered, 2016

Abstract

Title: What is RE teacher knowledge? A discourse analysis of supervision dialogues in teacher education

Author: David Carlsson

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-897-8 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-898-5 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: religious education, teacher education, knowledge, teacher knowledge, supervision, supervision dialogue, supervision conference, discourse, discourse analysis, observation.

From an overall perspective, the aim of this thesis is to investigate teachers' knowledge in relation to Swedish teacher education and to the school subject religious education (RE), by exploring constructions of essential knowledge for an RE teacher. Two research questions are in focus: What RE teacher knowledge is discursively constructed in teacher education supervision dialogue and in interviews with student teachers, teacher educators from school and teacher educators from university? How are those discourses constructed in supervision dialogue between student teachers, teacher educators from school and teacher educators from university?

The results are based on empirical material consisting of six observations of teacher education supervision dialogues (three-way conferences) in RE and interviews with RE student teachers, RE teacher educators from upper secondary school and RE teacher educators from university, both before and after each dialogue. This empirical material is worked through and analysed using discourse analysis that mainly draws on the perspectives of Norman Fairclough.

The findings give rise to an order of discourse regarding essential RE teacher knowledge. Three discourses are constructed. The dominant discourse is called "Knowing one's subject" and refers to an RE teacher's capacity to master the content, problematise it and both know and teach the content in an up-to-date manner. The second discourse is entitled "Knowing and meeting the pupils". Within this discourse, it is important for a teacher in RE to be familiar with, and use, the pupils' different pre-understandings and to

communicate with the pupils in the RE classroom. The third discourse is called “Knowing oneself”. This discourse highlights the importance of being objective, reflective and being a leader.

Moreover, the analysis shows that the discourses are primarily constructed as complementary in relation to one another. There seems to be a common agreement among students and teacher educators about the fact that RE teachers need to know the subject, know the pupils and know themselves. However, discursive conflicts can arise when discourses are initiated in an antagonistic manner. These RE conflicts imply neither consensus nor hegemony. Antagonistic discourses reflect aspects of dominance mainly in relation to discourses, i.e. RE teacher knowledge, but also in relation to positions.

Förord

För att det forskningsprojekt som redovisas i den här avhandlingen har kunnat genomföras har jag väldigt många människor att tacka. Allra först vill jag tacka de studenter och lärarutbildare som låtit mig studera delar av sin verksamhet. Stort tack till er!

Allra mest har mina handledare betytt. Era råd, synpunkter, kritiska kommentarer och glada tillrop har bidragit mycket till avhandlingen. Christina Osbeck, du var med redan innan min forskningsidé blev ett doktorandprojekt och jag har haft både förmånen, och en sådan glädje av, att få samarbeta med dig och se och höra vad forskning innebär. Tack för alla berikande samtal, kloka betraktelser och oerhört trevliga stunder! Karin Sporre, tack vare din enorma erfarenhet har jag lärt mig saker som går utöver vad som skrivs i en avhandling. Alla doktorander borde få ha dig som handledare åtminstone för en stund! Jari Ristiniemi, det var du som uppmanade mig och utmanade mig att börja fundera på forskning överhuvudtaget. Stort tack för din insats under de här åren, från dina kommentarer på mina första trevande formuleringar till alla gånger vi pratat om livet inom och utanför akademien!

Min forskarutbildning har finansierats av Högskolan i Gävle och genomförts vid Göteborgs universitet, efter att ha påbörjats vid Karlstads universitet. Tack till er som varit involverade för att göra detta möjligt. Tack också till Gävle kyrkliga samfällighet för stipendium.

Forskningsmiljön för de samhällsorienterande ämnenas didaktik vid institutionen för didaktik och pedagogisk profession i Göteborg, under ledning av Olof Franck och Christina Osbeck, har betytt mycket för mina texters framväxt. Likaså har CSD vid Karlstads universitet varit en betydelsefull miljö, särskilt då jag fick möjlighet att delta i den religionsdidaktiska gruppen i forskarskolan. Tack till mina härliga medstudenter Carina Holmqvist Lidh, Thérèse Halvarson Britton, Helena Anderberg, Anders Karlsson, Marie Lindskog och Jonas Wåhlberg! Tack också till CSDs doktorandseminarium, under ledning av Bengt Schüllerqvist, där Malin Wieslander, Mikael Berg, Roger Olsson och Anna-Lena Lilliestam bidrog med inspiration och kloka synpunkter i ett tidigt skede av min forskningsprocess.

Till alla läsare av mina texter i olika seminarier sammanhang vill jag rikta ett varmt tack. Detta tack gäller väldigt många, exempelvis flera deltagare i det nationella religionsdidaktiska forskningsforumet NFR. Särskilt viktiga

kommentarer har jag fått vid planerings-, mitt- och slutseminarium av Signild Risenfors, Karin Rönnerman och Geir Skeie.

Mina kollegor i ämnesgruppen vid Högskolan i Gävle förtjänar ett stort tack för seminarsamtal, forskningsfika, doktorandpub och för att ni är ni! Tack Peder Thalén, Febe Orest, Jari Ristiniemi, Olov Dahlin, Per-Erik Söderberg, Birgit Lindgren Ödén, Sandra Lantz, Ingela Visuri, Sara Duppils, Mimmi Eriksson och Åke Tilander. Ett extra tack till Peder och Ingela som kom med viktiga synpunkter på centrala detaljer i skrivandets slutfas. Tack också till Olle Sundqvist och Sten O Karlsson för kommentarer på projektet.

Det finns också andra kollegor vid Högskolan i Gävle som peppat och hjälpt. Tack till kollegorna vid avdelningen för humaniora för er uppmuntran, och tack Jaana Kurvinen för god uppbackning. Tack också till kollegorna vid avdelningen för utbildningsvetenskap, särskilt Erika Åkerblom, Yvonne Lindh, Jörgen Holmberg och Göran Fransson, för intressanta samtal, textläsning samt litteraturtips. Ett stort tack även till Marianne Carlsson för grafisk formgivning av figurerna i avhandlingen.

Mamma och pappa, tack för att ni alltid ställer upp i vått och torrt! Tack också till mina härliga syskon.

Ett innerligt tack vill jag rikta till alla mina vänner, några nämnda men inga glömda. Pelle Gunnemyr, du är inte bara en god vän utan du har också bidragit med husrum, textläsning och mängder med kommentarer. Pontus Clarin med familj, tack för alla kvällar och nätter i ert fina hus. Malin & Toni Sigmundsson, tack för alla våra trevliga dagar tillsammans, de kommer att fortsätta! Tack Jesper Hedin, en vän att tala med om både arbete och annat!

Till sist vill jag säga tack till mina fantastiska barn Julia och Erik samt till min underbara sambo Rebecka. Tack Julia och Erik för att ni visar mig vad som är viktigast varje dag! Tack för ditt stöd, för att du står vid min sida och för all din kärlek Rebecka!

Avhandlingen tillägnas min mormor, Birgit Olsson, vars kunskaper är att inspireras av.

Gävle den 17 november 2016

David

Innehåll

KAPITEL 1. STARTPUNKTER OCH INTENTION.....	15
Lärares kunskap – vem avgör och hur undersöka?.....	15
Trepårtssamtal som möte mellan akademi och yrke.....	16
Trepårtssamtal som handledning och undervisning.....	18
Syfte och frågeställningar.....	19
Terminologiska preciseringar.....	19
Avhandlingens disposition.....	21
KAPITEL 2. TIDIGARE FORSKNING.....	23
Lärares kunskap.....	24
Fokuseringar i religionsdidaktisk forskning.....	26
Skolämnet religionskunskap.....	27
Religionskunskapslärare.....	28
Centrala kunskaper för en lärare i religionskunskap.....	28
Forskning om trepårtssamtal.....	36
Trepårtssamtal som triad.....	36
Fokus på högskolans lärarutbildare.....	37
Trepårtssamtal utifrån lektionsobservation.....	37
Trepårtssamtal som bedömning av och mot yrkesskicklighet.....	38
Uppfattningar om trepårtssamtal.....	39
Handledningsforskning – studier utöver trepårtssamtal.....	40
Uppfattningar om handledning.....	40
Handledning som (tvåparts)samtal.....	41
Summerande slutsatser av tidigare forskning.....	44
KAPITEL 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	47
Kritisk diskursanalys.....	48
Undersökningens diskursanalys med Fairclough.....	49
Diskursbegreppet.....	50
Dimensioner i diskursanalys.....	51
Diskursordning.....	52
Lärarutbildningens praktiker.....	53
Begreppet religionslärarkunskap.....	56
Analysens fokuseringar och begrepp.....	60

Summerande slutsatser av undersökningens teoretiska utgångspunkter	64
KAPITEL 4. METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	67
Undersökningens design.....	68
Pilotstudie	71
Deltagare	71
Metoder för genomförande.....	72
Observation av trepartssamtal.....	72
Intervjuer före och efter trepartssamtal	74
Från talad till skriven text.....	75
Diskursanalys.....	77
Medvetenhet i forskning och forskningsprocessens beskaffenhet.....	81
Forskningsetiska överväganden	83
Summerande slutsatser av undersökningens metodologi.....	85
KAPITEL 5. DISKURSER OM RELIGIONSLÄRARKUNSKAP	87
Att kunna sitt ämne	87
Behärskandet av innehåll.....	88
Problematiserandet av innehåll	97
Aktualiserandet av innehåll.....	105
Summering.....	108
Att känna och möta sina elever.....	108
Känna till och använda elevernas förförståelse i undervisningen.....	110
Aktivera och kommunicera med eleverna	115
Summering.....	119
Att fungera som person	119
Objektivitet som nödvändighet.....	120
En reflektiv medvetenhet.....	122
Att vara ledare	124
Summering.....	126
Slutsatser angående diskursordningen	127
Att kunna sitt ämne	128
Att känna och möta sina elever.....	132
Att fungera som person	135
Summerande slutsats	137

KAPITEL 6. RELIGIONSLÄRARKUNSKAP I FÖRHANDLING.....	139
Fall A.....	139
Tematik: Att kunna sitt ämne och att kommunicera med eleverna....	140
Konfliktpunkt(er): Dialog eller monolog och behärska eller problematisera ämnet?	141
Dominansförhållanden: Framträdande diskurser med HLU som dominerande position.....	144
Summering.....	145
Fall B	146
Tematik: Att behärska ämnet	147
Konfliktpunkt(er): Fakta som kärna eller mångfald?.....	148
Dominansförhållanden: Konkurrerande tal och HLU som ledande position.....	152
Summering.....	154
Fall G.....	154
Tematik: Vikten av att problematisera	155
Konfliktpunkt(er): Samspel och komplementära diskurser.....	156
Dominansförhållanden: Hegemonisk diskurs genom samarbete mellan positioner	160
Summering.....	161
Fall H.....	162
Tematik: Att känna och möta sina elever	163
Konfliktpunkt(er): Ett privat rum eller aktivera och kommunicera med eleverna?.....	164
Dominansförhållanden: Förhärskande diskurs och LLU som dominerande position.....	168
Summering.....	168
Fall M	169
Tematik: Att kunna sitt ämne.....	169
Konfliktpunkt(er): Behärska eller problematisera, representera eller inrätta ett privat rum samt fördjupa ämnet på bekostnad av dialog?	170
Dominansförhållanden: Konsensus med konflikt angående diskurser och positioner.....	175
Summering.....	176
Fall N.....	177
Tematik: Att kunna problematisera sitt ämne	177
Konfliktpunkt(er): Problematisera ämnet eller anpassa nivån?	179

Dominansförhållanden: Konkurrens mellan diskurser och positioner	182
Summering	183
Slutsatser angående förhandlingarna	183
Komplementära diskurser	184
Antagonistiska diskurser	185
Dominansförhållanden mellan positioner	186
Summerande slutsats	187
KAPITEL 7. RELIGIONSLÄRARKUNSKAP	189
Konsekvenser av diskursordningen	190
Dominerande diskurs	191
Framträdande diskurs	193
Närvarande diskurs	194
Dominans, frekvens och hegemoni	195
Diskursordningen som bekräftande, ofullständig och unik	196
Ämnesdidaktiska implikationer	202
Diskurskamper och makt	203
Några avslutande blickar tillbaka och framåt	206
Treparsamtal som möjlighet och begränsning	207
Religionsdidaktiska praktiker	208
Slutreflektioner	208
Avslutning	209
SUMMARY	211
Aim and research questions	212
Theory	212
Method	213
Empirical findings	214
Discussion	216
REFERENSER	219

BILAGOR

Tabell- och figurförteckning

Tabell 1. Datamaterialets struktur i tidsordning - från föreintervjuer via observation av lektion och trepartssamtal till efterintervjuer.....	70
Tabell 2. Aktörerna i respektive fall samt hemvist för VFU och lärarutbildning.....	72
Figur 1. Hur diskursen ”Att kunna sitt ämne” är uppbyggd med dess sub- och mikrodiskurser.....	88
Figur 2. Hur diskursen ”Att känna och möta sina elever” är uppbyggd med dess sub- och mikrodiskurser.....	110
Figur 3. Hur diskursen ”Att fungera som person” är uppbyggd med dess subdiskurser.....	120
Figur 4. Religionslärarkunskap – illustration över den identifierade diskursordningen (med diskursordningens 3 diskurser, 8 sub-diskurser samt 14 mikrodiskurser, baserat på hela materialet).....	128
Figur 5. Diskursnivåer, relationer och konfliktpunkter i fall A.....	141
Figur 6. Diskursnivåer, relationer och konfliktpunkter i fall B.....	148
Figur 7. Diskursnivåer, relationer och konfliktpunkter i fall G.....	156
Figur 8. Diskursnivåer, relationer och konfliktpunkter i fall H.....	164
Figur 9. Diskursnivåer, relationer och konfliktpunkter i fall M.....	170
Figur 10. Diskursnivåer, relationer och konfliktpunkter i fall N.....	178
Figur 11. Religionslärarkunskap – illustration över den identifierade diskursordningen (med diskursordningens 3 diskurser, 8 sub-diskurser samt 14 mikrodiskurser, baserat på hela materialet, inklusive de pilar som markerar antagonistiska diskursmöten i trepartssamtal).....	191

Kapitel 1. Startpunkter och intention

Den här undersökningen handlar om lärares kunskap i relation till skolämnet religionskunskap och till religionslärarutbildningen. I undersökningen intresserar jag mig för de kunskaper som en gymnasielärare i religionskunskap kan anses behöva för att arbeta just som religionskunskapslärare, genom att undersöka hur dessa kunskaper talas om och därmed konstrueras som relevanta och centrala i lärarutbildningen. Det har i tidigare forskning visats att vad lärare vet och gör är mycket viktigt och kraftfullt när det handlar om elevers lärande (Hattie, 2003). Lärare kan följaktligen uppfattas som nyckelaktörer för elevers möjliga lärande, vilket också kan utläsas av resultat från flera olika pedagogiska, didaktiska och religionsdidaktiska forskningspraktiker (t.ex. Bakker & Heimbrock, 2007; Hattie, 2008; Laurillard, 2012; Marton & Pang, 2006; Marton, 2014). Lärares kunskaper är inte minst av detta skäl något betydelsefullt att studera.

Lärares kunskap – vem avgör och hur undersöka?

Vad som är att betrakta som kunskap är emellertid en omstridd fråga. Olika aktörer kan ha olika intressen och synpunkter. De kunskaper som kan anses vara väsentliga för en lärare blir därför omtvistat. Olika aktörer i lärarutbildningen arbetar utifrån varierande logiker, vilket betyder att parallella monologer skapas, vilket i sin tur gör att lärarstudenterna måste omorientera sig regelbundet (Carlson, 2008). Vidare har det diskuterats att det företräde som vetenskap och akademi kan antas ha framför skola kring vad som räknas som kunskap utmanas av lärares och lärarorganisationers tal om professionalitet som grundad i yrket (Foss Lindblad & Lindblad, 2009).

Vilka kunskaper en lärare i religionskunskap behöver, och hur dessa görs angelägna, kan undersökas på olika sätt. Jag har utgått från tanken att lärarutbildningen är central för vilka kunskaper som framställs som viktiga för en lärare, eftersom studenter utbildas inom ramen för den. Det är där yrkets kunskap och yrkets professionalisering tar sin början för den som vill bli lärare. I lärarutbildning inkluderas både lärarutbildare från akademiskt håll,

med forskningskompetens i varierande omfattning, och aktiva lärare från skolan som genom att handleda studenter också fungerar som lärarutbildare. Vidare är lärarstudenter självklart centrala för lärarutbildningen eftersom de är under utbildning och ska bli lärare.

En undervisningssituation där både lärarutbildare från akademiskt håll, lärarutbildare från skola samt lärarstudent deltar är den del av lärarutbildningen som ibland kallas trepartssamtal. Undersökningen fokuserar detta trepartssamtal där lärarutbildare från såväl högskola som skola samt lärarstudent diskuterar vad som krävs av en god lärare i religionskunskap. Trepartssamtal äger vanligen rum i samband med att högskolans lärarutbildare genomför ett lektionsbesök när lärarstudenten övningsundervisar. Observation av trepartssamtal är, tillsammans med intervjuer av lärarutbildare och lärarstudenter, de metoder som har genererat det empiriska materialet för den här undersökningen. Detta empiriska material analyseras diskursanalytiskt. Undersökningens teoretiska ansats utgår från ett diskursperspektiv vilket innebär att kunskap, här religionskunskapslärares kunskap, förstås som något kontextuellt konstruerat.

Trepartssamtal som möte mellan akademi och yrke

Trepartssamtal kan ses som gränsöverskridande på så vis att det är ett möte mellan akademi och yrke, där konstruktionen av vilken lärarkunskap som blir gällande ställs på sin spets. Här kan potentiellt omtvistade perspektiv synliggöras.¹ Genom lärarutbildningens högskoleförlagda respektive verksamhetsförlagda delar utbildas studenten i två olika kontexter. En förenklad beskrivning är att den verksamhetsförlagda lärarutbildningen, ibland kallad ”praktiken”, är den där studenten lär sig att undervisa. I den högskoleförlagda lärarutbildningen lär sig studenten om undervisning och hur teorier sedan ska användas i undervisning.² Religionslärarutbildningen har beskrivits som problematisk eftersom den har bestått av ”ointegrerad blandning av

¹ Dimenäs et al. (2016) noterar att möten i lärarutbildning genom handledning inkluderar både tänkbara möjligheter och problem avseende studentens utveckling mot att bli en skicklig lärare, då handledning både kan förstärka och/eller överbrygga skillnader mellan skola och akademi.

² Hegender (2010b, s. 11-12) betonar att de två olika delarna av lärarutbildningarna har benämnts med begreppen teori och praktik och att ansvarsområdet för att utbilda inom dessa har legat på akademien respektive skolan. I den högskoleförlagda delen av utbildningen är lärarna i många fall forskare och den akademiska delen av utbildningen ska bidra med kunskaper grundade i forskning. Se exempelvis Selander (2006) och Eriksson (2009) för utvecklad problematisering av begreppsparat teori och praktik.

ämne teori, pedagogik och praktik” (Skogar, 2000, s. 37), vilket å ena sidan framstår som en förenkling men å andra sidan indikerar potentiella svårigheter med att de olika utbildningspraktikerna inte möts kontinuerligt. Detta kan i sin tur ge lärarstudenter en komplex och splittrad bild³ av vad läraryrket är och vilka kunskaper som är viktiga.⁴ Lärarstudenter talar också om skillnader i intentioner, föreställningar och språk mellan verksamhetsförlagda och högskoleförlagda lärarutbildare (Eriksson, 2009, s. 213-232).

Trepartssamtalet har identifierats som, och betraktas som, ett sammanhang där ett möte mellan akademi och yrke blir till, där möjlighet finns att studera potentiellt samstämmigt och/eller divergerande tal om vad som konstrueras som väsentliga kunskaper för en religionskunskapslärare. Motiv till valet av trepartssamtalet som det centrala studieobjektet framför andra undervisningssituationer är just att trepartssamtalet är ett av få tillfällen där en potentiellt omfångsrik bild av vad som krävs för att bli religionskunskapslärare konstrueras, eftersom både yrkesprofession och akademi representeras samtidigt genom högskolans respektive skolans lärarutbildare. Studier av situationer där yrke och akademi möts bidrar också till att klarlägga likheter och olikheter samt harmoniska respektive motsägelsefulla förhållanden (Brusling, 2007). Det har i religionsdidaktisk forskning även visats hur lärarstudenter genom att delta i reflexiva och tolkande lärprocesser tillsammans med lärarutbildare har kunnat utveckla sin egen förståelse (Husebo, 2012). I den här avhandlingen behandlas mötet mellan akademi och yrkesprofession ur ett religionsdidaktiskt lärarutbildningsperspektiv, där underökningen fokuserar hur och vilken kunskap som konstrueras som central för en lärare i religionskunskap. De aspekter som framträder handlar om vad en lärarstudent behöver veta och göra för att senare, som behörig lärare, kunna undervisa i skolämnet religionskunskap.

³ Smith & Avetisian (2011) föreslår att högskolans lärarutbildare kan hjälpa studenterna att överbrygga skillnaderna mellan skolans och högskolans praktiker.

⁴ Det har också i ett norsk religionsdidaktiskt sammanhang argumenterats för att studenter, lärare och lärarutbildare alla bör delta i både den akademiska miljön och i de praktiska situationerna i skolan, för att överbrygga eventuella problem mellan högskola och skola för att skapa en bättre lärarutbildning (Husebo, 2012).

Trepartssamtal som handledning och undervisning

Trepartssamtal diskuteras i undersökningen som handledning.⁵ Inom handledningsforskning framträder själva handledningsbegreppet som mångfacetterat då det finns många sätt att uppfatta det (Kroksmark & Åberg, 2007; Neville & Garman, 1997). En definition av handledning är att den syftar till att utveckla kunskap hos den som handleds (Gjems, 1997, s. 17-18; Handal & Lauvås, 2000). En annan beskriver handledning som ett kunskapsmöte (Rönnermann, 2007). Ytterligare en förståelse av handledning⁶ innefattar handledning som: samtal mellan handledare och handledd, gemensamt mål gällande den handleddes lärande, utveckling eller problemhantering samt avgränsad aktivitet i tid och rum (Bjørndal, 2008, s. 29). Handledningsforskningen har diskuterat huruvida handledning är just handledning eller om det är undervisning (Alfonso, 1997). Gemensamt är dock att handledning förstås som ett möte där den som handleds ska utvecklas. Handledning i lärarutbildning syftar till att lärarstudenten ska utveckla sin undervisande kapacitet som lärare för elever. Handledning mellan lärarutbildare och student kan därför förstås som metaundervisning (Bergman & Törnvall, 1999, s. 40). Franke (1990, s. 15) beskriver handledningssamtal som både en handledningssituation och en undervisningssituation där undervisningens innehåll i lärarutbildningens handledning hanterar skolans undervisningsämne. Med utgångspunkt i definitionerna ovan, samt i Frankes beskrivning, betraktar jag den här undersökningens trepartssamtal som handledning av undervisande karaktär vilken fokuserar vad studenten behöver veta och göra för att som lärare hantera skolans religionskunskapsämne. Med den positioneringen avses att handledning här ses som undervisning snarare än som utvärdering eller bedömning. Handledningssamtal ger utrymme för kommunikationsprocesser där kunskap konstrueras (Gjems, 2007).

Summering

Ovan har jag beskrivit undersökningens fokus på de kunskaper som en lärare i religionskunskap kan anses behöva. Jag har också förklarat hur kunskap inte är

⁵ Modeller i form av idealtyper är föremål för handledningslitteratur framför empiriska studier av manifesta handledningssituationer (Bjørndal, 2008). En som förefaller etablerad gällande handledning i lärarutbildning är Handal & Lauvås (2000) modell. Den behandlar lärares praktiska teori: föreställningar i form av kunskaper, erfarenheter och värderingar om sin egen pedagogiska praktik, där lärarens praktiska yrketeori utvecklas och förändras i handledningen.

⁶ Norskans ”veiledning”.

något givet och på förhand avgjort och att jag, för att kunna undersöka religionskunskapslärares kunskap, har inriktat mig på lärarutbildningens trepartssamtal som huvudsakligt studieobjekt. Detta görs med motivet att ett sådant handlednings- och undervisningssammanhang kan anses vara betydande för vad som framställs som centralt. Mötet mellan akademi och yrke i ett trepartssamtal ger potentiellt olika dimensioner av vad en lärare i religionskunskap behöver veta och göra.

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande religionsdidaktiska undersökning är att synliggöra religionskunskapslärares kunskaper genom att undersöka vad som kan betraktas som centrala kunskaper för lärare i religionskunskap. I avhandlingen analyseras, redovisas och diskuteras vad en gymnasielärare i religionskunskap behöver veta och göra baserat på det tal som görs i de undersökta sammanhangen. Undersökningen fokuserar vad som får status som religionslärarkunskap och hur detta går till, baserat på några lärarutbildnings-sammanhang.

Frågeställningarna som ska besvaras genom undersökningen är:

- a) Vilka diskurser om central religionslärarkunskap konstrueras av lärarstudenter, lokala lärarutbildare och lärarutbildare från högskola i trepartssamtal och intervjuer?
- b) Hur konstrueras dessa diskurser om religionslärarkunskap i trepartssamtal mellan lärarstudenter, lokala lärarutbildare och lärarutbildare från högskola?

Terminologiska preciseringar

Några för min undersökning grundläggande termer behöver preciseras. Det första begreppet är lärarstudenter. Fokus ligger på lärarstudenter som utbildar sig till ämneslärare i religionskunskap. Ämneslärare innefattar både blivande högstadie- eller gymnasielärare, och här avses blivande gymnasielärare när jag använder termen lärarstudenter. Det fungerar också som en avgränsning i arbetet. I lärarutbildningens kontext florerar olika termer för vad jag här benämner som lärarutbildare. Lokala lärarutbildare kallas ofta handledare och

högskolans lärarutbildare innehar befattningar som till exempel adjunkter eller lektorer. Med termen lärarutbildare inbegriper jag genomgående både högskolornas lärarutbildare (förkortning HLU) och de lokala lärarutbildarna (förkortning LLU). De senare är samtidigt aktiva gymnasielärare på skolorna där den verksamhetsförlagda delen av utbildningen sker. De lärarutbildare från olika högskolor som deltar i min undersökning är religionsdidaktiskt inriktade och de lokala lärarutbildarna är också undervisande lärare i religionskunskap på gymnasienivå.

En ytterligare term som jag kort vill förklara här är det som jag benämner som religionslärarutbildningen. Det är en medveten förenkling för att beskriva den begreppsligt komplexa relation som innebär att lärarstudenten genom religionsvetenskapliga och religionsdidaktiska⁷ studier utbildas till lärare i religionskunskap. Alla lärosäten benämns vidare högskolor, oavsett om de är universitet eller högskolor.

En precisering av begreppet kunskap i föreliggande religionsdidaktiska sammanhang behövs slutligen. Initialt gör jag här en kortare förklaring av kunskapsbegreppet. Senare i texten (kapitel 3) återkommer jag med ett mer utförligt resonemang. Först ska påpekas att undersökningen anlägger en bred förståelse av kunskapsbegreppet. Det empiriska materialet, vad som där konstrueras som viktigt, avgör vad som här är att uppfatta som religionskunskapslärares kunskaper.⁸ Med begreppet religionslärarkunskap⁹ avses därmed den kunskap som en gymnasielärare behöver för att arbeta som lärare i skolämnet religionskunskap. Religionslärarkunskap handlar alltså om vad som är väsentlig och central kunskap för en religionskunskapslärare, baserat på de i avhandlingen undersökta religionsdidaktiska sammanhangen. Det handlar om vad religionskunskapsläraren behöver veta och göra.

⁷ Se Osbeck (2006) för resonemang kring begreppen religionsdidaktik och religionspedagogik i relation till ämnets bakgrund inom religionsbeteendevetenskapen.

⁸ I undersökningen är exempelvis lärares kunskaper som föregår undervisning, som planeringsförmåga, likväl som icensatta kunskaper som rör undervisning, tillsammans med andra kunskaper som exempelvis kunskap att genomföra bedömningar eller en så kallad ämneskunskap, alla möjliga delar av ett brett och inkluderande kunskapsbegrepp.

⁹ Notera att begreppet religionslärarkunskap är en förenkling av det språkligt problematiska begreppet religionskunskapslärareskunskap. Religionslärarkunskap ses som ett smidigare begrepp att använda. Begreppet syftar dock tillbaka på de kunskaper som en lärare i skolämnet religionskunskap behöver. Det är inte fråga om någon annan form av religionslärarkunskap, som exempelvis de lärare som i andra länder undervisar i ett konfessionellt religionsämne kan tänkas behöva. Hur begreppet används i undersökningen utvecklas i kapitel 3.

Avhandlingens disposition

Efter detta inledningskapitel, som introducerar avhandlingens område och presenterar syftet samt frågeställningarna, följer ett kapitel där jag redovisar relevant tidigare forskning (kapitel 2) främst inom forskningsområdena religionsdidaktik och handledningsforskning. I kapitel tre redovisas avhandlingens teori. Här redogörs för avhandlingens teoretiska utgångspunkter, där den främsta inspirationen kommer från Faircloughs kritiska diskursanalys. Jag presenterar hur lärarutbildningens trepartssamtal ska förstås som en diskursiv praktik som utgår från olika sociala praktiker i lärarutbildningen. I teorikapitlet redovisas även begreppet religionslära-kunskap mer utförligt samt de analytiska fokuseringar och de analysbegrepp som återkommer i resultatkapitlen. Kapitel fyra är avhandlingens metodkapitel. Där presenteras de metodologiska utgångspunkterna, avhandlingens deltagande aktörer, observation och intervju som aktuella metoder och avhandlingens modeller för diskursanalys. Dessutom diskuteras i kapitlet transkribering, aspekter på forskningens giltighet och tillförlitlighet samt forskningsetik. I kapitel fem och sex redovisas avhandlingens resultat, där kapitel fem behandlar den första forskningsfrågan och kapitel sex den andra. Det sjunde kapitlet är det diskussionskapitel som diskuterar undersökningens analys/resultat. Därefter följer den engelska sammanfattning som avslutar avhandlingen.

Kapitel 2. Tidigare forskning

I följande kapitel redovisas för undersökningen betydelsefull tidigare forskning, dels från det religionsdidaktiska fältet och dels från handledningsforskning. Avsikten är att presentera det forskningsläge som relaterar till undersökningens forskningsfrågor. Även om kapitlet främst ska uppfattas som en beskrivning av forskningsläget framför en bredare forskningsöversikt, så kommer jag också att skissera och hänvisa till ett vidare religionsdidaktiskt fält samt litet bredare delar av handledningsforskning, dels för att sätta min undersökning i ett större sammanhang och dels för att vissa forskningsresultat är relevanta att uppmärksamma i relation till de frågor jag undersöker. Av samma skäl återfinns i kapitlet exempel på hur lärares kunskaper har diskuterats i tidigare forskning. Redogörelsen för tidigare forskning hanterar därmed delar av mer omfattande fält även om min huvudsakliga föresats är att framställa forskningsläget i relation till aktuella forskningsfrågor.

Inledningsvis visar jag i kapitlet hur jag gått tillväga för att söka material. Därefter presenterar jag kort forskning om lärares kunskaper samt ger en kort religionsdidaktisk översikt eftersom jag vill bidra med exempel på vad som varit föremål för forskning om lärarkunskap, bidra med några grundläggande utgångspunkter för vad religionskunskap är samt visa vad religionsdidaktisk forskning främst ägnat sig åt. Sedan redovisar jag tidigare forskning om vad en lärare i religionskunskap kan anses behöva veta och göra. Det kommer att framgå att lärares kunskap inte är något som vanligen fokuseras i religionsdidaktisk forskning. Istället får tidigare forskning tolkas i ljuset av den här undersökningens forskningsfrågor. I nästa avsnitt i kapitlet kommer handledningsforskning att presenteras då trepartssamtal betraktas som handledning och är det framträdande studieobjektet i den här undersökningen. Utgångspunkten är tidigare forskning om trepartssamtal men jag redovisar också andra studier av betydelse från handledningsforskningen och särskilt från handledningsforskning inom ramen för lärarutbildningen.

Forskningsläget i kapitlet baseras på artiklar, avhandlingar, böcker och bokkapitel som funnits utifrån sökningar i databaser och tidskrifter. I första hand har sökningar gjorts i Discovery som är en samlad sökportal för flera

databaser, som exempelvis Academic Search Elite, ERIC, JSTOR, Sage journals, Taylor & Francis journals, SpringerLink, Teacher Reference Center, Web of Science, SwePub och DiVA. Dessutom har jag genomfört särskilda sökningar i vad jag har bedömt som särskilt relevanta tidskrifter, som exempelvis *British Journal of Religious Education* och *Teacher and Teacher Education*, för att minimera risken för missade träffar. Sökorden i de engelskspråkiga databaserna har gällande handledningsforskning i utbildningsvetenskapliga praktiker varit "supervision" och "mentoring". Vidare har det religionsdidaktiska avsnittet baserats på kombinationssökningar av sökord som "religious education" tillsammans med "teacher education". Mer detaljerade kombinationssökningar har genomförts där exempelvis "religious education" kombinerats med exempelvis: "knowledge", "skills", "supervision", "teacher education", "tripartite dialogue" och "three-way conference". Jag har också kompletterat dessa sökningar med att studera referenslistorna i de artiklar och böcker som påträffats. På så vis har jag funnit litteratur som inte framträtt genom sökningarna i databaserna. Viss tidigare forskning har utforskats efter tips från kollegor samt påträffats i forskarutbildningskursernas litteraturlistor. Den största delen av den tidigare forskning som redovisas i föreliggande kapitel har emellertid sitt ursprung i sökningar i databaser samt i mina studier av dessa texters referenser.

Lärares kunskap

Forskning om lärares kunskap har i utbildningsvetenskapliga sammanhang synliggjorts genom Hatties (t.ex. 2003; 2007; 2008) arbete. Ett exempel på hans forskning av metastudiekaraktär är att han skiljer ut excellenta lärare och visar hur de är mer kvalificerade än erfarna lärare (Hattie, 2003). De excellenta lärarna, experterna, kan till exempel identifiera och organisera väsentliga representationer av sina ämnen, guida lärprocessen bland annat genom att inneha multidimensionell perceptionsförmåga och kapacitet att skapa ett optimalt klassrumsklimat, leda lärandet och bidra med relevant feedback, vara engagerade i eleverna och ämnet samt påverka de lärandes "outcomes" bland annat genom att skapa utmanande uppgifter och mål.¹⁰

Om Hatties utbildningsvetenskapliga sammanhang förstås som mer allmändidaktiskt eller pedagogiskt inriktat, är diskussionen om "pedagogical

¹⁰ Jämför Hatties excellenta och erfarna lärare med Fransson (2001, s. 190-193) som med en sammanställning av tidigare forskning diskuterar hur erfarna lärare är mer kompetenta än oerfarna.

content knowledge”/PCK att uppfatta som en ämnesdidaktisk sådan. Shulman (1986/2004) fokuserar på lärarens ämnesdidaktiska kunskap vilken hos honom framstår som ”the missing paradigm”. Bakom detta ligger utvecklingen i amerikansk forskning kring lärarkunskap, som utvecklats från att tidigare bara fokuserat ämneskunskaper till att under 1980-talet endast fokusera på pedagogiska kunskaper. ”The missing paradigm” betyder att innehållet saknas i den pedagogiska processen, vilket enligt Shulman är en blind fläck i lärarforskning. Han argumenterar för att lärarkunskap både är undervisningsprocess och innehåll. Utifrån detta resonemang växer Shulmans ämnesdidaktik, kallad PCK, vilket handlar om att ett visst ämnesinnehåll ska undervisas och hur lärarens representationer ska göra ämnesinnehållet begripligt för andra och därmed möjliggöra lärande.¹¹

Shulman (1987, s. 8) beskriver lärares kunskap genom sju kategorier av en kunskapsbas, nämligen kunskap om: ”content knowledge”,¹² ”general pedagogical knowledge”,¹³ ”curriculum knowledge”,¹⁴ ”pedagogical content knowledge”,¹⁵ ”knowledge of learners”,¹⁶ ”knowledge of educational contexts”¹⁷ samt ”knowledge of educational ends”.¹⁸ Shulmans huvudlinje är emellertid att den specifika lärarkunskapen, som är unik för lärare och som därmed blir en professionalitetsmarkör (Kind, 2009), ska förstås som både innehåll och undervisningsprocess. Även om Shulman har sju kategorier för att diskutera lärarkunskap så är det PCK som framstår som det framträdande begreppet (Nilsson, 2008; Shulman, 1987). Begreppet liknar det ämnesdidaktiska begrepp där pedagogik möter ämne; där lärarens professionella kunskap handlar om att göra undervisning av och i ett ämne (t.ex. Sjøberg, 2000).¹⁹

¹¹ PCK handlar enligt Raths (1999) om att i undervisning representera innehåll, bidra med förklaringar och ge exempel.

¹² Ämnets innehåll.

¹³ Strategier kring organisation och hantering av undervisning.

¹⁴ Kunskap om material och styrdokument som inverkar på undervisningen.

¹⁵ Kopplingen mellan innehåll och pedagogik vilken han också säger är lärares yrkesspecifika professionalitet.

¹⁶ Kunskap om eleverna.

¹⁷ Kunskaper om grupper, skolans organisation, finansiering och det omgivande samhällets kulturella kontext.

¹⁸ Kunskap om syfte, mål och värden.

¹⁹ Tidigare forskningsdiskussioner kring ämnesdidaktikens relation till PCK sammanfattas av Zetterqvist (2003, s. 30-44).

I ett svenskt sammanhang återfinns Carlgrens (1990) rapport, vilken bidrar med perspektiv på föreningen lärarkunskap och lärarutbildning genom en undersökning av hur lärarutbildare uppfattar lärares kunskaper. Materialet består av intervjuer med 28 lärarutbildare från olika ämnen som exempelvis metodik, pedagogik, svenska och religionsvetenskap. Syftet med undersökningen är att redogöra för lärarutbildares uppfattningar och föreställningar om lärares arbete och lärares kunskaper. Carlgren redovisar fyra former av lärares kunskaper. En av dessa gäller ämneskunskap, en andra handlar om kunskaper om barn och inkluderar både teoretisk och praktisk kunskap om barn i betydelsen erfarenhet kontra vetenskapliga kunskaper. Lärarutbildarna har här olika uppfattningar om denna kunskap är viktigare än ämneskunskaperna eller tvärtom. Kunskaper om verksamheten är en tredje form av lärarkunskap. Slutligen visar Carlgren att personliga kunskaper uppfattas som centrala. Här skriver hon om egenskaper som den engagerade, den medvetne, den reflekterande och den bemötande läraren.²⁰

Fokuseringar i religionsdidaktisk forskning

Religionsdidaktisk forskning har studerat religionsdidaktiskt centrala aspekter inom ramen för skola (t.ex. Kittelmann Flensner, 2015) och högskola (t.ex. Falkevall, 2010). Den har också handlat om forskning som behandlar processer knutna till praktiker utanför skolan och religionskunskapsämnet, till exempel forskning inom ramen för olika religiösa samfunds verksamhet (t.ex. Gustavsson, 2015) eller inom polisutbildningen (Wieslander, 2014). En av de mest framträdande frågorna i religionsdidaktisk forskning är debatten lära *om* eller lära *av* religion som handlar om fokusering i religionsundervisning mot kunskap om ett fenomen eller att lära sig av fenomenet (t.ex. Cooling, 2012; Engebretson, 2006; Furenhed, 2000; Grimmitt, 2000a; Härenstam, 2000; Hella & Wright, 2009; Teece, 2010; Wright, 2004). Frågan om lära om/lära av religion berör grundläggande synsätt på och förhållningssätt till undervisning och lärande i skolans ämne. Av diskussionen lära om/lära av religion går att utvinna kunskap dels om skolämnet religionskunskap, som kan ha ett samhällsorienterande och/eller existentiellt fokus i varierande grad (Osbeck, 2009b), och dels om lärare i religionskunskapsämnet som även de kan vara

²⁰ Jämför Donche & Van Petegem (2011) som menar att skillnader finns bland lärarutbildare mellan deras uppfattningar om hur man lär studenterna att undervisa och de egna undervisningsstrategierna.

mer eller mindre samhällsinriktade eller existentiellt inriktade både i sin ämnessyn och potentiellt i sin faktiska undervisning. Oavsett fokus så förespråkar flera forskare det rimliga i att följa ett både- och perspektiv; att lära både om och av religion (t.ex. Baumfield, 2012; Osbeck, 2012).²¹

Inom det religionsdidaktiska forskningsfältet har elever, läromedel och ämnet som sådant varit föremål för forskning. Omfångsrik forskning har till exempel gjorts kring elevperspektiv där diskussioner och analyser av elevers och ungdomars uppfattningar om religion som fenomen har genomförts (t.ex. Day, 2009; Gunnarsson, 2009; von der Lippe, 2011) likväl som elevers tal kring religion i skolan (t.ex. Kittelmann Flensner, 2015; Knauth & Kors, 2011; von Brömssen, 2012). Forskning om skolämnet religionskunskap har i hög grad kretsat kring vad som sker före manifest undervisning, vilket kan exemplifieras med det intresse som i religionsdidaktiska sammanhang riktats mot undersökningar och diskussioner om läromedel (t.ex. Härenstam, 2006; Härenstam, 1993; Osbeck, 2006; Rymarz & Engebretson, 2005; Vestøl, 2012). De studier som undersöker den faktiska undervisningen, i lärprocessens mitt, är färre (Osbeck, 2008). På senare år har det dock genomförts en del religionsdidaktisk forskning i Sverige som på olika sätt diskuterar undervisningen i religionskunskap så som den framträder (t.ex. Halvarson Britton, 2014; Karlsson, 2015; Kittelmann Flensner, 2015).

Skolämnet religionskunskap

Religionskunskapsämnet ser mycket olika ut i olika länder. I europeisk kontext återfinns både konfessionell och sekulär religionsundervisning. I Frankrike finns också exempel på avsaknad av ett religionsämne i skolan. Detta grundas i vad som kallas *laïcité*, vilket bland annat innebär att skolan måste vara religionsneutral (Demissy, 2007; Estivalezes, 2007). Svensk religionskunskap definieras som icke-konfessionell (Alberts, 2008, s. 303-306; Alberts, 2010), även om detta kan problematiseras (t.ex. Berglund, 2014), och det finns motsvarande upplägg i den meningen att de grundas i tanken om integrerad och objektiv undervisning i exempelvis England, Wales, Norge och Schweiz (Kittelmann Flensner, 2015, s. 28). Det icke-konfessionella religionskunskapsämnet i Sverige går tillbaka till 1960-talet (Carlsson & Thalén, 2015) och i dagens gymnasieskola är ämnet obligatoriskt (Osbeck & Skeie, 2014) där alla

²¹ Här kan också distinktionen mellan att lära om/av religion och att lära om/av studiet av religion noteras (Alberts, 2008, s. 320-321).

elever på alla program läser åtminstone en kurs, Religionskunskap 1, 50 poäng, vilket ungefär motsvarar mellan 30 och 50 undervisningstimmar.

Religionskunskapslärare

Den tidigare religionsdidaktiska forskning som redovisas här avser främst empirisk forskning. Dessutom redovisas forskning som snarast kan karaktäriseras som normativ och preskriptiv,²² då sådan figurerar inom ramen för det religionsdidaktiska forskningsfältet och har betydelse för vad en lärare i religionskunskap kan anses behöva veta och göra.

Trots att lärare är nyckelaktörer i utbildning så har forskning inriktad på religionskunskapsläraren endast bedrivits i liten utsträckning (Larsson, 2004). Av det följer att lärares kunskaper inte heller fokuserats särskilt ofta i tidigare forskning. Som ytterligare exempel återfinns mindre än en handfull artiklar som handlar om religionskunskapsläraren, och inga specifikt om lärarens kunskaper, i alla nummer av *British Journal of Religious Education* från åren 2014, 2015 och 2016, förrän Freathy et al. (2016b) uppmärksammar frågor om professionalism och lärarens professionella kvaliteter i ett enskilt temanummer.

Centrala kunskaper för en lärare i religionskunskap

De kunskaper som läraren kan anses behöva beskrivs i tidigare forskning ofta som att skapa förutsättningar för elevers lärande. Det kan handla om att läraren måste stötta elevers tolkningsprocesser (Grimmitt, 2000a, s. 47-48), bidra till religiös läskunnighet, skapa blick för livets villkor och människans möjligheter, ge chansen att se hur det hänger samman och ge möjlighet att se sig själv i mötet med andra (Osbeck, 2009b, s. 191-192), skapa förutsättningar och bidra med verktyg för elever att studera religion och reflektera över tro och värden (Cush, 2007), möjliggöra för elever att utveckla sin förmåga att tänka själva (Everington, ter Avest, Bakker, & van der Want, 2011), eller att kunna skapa möjligheter för samtal i klassrummet där reflektion över innehållet i dessa samtal ska leda till utveckling av elevernas kunskaper (Furenhed, 2000). Just förmågan att skapa och fördjupa dialogen i klassrummet är återkommande, eftersom utbildning och meningsskapande

²² Se Buchardt (2004) om religionsdidaktisk forskning som empirisk eller normativ, där den normativa handlar om teoriutveckling som ska fungera som preskriptiv för skolan.

inte bara kräver lärarens input utan också elevernas svar (Miedema, 2004), vilket också fordrar en hermeneutisk kompetens som innefattar att som religionskunskapslärare förstå sig själv (Skogar, 2000).

Inom ramen för Council of Europe har rekommendationer för religionsundervisning sammanfattats i en text kallad ”Signposts” (Jackson, 2014). Mest framträdande i texten är elevperspektiven; vad och hur eleverna ska lära sig om religion och sekulära livsåskådningar i interkulturell utbildning. Några aspekter gällande lärares kunskaper går att identifiera genom de övergripande beskrivningar som görs i texten. Det framhålls i ”Signposts” dels att lärare i de olika europeiska religionsämnena bör ha kunskap att genomföra rik och varierad undervisning och dels att lärarutbildningen bör förse lärarstudenterna med möjligheter att utveckla kompetens att informera och att underlätta elevernas dialog samt att vara finkänsliga moderatorer och att kunna välja relevant innehåll (Jackson, 2014, s. 45). Dessutom måste läraren vara medveten om sin egen person, exempelvis sin egen tro i relation till sin lärarroll, känna till eleverna och deras bakgrund, ha goda kunskaper om religion och tro samt ha kännedom om dynamiken i klassrum (Jackson, 2014, s. 55).

När Judith Everington (2016) sammanfattar de studier hon genomfört i brittisk kontext mellan år 1997 och 2014, vilka baseras på intervjuer, observation och aktionsforskning med lärarstudenter i religionsämnet, visar hon fyra teman som centrala och återkommande kring att vara professionell. Dessa kallar hon att vara en professionell person, ha en vision och mission, ha rättighet och frihet att tolka religionsämnets mål och strategier samt att vara öppen med sin egen person i klassrummet.

Förmåga att skapa ett tillåtande klassrum

Att skapa ett tillåtande klassrumsklimat, ett så kallat ”safe space” eller ”safe forum”, har uppmärksammats ur flera aspekter i tidigare religionsdidaktisk forskning (t.ex. Everington et al., 2011; Gross & Rutland, 2016; Jackson, 2014; Lied, 2011; Skeie, 2009). Det handlar om att läraren måste ha kunskapen att skapa ett tryggt klassrum med en öppen atmosfär där eleverna både kan känna sig trygga med att det är tillåtet att vara personlig utan att bli utsatt, och där det även är möjligt att välja att vara tyst och behålla sina uppfattningar för sig själv.

Everington et al. (2011) intervjuar 36 lärare från England, Estland, Frankrike, Nederländerna, Norge och Tyskland om deras uppfattningar av

mångfald i klassrummet, i relation till sina egna professionella och personliga biografier. De frågar också lärarna om vilka strategier de använder för att hantera denna mångfald. Resultaten visar att religionskunskapslärarna framhåller vikten av att eleverna ska få möjlighet att tala om sina egna trosuppfattningar och att lärarens egna föreställningar inte ska fungera begränsande. En nyckelstrategi för att åstadkomma detta är enligt studiens resultat klassrumsdiskussion. Samtidigt betonas vikten av att eleverna får möjlighet att förbli privata och att skillnader mellan eleverna inte måste uppmärksammas. Ett sätt att hantera detta är att undvika att fråga elever om deras religiösa/kulturella bakgrund. Enligt Everington et al. talar alla lärare i studien om betydelsen av ett inkluderande klassrum där eleverna känner sig trygga att diskutera personliga saker.

Kapacitet att iscensätta undervisning

Centralt för lärare i religionskunskap är att inneha och använda den kunskap som i klassrumsaktivitet krävs för att undervisa ämnet till eleverna (Conroy, 2013; Skeie, 2009). Ett exempel på en sådan aktivitet är att korrelera undervisningen mellan religionernas stora berättelser och elevernas individuella livsberättelser (Heil & Ziebertz, 2004). Grimmitt (2000a) betonar att lärarutbildares svåraste utmaning ligger i att lära de studenter som ska bli lärare i religionsämnet att omvandla sin ämneskunskap till undervisning.

En fruktbar interaktion i klassrummet är religionskunskapslärarens ansvar, menar Leganger-Krogstad (2014) med en studie som utgår från ett sociokulturellt perspektiv. Undersökningen gäller hur dialog i klassrummet, som riskerar att utgå från och utmytna i stereotypa (medie)bilder av religion, kan utvecklas till en trialog där läraren tar in en tredje röst utöver sin egen och elevernas för att med ett sådant kulturellt verktyg möjliggöra för givande undervisning. Hon skriver (2014, s. 123) ”The teacher’s job is to scaffold learning by being ahead of the pupils, and provide for the suitable cultural artefacts to bring them to the next step in their learning.” Med studien argumenterar hon för att läraren genom att använda olika artefakter/verktyg kan utveckla vad hon benämner som begränsande dialog till öppnande trialog, för att lärande ska uppnås. Att utveckla dialogen till en trialog med hjälp av en tredje röst framstår som ett exempel på central kunskap för läraren när det handlar om att iscensätta undervisning.

Kunskap om eleverna

Att ha kunskap om de elever som ska undervisas framträder som betydande för en religionskunskapslärare (Conroy, 2013, s. 96). Lärarstudenter, särskilt i början av sin utbildning, tenderar dock att fokusera mer på sig själva och sin egen planering än på eleverna (Baumfield, 2007; Everington, 2007; Ubani, 2012). I religionsdidaktisk forskning återfinns en ansats till undervisning som kan kallas elevcentrerad på så vis att det är eleverna som ska stå i centrum (Erricker & Erricker, 2000). Denna riktar kritik mot den innehållsfokusering som andra ansatser anses innebära och detta gäller särskilt den fenomenologiska ”approach”²³ som kritiseras för att vara en spegling av det akademiska religionsämnet (Erricker & Erricker, 2000). Istället för innehållet så är det elevens berättelse, narrativet, som är av betydelse. Benämningen narrativ ska i detta fall inte förstås som ”the grand narrative”. Istället är individens egen berättelse central och de stora berättelserna ses som förtryckande (Alberts, 2010; Erricker & Erricker, 2000). Målet med ansatsen är att eleverna ska kunna utveckla sin personliga spiritualitet/andlighet. Religionsämnet blir en ”spiritual education” där sekulära alternativ är möjliga, likväl som religion av mer traditionell karaktär, så länge utgångspunkten är elevernas berättelser (Erricker, 2001). Kunskap om eleverna, men också lärarens förmåga att se och göra eleverna till huvudpersoner i undervisningen, framstår som central kunskap för läraren.

Kunskap om/i representation

Religionskunskapslärarens kunskap att representera religion och andra livsåskådningar/livinställningar framträder som central baserat på tidigare forskning. Det kan handla om att man som lärare i religionskunskap erbjuder eleverna alternativa tolkningar (Grimmitt, 2000a, s. 47-48) eller att man som lärare samarbetar med lokala företrädare för olika samfund som presenterar sin bild av religionen (Jackson, 1997; Jackson, 2004). Här kan det också handla om att läraren är den som behärskar religioners innehåll och innebörd, och är den som ska stå för undervisningen (Rymarz, 2007). När religionskunskapsläraren själv står för representationerna så kan det även vara viktigt att dela med sig av sina egna religiösa erfarenheter och uppfattningar, utan krav på att

²³ Grimmitt (2000b) skriver att åtta olika pedagogiska ansatser/approacher till religionsundervisning kan identifieras i den litteratur som religionsdidaktiker i det brittiska sammanhanget ligger bakom.

eleverna måste göra detsamma (Everington et al., 2011).²⁴ Det räcker då inte att ha kunskap om eleverna på ett distanserat sätt, utan på en individuell nivå. Dessutom krävs insikt i att mångfald inte bara är något externt utan också något som finns inom varje religiös tradition och sekulär livsåskådning (Jackson, 2014, s. 47; Nesbitt, 2004; Skeie, 2002).²⁵

Vikten av representation som medel för elevers lärande i ett mångkulturellt samhälle har återkommande uppmärksammats som ett resultat av etnografisk forskning i England, vilken i sin tur har lett fram till ”The interpretive approach” där representation är ett centralt begrepp (t.ex. Jackson, 1997; Jackson, 2004). Denna tolkande ansats till religionsundervisning handlar om att eleverna ska genomgå en transformativ process genom att studera sin egen kultur eller religion i kollision med andra tros- och livsuppfattningar (Jackson, 1997). Ansatsen framhåller hermeneutiskt inspirerade tolkningsmetoder som de mest givande modellerna för lärande och undervisning i religionskunskap. Ansatsen vilar vidare på empirisk grund där en etnografisk utgångspunkt tagits och där det etnografiska arbetets resultat inte är en direkt objektiv avbild av det som undersöks utan istället en bearbetad bild som synliggörs genom ett tolkningsarbete. I ett konkret undervisningssammanhang är det tolkning och reflektion som ska möjliggöra lärande. Vikten av representation tydliggörs när ansatsen rör sig än mer mot klassrummet. Samspelet mellan lärare, elever och andra potentiella aktörer i klassrummet framträder då som centralt. Reflexivitet och representation förefaller vara nyckelbegrepp som kompletterar det centrala begreppet tolkning (Jackson, 2004, s. 87-89). Representation innebär konkret att läraren eller någon annan aktör inom en tradition visar en representation av något; en av flera versioner av en religion. När det gäller representation är ansatsen därför kritisk till att se världsreligioner som enhetliga system eftersom det råder en mångfald inom varje religiös tradition, där individer präglas och påverkas från flera håll och inte från en fast kultur eller religion. I representationsbegreppet ryms även ett synsätt att tradition är ett mer inkluderande begrepp än religion och att både gruppen och individen i sig är mångfaldiga och måste studeras i relation till traditionen.

²⁴ Jämför Fancourts (2007) neutrala respektive opartiska lärare.

²⁵ Jackson (2004, s. 8) hänvisar gällande detta till Geir Skeies argumentation kring en traditionell respektive modern pluralitet. Se även Skeie (2002) för en utvidgad analys av begreppet pluralitet.

Kännedom om kontraster och helhet

I religionsdidaktisk forskning har en kritisk ansats till religionsundervisning utvecklats, vilken syftar till att studera religioners sanningsanspråk med målet att eleverna ska lära sig att kritiskt granska dessa (Wright, 2000; Wright, 2004; Wright, 2008). Detta får till följd att sanningsanspråk i någon mån är något gemensamt inom en tradition snarare än uttryck för tro baserad på egen erfarenhet (Wright, 2008). Inom ansatsen framhålls vikten av att uppmärksamma kontraster och konflikter gällande sanningsanspråk inom respektive religion (Wright, 2000). Samtidigt framstår det som att religioner bör ses som tros- och tanke-system, och därmed som enheter och helheter (Wright, 2004; Wright, 2008), trots att enskilda individers uppfattningar kan gå på tvärs med den aktuella religionens tankegångar. Det är då individerna som avviker från religionen snarare än att religionen ska betraktas som endast tillfälligt konstruerad. En religionsdidaktisk konsekvens blir att representationen av en religion i klassrummet måste kunna göra religionen rättvisa. Övergripande beskrivningar av religiösa traditioner behövs, där det finns mer eller mindre rimliga och korrekta representationer och beskrivningar av religioner som större system. De sanningsanspråk som görs av en religion ska granskas och för att det ska fungera så måste man kunna tala om en religion som något enhetligt, som en helhet snarare än något som individuellt konstrueras och representeras. Detta behöver religionskunskapsläraren ha kännedom om.

Lärares kunskap om ämnet

I Finland har forskning genomförts kring vad som karaktäriserar den kompetenta religionsläraren (Ubani, 2012). Som en del i ett större projekt har forskning om lärarstudenters uppfattningar om vad som kännetecknar en professionell lärare i religionskunskap redovisats, genom en enkätundersökning med 44 studenter. Lärarstudenterna är i början av sin utbildning och betraktas i studien som noviser med begränsad syn på yrket. Undersökningens resultat visar att de för en religionslärare centrala kunskaper som lärarstudenterna lyfter fram i enkäter är generella lärarkunskaper i högre grad än specifika för lärare i religionsämnet. Studenterna fokuserar också mer på teorier om undervisning än teorier om lärande vilket kan förstås som en större koncentration på den egna positionen än på elevernas lärande. Lärarstudenterna framhåller vad som benämns som "content knowledge" som den

största kategorin. Detta betyder att innehålls- eller ämneskunskaper uppfattas av studenterna som den mest centrala kunskapen för en lärare i religionskunskap. Resultatet visar emellertid inga explicita exempel på vilka innehållskunskaper som avses. Också i brittisk kontext framträder ämneskunskap som central kategori (t.ex. Conroy, 2013, s. 96). Vidare har det i tidigare religionsdidaktisk forskning uppmärksammats att lärarstudenter uppfattar att deras ämneskunskaper inte är tillräckliga (Revell, 2005).

Det har också visats att lärarstudenter lär sig ämneskunskaper i förhandling mellan universitets- och skolpraktikerna (T'Anson, 2004). Lärarstudenterna privilegierar den ämneskunskap som skolans praktik konstruerar, vilket ger ett företräde för yrke framför akademi.²⁶ Resultatet visar också att några studenter ifrågasätter avsaknaden av konkurrerande synsätt i skolan. Vidare när det gäller ämneskunskap i religionsdidaktisk forskning så betonas kunskap kring att göra urval. Religionslärares kunskaper kan inte reduceras till undervisning, engagemang och bedömning, utan med ämneskunskap följer med nödvändighet en kunskap att göra urval (Conroy, 2016).

Gemensamt för forskningsresultat kring lärares ämneskunskap inom det religionsdidaktiska forskningsfältet förefaller vara, trots att vikten av ämneskunskap uppmärksammats i relativt stor utsträckning, att mer konkreta aspekter på vad det innebär att inneha ämneskunskaper på detaljnivå saknas.

Lärares medvetenhet och personliga kvaliteter

Att religionskunskapslärare måste inneha en reflektiv medvetenhet och försöka se och förstå sin egen position i undervisningen framträder som betydelsefullt (Everington, 2016). Oavsett målsättningar och intentioner så riskerar religionskunskapsläraren annars att reproducera rådande samhällsdiskurser, vilket har visats i religionsdidaktisk forskning (Buchardt, 2007; Kittelmann Flensner, 2015). I lärarstudenters tal om vad de uppfattar som centrala kunskaper för en lärare i religionskunskap framkommer personliga kvaliteter exempelvis genom att objektivitet, empati, respekt, tolerans och känslighet talas om som centralt (Bryan & Revell, 2011) samt att kamratskap är viktigt, tillsammans med lärarens förmåga att kunna lyssna och förstå (Ubani, 2012). I den finländska studie som jag skrivit om ovan (Ubani, 2012) framträder också vikten av att läraren är empatisk. Detta är den näst

²⁶ I svensk kontext har tidigare lärarutbildningsforskning visat ett nästintill motsatt förhållande där lärarstudenter talar om att den verksamhetsförlagda utbildningen som bristfällig och att dialogen med verksamma lärare är tyst (Gustavsson, 2008).

största kategorin efter ämneskunskap när lärarstudenter karaktäriserar vad de uppfattar vara viktigast för en kompetent religionskunskapslärare. Tidigare religionsdidaktisk forskning har också uppmärksammat vikten av att lärare är medvetna om samband mellan sina personliga och professionella liv (Sikes & Everington, 2001). Forskningen kan då exempelvis studera lärares livsbiografier för att kunna undersöka hur det är att vara religionskunskapslärare som en av flera identiteter i livet och hur individuella livserfarenheter har inverkan på undervisningen (Sikes & Everington, 2004).

Medvetenhet om kontextens betydelse

I religionsdidaktiska sammanhang går det att finna flertalet så kallade kontextuella ansatser kring hur religionsundervisning kan och bör bedrivas. Genom att nedan presentera ett av flera sådana möjliga exempel vill jag påvisa att tidigare religionsdidaktisk forskning har intresserat sig för kontextens betydelse, vilket även har relevans för vilka kunskaper som krävs av läraren. Exemplet gäller hur Heid Leganger-Krogstad (2007) utgår från att kunskap är kontextuell och att alla individer har olika syn på livet. Ansatsen handlar om att undersöka den kulturella blick som individer använder för att tolka världen. Det övergripande målet är en global förståelse. För att nå denna förståelse, och för att göra något åt globala problem, så är det nödvändigt att arbetet i religionskunskap tar sin början i det lokala sammanhanget. Från det lokala utvecklas sedan arbetet med att förstå en större kontext för att slutligen utveckla kompetens för att förstå hela det globala samhället. Ansatsen bygger på att eleverna använder sina kunskaper och erfarenheter och att de tar med sig dem in i skolan. Kunskap från den lokala kontexten får ett breddat perspektiv i skolans utbildning. Samarbete mellan skolan och det omgivande samhället ses som en förutsättning. Ur religionsämnet hänseende blir det viktigt att eleverna ska få kompetens att förstå och identifiera sig med religiösa företeelser lokalt, för att sedan utvidga den kunskapen i en vidare kontext. Genom att interagera med varandra och med det läromaterial som används ska lärande möjliggöras för eleverna, vilket i sin tur innebär att lärarens uppgift i sammanhanget är att möjliggöra för detta.

Medvetenhet om teori

Att lärare i religionskunskap bör ha kännedom om och använda religionsdidaktisk teori kan man hävda utifrån två studier gällande lärarstudenters utveckling mot att bli professionella religionskunskapslärare genom

att använda och bearbeta religionsdidaktisk teori (Everington, 2009; Everington, 2013). Studierna utgår från ”The interpretive approach”, vilken av Everington betraktas som en religionsdidaktisk teori, och det empiriska materialet består till den första studien av texter skrivna av lärarstudenter samt intervjuer enskilt och i grupp. Den andra studien är designad som ett aktionsforskningsprojekt. Resultaten visar att studenterna ser teori som något svårt men att arbetet med teori sedermera leder till konstruktiva diskussioner och prövanden av egna antaganden. Den senare studiens resultat visar också att lärarstudenterna till en början protesterar mot att använda religionsdidaktisk teori i relation till sin undervisning men att de efter att ha bearbetat ”The interpretive approach”, främst i diskussion med andra lärarstudenter och sin lärarutbildare, har utvecklat en förståelse kring hur teori kan berika den egna förståelsen och därmed den egna undervisningen. Lärarstudenterna förstår enligt studien teorin på sitt eget sätt. De rekontextualiserar den i förhållande till sina kunskaper och sin förförståelse.

Forskning om trepartssamtal

Forskning om trepartssamtal inom ramen för religionslärarutbildningen är ett hittills utforskat fält. Trepartssamtal ur ett mer generellt utbildningsvetenskapligt perspektiv förefaller också vara utforskat område, åtminstone gällande fokusering på lärares kunskaper. I svensk kontext finns få samtalspartners när det handlar om forskning om trepartssamtal i allmänhet och om trepartssamtal och lärarkunskap i synnerhet. Hegender (t.ex. 2010b) är främst inriktad på bedömningsperspektiv och Frankes (1990) resultat producerades för ungefär 25 år sedan. Också ur ett internationellt perspektiv återfinns relativt få studier. Jag kommer här att kunna redovisa ett antal studier, men det är knappast ett omfattande fält som framträder utan studierna får snarast uppfattas som enskilda exempel.

Trepartssamtal som triad

Den mesta forskningen kring trepartssamtal verkar ha bedrivits i USA. Rodgers och Keil (2007) hävdar att den triadiska²⁷ konstruktionen gällande handledning i lärarutbildning har motstått förändring i det amerikanska sammanhanget och att få forskare har presenterat några alternativ till en sådan

²⁷ Jämför begreppet trepartssamtal samt engelskans ”Three-way conferences”.

triad. Forskningen är inriktad på triaden som sådan; främst på deltagarnas roller, attityder, ansvar och förväntningar, men också på vad som händer i handledningssituationen och uppfattningar om detta. Den triadiska konstellationen har beskrivits som både produktiv och spänningsfylld, där laddningen orsakas av bristande kommunikation kring deltagarnas olika ansvarsområden (McIntyre & Byrd, 1997).

Fokus på högskolans lärarutbildare

Högskolans lärarutbildare kan i trepartssamtal ses som både akademins representant med uppgift att bedöma lärarstudenten och som handledare med intresse av att hjälpa lärarstudenten (Slick, 1997). I en longitudinell fallstudie, där både observationer och intervjuer genomförs belyses förändring i den triadiska relationen över tid. Resultatet visar på komplexitet och förändring, där högskolans lärarutbildare skiftar position genomgående. Högskolans lärarutbildare beskrivs som fångad mellan att stötta lärarstudenten, respektera skolans handledare, undvika konflikter och samtidigt upprätthålla rollen som professionens gatekeeper och som ansvarig gentemot högskolan. Det framstår som att högskolans lärarutbildare blir en medlare mellan student och handledare.

Trepartssamtal utifrån lektionsobservation

Trepartssamtal som görs i samband med en föregående lektionsobservation har studerats tidigare (Mika, Robson, & Fitzpatrick, 2014). I studien argumenteras för att gemensam observation med tillhörande trepartssamtal är en aktivitet och ett verktyg i lärarutbildningen för att underlätta kunskapsutveckling för alla tre parter. De ser aktiviteten som kollaborativ verksamhet, som en del av en "community of practice", där parterna arbetar mot lärarutbildningens gemensamma mål vilket inkluderar lärarstudentens lärande. Det övergripande målet med studien är att undersöka hur "joint observation and tripartite dialogue", vilket forskarna förkortar JOTD, stärker eller hindrar samarbetet mellan lärarutbildningsinstitution och skola. Forskningsfrågorna handlar om parternas erfarenheter samt på vilka sätt gemensam observation och dialog kan bidra till utveckling av ett partnerskap mellan skola och universitet. Resultatet ger en positiv bild av JOTD. Ett exempel är att lärarstudenter ser fördelar med att båda lärarutbildarna observerar övningsundervisningen. Vidare lyfter universitetets lärarutbildare

betydelsen av skolans handledare som dagligt närvarande i studentens praktik, vilket bidrar till en realistisk och trovärdig bild av studentens kapacitet. En delad förståelse kunde också identifieras där en konsistens mellan uppfattningar av studentens undervisning fanns mellan de båda lärarutbildarna. Medan tvåpartssamtal har visats ge begränsade möjligheter till lärande för studenterna (Borko & Mayfield, 1995) visar Mtika et al. att trepartssamtal kan ha större genomslagskraft än om bara den ena lärarutbildaren är involverad.

Ett annat exempel visar genom en enskild fallstudie i idrottsämnet att högskolans lärarutbildare både gör uttalanden om studentens svårigheter och efterfrågar studentens egen uppfattning (Cartaut & Bertone, 2009). Skolans lärarutbildare bidrar främst med råd till alternativa lösningar och handlingar i undervisningen. Materialet består av trepartssamtal (ett tillfälle) och tvåpartssamtal (ett tillfälle med student och skolans handledare) samt av intervjuer som genomfördes då studenten och skolans handledare tittade på inspelat lektionsmaterial.

Av tidigare forskning framgår också att samtal som baseras på en lektionsobservation blir ämnesdidaktiskt inriktade, vilket här innebär att de är baserade på lärarstudenters handlingar i undervisning (Hegender, 2010b, s. 71; Hegender, 2010c). Det är dock enligt Ahlberg (2007) ovanligt inom handledningsforskning att inrikta sig på ett specifikt ämnesinnehåll.

Trepartssamtal som bedömning av och mot yrkesskicklighet

I svensk kontext har handledningssamtal i lärarutbildning beskrivits som bedömningssamtal snarare än som undervisning, exempelvis genom att avsikten med samtalen är "att skaffa underlag för bedömning av lärarstudenternas kvaliteter" (Hegender, 2012a, s. 63). Dock återfinns även ett formativt fokus på lärarstudenternas utvecklingspotential oavsett om samtalen innefattar lärarstudenten (trepartssamtal) eller om endast de två lärarutbildarna samtalar (Hegender, 2010a; Hegender, 2010b, s. 67).²⁸ I Hegender (2012a) beskrivs trepartssamtalet som ett kritiskt moment där lärarstudentens praktiska yrkesskicklighet prövas. I studien genomförs ett designexperiment

²⁸ Se också Emsheimer & Göhl (2014, s. 150-153). Manderstedt (2013, s. 75-109) visar vidare att en yrkesinriktad diskurs råder framför en akademisk när det handlar om vad som bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning.

för att undersöka om lärarstudenters handledare tar fler eller andra initiativ i bedömningsamtalen efter designexperimentet. Resultatet visar att handledarna efter att ha deltagit i experimentet refererar till begrepp och metoder som diskuterats i experimentet, att handledarna beskriver yrkeskunnande med hjälp av metaforer samt att handledarna utmanar de formella bedömningskriterierna kring lärarstudenternas yrkesskicklighet. Slutsatsen dras att handledarnas utvecklade förmåga att formulera sitt eget praktiska yrkeskunnande ger verktyg att diskutera lärarstudenters kvaliteter i verksamhetsförlagd lärarutbildning.

Uppfattningar om trepartssamtal

När lärarstudenter och lärarutbildare skriver och talar om trepartssamtal, visas att över 80 % av studenterna i Förenade Arabemiraten föredrar en kollaborativ ansats framför en mer preskriptiv, vilket innebär att de föredrar handledning som gemensamt kunskapande framför en föreskrivande ansats (Ibrahim, 2013). Underlaget för analysen i denna studie är främst enkäter som studenterna besvarat. Dessa kompletteras med skriftliga underlag från skolans handledare och muntliga intervjuer med universitetshandledarna. Studenterna uppfattar att kollaborativa ansatser används av skolans handledare i ungefär lika stor utsträckning som preskriptiva och frigörande/stöttande ansatser. När handledarna uttalar sig menar de flesta av skolans handledare att de använder en kollaborativ ansats eftersom ett gemensamt samtal mellan handledare och student är att föredra. Universitetshandledarna bekräftar studenternas bild av en mer direkt preskriptiv handledningsansats med motivet att de vill lära studenterna rätt undervisningsstrategier och att de utgår från att studenterna har låg kunskapsnivå. Slutsatsen som Ibrahim drar är att de olika handledarna representerar och använder olika handledningsansatser och att universitetshandledarna har en negativ förförståelse av studenternas kapacitet. Ibrahim ser problem med universitetshandledarnas strategi och menar att ”This quick fix strategy contradicts the idea that student teaching is as an important phase for student teachers to experiment with ideas and learn from discussion with their supervisors” (Ibrahim, 2013, s. 43). En slutsats som Ibrahim drar är att universitetshandledarna i sin undervisning fokuserar konstruktivistiska lärandeteorier och orienterar studenterna mot sådana, medan de i sin handledning blir preskriptiva.

Handledningsforskning – studier utöver trepartssamtal

Handledningsforskning med fokus på lärarutbildning har bedrivits under flera decennier och också här är amerikansk forskning framträdande. Ett tidigt exempel är Tabacknick, Popkewitz och Zeichner (1979) som undersökte lärarstudenters arbete, universitetets position i relation till studenternas arbete, studenternas uppfattningar av undervisning samt diskussioner kring det sistnämnda i handledningssamtal. Resultatet visar att lärarstudenternas genomförda övningsundervisning enligt forskarna var mekaniserad och handlade om enkla tekniker som förhör och upprepning där eleverna inte utmanades. Fokus låg på att få eleverna att memorera fakta och deras definition av professionell kunskap var att få undervisningen att fungera i klassrummet. I handledningssamtal mellan lärarstudent och handledare från skolan saknades problematisering. Istället kretsade talet kring organisation och enklare undervisningsprocedurer. Studenterna intog en passiv position i samtalen.

Uppfattningar om handledning

I svensk kontext framstår Frankes (1990) studie som utgångspunkten för lärarutbildningsforskning om handledning. Hon har analyserat intervjuer med lärarstudenter och lärarutbildare samt undersökt deras handledningssamtal. Studien fokuserar främst uppfattningar om handledning då jag förstår det som att intervjuerna är mer framträdande empiri än samtalen. Vidare är syftet att studera handledning mer övergripande och inte specifikt de lärarkunskaper som handledningen på olika sätt kretsar kring. Begreppet handledning avser här den handledning som genomförs mellan lärarstudent och skolans praktikhandledare. Frågor kring vad handledningen syftar till²⁹ och vilka svårigheter som finns med handledning diskuteras (Franke, 1990, s. 93-118). Vidare analyseras uppfattningar om handledningens innehåll vilket främst kretsar kring den undervisning som lärarstudenten genomför (Franke, 1990, s. 119-149). Här synliggörs vad lärarens funktion är i undervisning, där beskrivningarna är: läraren som ”processhjälpare”, ”medverkare” till själv-

²⁹ Jämför med resultat som visar att studenter och handledare beskriver handledning ur ett flertal olika perspektiv där de mest framträdande kategorierna gäller lärarens funktion att styra, att vägleda och att stödja (Birnik, 1999, s. 107-110).

känsla hos eleverna, ”förmedlare” av kunskaper, ”ledare” samt läraren som ett ”föredöme” (Franke, 1990, s. 125-132).

Handledning som (tvåparts)samtal

Handledningssamtalen hos Franke (1990, s. 159-187) beskrivs som principriktade respektive episodriktade där de första karaktäriseras av en gemensam problematisering för att förstå studentens undervisning medan de senare kännetecknas av en fråga-svar strategi utifrån händelser i studentens genomförda undervisning. I den episodriktade handledningen ges begränsat utrymme för studenten att utveckla sina perspektiv. Det har i en annan studie visats att handledningssamtal styrs av handledaren genom styrningsdiskurser som syftar till att skapa förändring genom att ge råd eller genom att vidga perspektivet hos den som handleds (Bladini, 2004, s. 103-161).

När det gäller handledning som tvåpartssamtal har det också visats att universitetets handledare innehar mer taltid än lärarstudenter, att utvärderande kommentarer kring studentens övningsundervisning upptar den största delen av samtalen, att handledarens utvärderande tal riktas mot studentens kritiska tänkande och utveckling av alternativa undervisningsstrategier samt att samtalsinnehållsliga fokus primärt handlar om material och metod, följt av lektionsgenomförande (Christensen, 1988).

I matematikämnet handledning, där studenten handleds av antingen skolans eller universitetets handledare, diskuteras fyra domäner av lärarkunskap:³⁰ pedagogik, elever, matematikspecifik pedagogik samt matematik (Borko & Mayfield, 1995). Här framkommer att aktörerna menar att övningsundervisning och praktisk erfarenhet är viktigt när det handlar om att lära sig att undervisa samt att studenterna säger sig influeras mer av sin handledare från praktikskolan än av lärarutbildaren från universitetet.³¹ Forskarna menar också att handledningssamtalen har begränsade möjligheter att bidra till studenternas lärande eftersom de inte fördjupades utan byggde på enklare feedback och var snabbt genomförda (de varade mellan 5 och 30 minuter).

En studie kring handledningssamtal efter undervisning, så kallade ”post-observation conferences” mellan universitetets lärarutbildare och lärarstudenter, genomfördes i USA genom att analysera diskursen i 26 samtal

³⁰ Engelskans ”Teacher knowledge”.

³¹ Här ska påpekas att handledaren från universitetet inte var ämnesexpert.

(Zeichner & Liston, 1985). Av resultatet framgår att talet till största delen kretsar kring vad som benämns som en faktisk diskurs³² som handlar om vad som har hänt i en undervisningssituation eller vad som kommer att hända. Det framkom även att handledningssamtalen främst behandlade eleverna samt planering och genomförande av undervisning. Att samtalen främst kategoriserades som faktisk diskurs förklaras med att universitetets handledare var en tillfällig besökare³³ utan tillgång till den vidare kontexten.³⁴ I en uppföljande studie undersöks hur lektionsinnehåll påverkar formen för handledningssamtalets diskurs (Zeichner, Liston, Mahlios, & Gomez, 1988). Här återfinns även ett jämförande perspektiv där den tidigare undersökta lärarutbildningen ställs mot den mer traditionellt yrkesinriktade lärarutbildningen som utgör ny empiri för denna studie. Resultatet visar på likheter i handledningssamtalen mellan de två lärarutbildningarna. Hur en lärarutbildnings pedagogiska och ideologiska orientering ser ut verkar enligt Zeichner et al. ha begränsad betydelse. Den faktiska diskursen dominerar. En viss skillnad kan identifieras då den traditionellt yrkesinriktade lärarutbildningens handledningssamtal talar något mer om läroplan och läromedel. Lektionsinnehållet vid lektionen som föregår samtalet verkar inte heller påverka handledningssamtalets diskurs.

Ytterligare ett exempel på hur feedback kommuniceras vid "post-observationskonferenser" visar att innehållet i handledningssamtalen huvudsakligen kretsar kring kategorin undervisning och lärande, vilken innefattar frågor om exempelvis metod- och materialval, lärandemiljö och bedömning (Tang & Chow, 2007). Med studien framgår att handledningen är formativ snarare än summativ. Det visas också att den som handleds är en aktiv deltagare i samtalen.

Interaktionsmönster i handledningssamtal

Avslutningsvis redovisar jag en för min undersökning relevant avhandling inom ramen för handledningsforskning utöver lärarutbildning. Denna handlar om tvåpartskonstellationer och inbegriper begrepp och resultat som är viktiga att uppmärksamma i relation till mina frågor.

³² Engelskans "factual discourse". Jämför Frankes (1990) episodinriktade handledningssamtal.

³³ Dock besökte varje handledare respektive student vid minst sex tillfällen (Zeichner & Liston, 1985, s. 159).

³⁴ Se också Emsheimer & Göhl (2014, s. 150-153) om högskolans lärarutbildares "blixervisiter" hos lärarstudenterna under deras verksamhetsförlagda utbildning.

Den undersökning som Bjørndal (2008) redovisar i sin avhandling utgår från handledningssamtal mellan flera olika tvåparts-konstellationer, där lärare - elev och lärare – kollega är två exempel. Han undersöker interaktionsmönster i handledningssamtal i det norska sammanhanget och riktar blicken mot symmetri och asymmetri mellan handledare och handledd, vilket innebär att han med de begreppen undersöker makt- och dominansförhållanden. Symmetri går här tillbaka på idealtyper för samtal och Bjørndal refererar bland annat till Sokrates, Habermas och Buber. Gemensamt för de symmetriska samtalen är att de syftar till dialog i betydelsen att parterna försöker tillföra varandra något, att de är öppna för att lära av varandra och att de strävar efter likvärdighet (Bjørndal, 2008, s. 173). Asymmetri handlar istället om olika grader av makt eller dominans som exempelvis ett mästare-lärlingsförhållande. Asymmetribegreppet används för att det enligt Bjørndal (2008, s. 304) har en mer neutral klang än till exempel dominans. I sin analys använder Bjørndal indikatorer på (a)symmetri kring vad som kommer till uttryck i samtalen. Först skiljer han på en strukturell indikator, som handlar om de formella roller som samtalsdeltagarna har, och dynamiska indikatorer som är föränderliga. De dynamiska indikatorerna delar han sedan in i olika indikatorer. Den kvantitativa indikatorn handlar om vem som talar mest, den tematiska om vem som introducerar och håller kvar samtalssteman och perspektiv, den positionerande om vem som har företräde och den interaktionella indikatorn handlar om vem som styr och undgår att bli styrd i samtalen (Bjørndal, 2008, s. 307-357).³⁵ Resultaten i Bjørndals avhandling visar att handledningssamtalen är relativt symmetriska gällande den kvantitativa indikatorn och att det är den som handleds³⁶ som talar mest. Vidare är det handledarna som styr innehållet i samtalen när det handlar om delområden och olika innehållsperspektiv, men det är den handledde som styr samtalsens övergripande tema. Bjørndal talar här om en samvariation mellan formell roll och tematisk styrning, det vill säga att handledaren både är formellt ledande och ledande i samtalsens innehållsliga fokuseringar. Gällande den positionerande indikatorn framstår handledaren som den starkaste aktören, vilket är i samklang med de formella rollerna, men han påtar att (a)symmetrin här är mycket mångfacetterad och nyansrik i de olika samtalen. Slutligen visar den interaktionella indikatorn att förhållandet här är milt

³⁵ Ytterligare indikatorer som inte är relevanta för den här avhandlingens frågeställningar är positionell, dramaturgisk och turstödande indikatorer (Bjørndal, 2008, s. 307-357).

³⁶ Vägsökaren, med Bjørndals begrepp.

asymmetriskt, vilket innebär att den som handleds tenderar att underordna sig/underordnas. Sammanfattningsvis visar Bjørndal att handledaren överlag framstår som starkast, men att samtalen är dynamiska där de tydligaste avvikelserna är att den som handleds talar mest och att den stöttning som görs i talturerna är till förmån för den som handleds (Bjørndal, 2008, s. 621-654).

Summerande slutsatser av tidigare forskning

Tidigare religionsdidaktisk forskning har behandlat många perspektiv. Fältet är därför omfattande. Trots detta är läraren sällan i centrum och explicita studier av lärares kunskaper få. En inriktning som ändå funnits har beskrivit lärares kunskaper som att skapa förutsättningar för elevers lärande (t.ex. Cush, 2007). Många resultat som jag har redogjort för visar vidare vad en lärare i religionskunskap behöver, men då främst i övergripande och sammanfattande termer snarare än detaljerade (t.ex. Jackson, 2014). Vissa resultat måste också tolkas för att kunna uppfattas som forskning om lärares kunskaper, vilket betyder att de religionslärarkunskaper som kan identifieras i tidigare forskning är något implicit som kan uppmärksammas som en följd av en annan forskningsfokus (t.ex. Erricker, & Erricker, 2000; Wright, 2004). Ett enskilt resultat som förefaller viktigt, eftersom det fokuserar på kunskaper en lärare behöver, redovisas av Ubani (2012). Det gäller då främst vikten av lärares ämneskunskap men också hur läraren är som individ, något som också uppmärksammas av andra forskare (t.ex. Sikes & Everington, 2004). Dessutom framkommer återkommande från tidigare forskning vikten av representation (t.ex. Jackson, 2004) samt betydelsen av att iscensätta ett tryggt religionskunskapsklassrum (t.ex. Lied, 2011).

Tidigare forskning om trepartssamtal och annan för sammanhanget relevant handledningsforskning har genomförts från ett allmän-didaktiskt/pedagogiskt perspektiv snarare än från ett ämnesinriktat perspektiv. Handledningsforskning har inte bedrivits i religionsdidaktisk forskning. De resultat som förefaller vara mest relevanta för denna undersöknings forskningsfrågor handlar om trepartssamtal som ett sammanhang för att utveckla studentens lärande samt ett tillfälle för att utveckla samarbetet mellan högskola och skola, det vill säga mellan akademi och yrke (t.ex. Mtika et al., 2014). I svensk kontext har trepartssamtal studerats som bedömning snarare än undervisning (t.ex. Hegender, 2010b). Slutligen återfinns hand-

ledningsforskning som ur olika aspekter fokuserar dominansförhållanden mellan handledare och handledd (t.ex. Bjørndal, 2008).

Mot bakgrund av detta går jag nu vidare till de perspektiv, fokuseringar och begrepp som är undersökningens teoretiska ansats.

Kapitel 3. Teoretiska utgångspunkter

Denna religionsdidaktiska avhandling söker att besvara frågorna om vilka diskurser om religionslärarkunskap som konstrueras i trepartssamtal och intervjuer samt hur dessa diskurser konstrueras i trepartssamtal mellan lärarstudenter och lärarutbildare från skola och högskola. Undersökningen bygger teoretiskt på kritisk diskursanalys. Inspirationen kommer i första hand från Norman Fairclough. Valet att använda detta diskursanalytiska perspektiv hänger samman med forskningsfrågorna: Fairclough (t.ex. 1992; 1995) poängterar exempelvis vikten av att undersöka både innehåll och form i språkliga sammanhang.

Med diskursperspektivet antas en konstruktionistisk epistemologi, eftersom diskursanalytisk forskning omfattar socialkonstruktionistiska villkor (Winther Jørgensen & Phillips, 2002, s. 154). Det konstruktionistiska perspektivet medför bland annat att vår kunskap om verkligheten är socialt konstruerad, det är den enda verklighet vi kan förhålla oss till (Berger & Luckmann, 1966/1998).³⁷ Den sociala verklighet som människan konstruerar är den som kan undersökas i forskning (Burr, 2004; Creswell, 1998, s. 76; Lincoln & Guba, 2003).

De konstruktioner som undersöks här är språkliga. Språkets betydelse i en socialkonstruktionistisk epistemologi är något mer än en spegel av världen; språket konstruerar den värld som vi har tillgång till (Nikander, 2008). Intresset för att undersöka språk och språklig produktion blir givet när den vetenskapsteoretiska och kunskapsfilosofiska utgångspunkten är att betrakta språk som centralt för konstruktion av kunskap (Potter, 1996; Säljö, 1998; Säljö, 2011). Språk är vidare betydelsefullt att undersöka ur olika aspekter och i olika sammanhang eftersom konstruktion av kunskap ser olika ut beroende på vilka diskursiva sammanhang och sociala praktiker som undersöks (Säljö, 2011). Oavsett om målet är att göra en mer lingvistiskt inriktad studie eller om man studerar språk som mening eller handling är det språket som framstår som en gemensam nämnare (Neumann, 2003; Winther Jørgensen & Phillips,

³⁷ Socialkonstruktionism kännetecknas av en kritisk inställning till förgivettagen kunskap, betraktar kunskap som präglad av historisk och kulturell kontext, menar att kunskap upprätthålls genom sociala processer och anser att kunskap hänger samman med social handling (Burr, 2004, s. 1-5).

2000). I detta sammanhang undersöks språkliga konstruktioner och förhandlingar (jfr von Brömssen, 2003, s. 14).

Teorikapitlet fortsätter nedan med att kort redogöra för kritisk diskursanalys, för att sedan fokusera den här undersökningens diskursanalys. Där framgår hur Faircloughs kritiska diskursanalys används i denna undersökning. Dessutom visas hur andra perspektiv integreras, vilket är en viktig dimension av vad kritisk diskursanalys är (van Dijk, 2001).

Kritisk diskursanalys

Kritisk diskursanalys (Critical discourse analysis/CDA) uppstod och formades på 1980-talet av en liten grupp forskare med liknande intressen kring språk, makt och ideologi (Wodak, 2001b). Numera omnämns CDA ibland som CDS (critical discourse studies) för att markera utvecklingen från fokuseringen på text till en utvecklad kontextmedvetenhet som exempelvis har inneburit att sammanföra CDA med etnografiskt fältarbete (Krzyzanowski, 2011; Krzyzanowski & Forchtner, 2016). För den här avhandlingen är texten/talet i de undersökta sammanhangen i förgrunden. Därför bygger det teoretiska perspektivet främst på CDA.³⁸ Även relativt tidig CDA har dock större anspråk än en fokusering på text. Fairclough (1995, s. 9) skriver att ”analysis of texts should not be artificially isolated from analysis of institutional and discursal practices within which texts are embedded” vilket uppmärksammar vikten av en medvetenhet om sammanhang och relationer i diskursanalys.

CDA kan uppfattas som en löst sammanhållen ansats där forskningsfrågor och innehållsliga fokuseringar framträder som gemensamma framför nödvändigheten av en unison skolbildning med givna teoretiska och metodiska angreppssätt (van Dijk, 1993; Wodak, 2001b). CDA gör anspråk på att vara multidisciplinär och fungerar som ansats inom flera vetenskapsområden som intresserar sig för hur diskurs formulerar och formerar verkligheten (Meyer, 2001, s. 16). Trots att CDA svårigen kan ses som en specifik skolbildning så finns gemensamma grundläggande antaganden som ramar in vad CDA är. Centrala antaganden är att språk ses som ett socialt fenomen som uttrycker mening för både individer och institutioner och att

³⁸ Detta gäller även om samhörighet med den etnografiska traditionen som beskrivs inom CDS också återfinns i den här avhandlingen. Det handlar då om de observationer som genomförts vilka kan ses som etnografiskt inspirerade och som i någon mening ett etnografiskt influerat ”snapshot fieldwork”. Se den här avhandlingens metodkapitel för ett utvecklat resonemang om observation i och av diskursiva praktiker.

läsare/lyssnare inte bara är passiva mottagare av texter, där textbegreppet står för talad kommunikation såväl som skriftlig, samt att diskurs ses som instrument för social konstruktion av verkligheten (Wodak, 2001b). Centralt i CDA är också maktprocesser. Dessa innebär en kamp om verkligheten. Inom den kritiska diskursanalys som fokuserar organisationers diskursiva praktiker uttrycks att aktörer skapar verkligheten utifrån de perspektiv man själv förespråkar; ”in ways that serve their own interests” (Mumby & Clair, 1997, s. 182).³⁹ Intresset för makt inom CDA ger vidare att diskursbegreppet handlar om att diskurs struktureras⁴⁰ av dominans. Diskurs i betydelsen tal och talad interaktion kan inte vara fri från dominerande strukturer. Fokus för kritiska diskursanalyser kan gälla hur makten dominerar och vilket motstånd som görs mot dominansen. Ett antagande, som också blir ett anspråk inom CDA, är att de dominerande strukturerna gör konstruktioner konventionella och på så vis förgivettagna (Wodak, 2001b).

Undersökningens diskursanalys med Fairclough

Undersökningens teoretiska förutsättning innebär att språk konstruerar kunskap, vilket i sin tur medför att ett *tal om* centrala kunskaper nödvändiga för en religionskunskapslärare samtidigt utgör *konstruktion av* dessa religionslärarkunskaper. Det centrala begreppet för att studera språket är *diskurs*. Genom att i huvudsak basera undersökningens teoretiska utgångspunkter på Faircloughs kritiska diskursanalys ges möjlighet att analysera diskurs då den både är teori och metod för analys av praktiker och en teoretisk praktik med målet att analysera kommunikation (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 16-30). Av framställningen nedan framgår hur undersökningens diskursanalys är konstruerad och att den främsta inspirationen kommer från Fairclough, men att också flera influenser både från CDA och från andra perspektiv utgör avhandlingens teori.

³⁹ Detta ska dock inte förstås som att aktörer driver sina egna intressen fristående från diskurser utan att detta görs *genom* (tillgängliga) diskurser (Mumby & Clair, 1997).

⁴⁰ Jämför med begreppet formers (Foucault, 1970/1993).

Diskursbegreppet

Diskurs kan övergripande definieras som ”language use in speech and writing” (Fairclough & Wodak, 1997, s. 258). Diskurs kan också definieras som ”the flow of knowledge” (Jäger, 2001, s. 34 & 35), vilket markerar diskursens position i relation till konstruktion av kunskap. En än mer detaljerad definition av diskurs, och som kompletterar preciseringarna ovan, är diskurs som ”a way of signifying a particular domain of social practice from a particular perspective” (Fairclough, 1995, s. 14). Citatet innebär att det tal som kallas diskurs görs i ett sammanhang och att talet är både specifikt och signifikant. Diskursen ger talet en ”fixation of meaning” (Winther Jørgensen & Phillips, 2002, s. 141) och syftar på det tal som görs inom ett specifikt område eller fält (Winther Jørgensen & Phillips, 2002, s. 66). Sammantaget ger dessa definitioner av diskurs den här undersökningens definition av begreppet diskurs. Med diskurs avses *det som i de undersökta sammanhangen talas om som, och därmed görs, betydelsefullt*. Det handlar om det *språkliga användande* som *konstruerar kunskap* på ett *signifikant sätt* inom ett *specifikt område*.

Diskurs ses som kunskapskonstruerande språk som produceras i interaktion (jfr Fairclough, 2001, s. 126). Diskursen blir meningsfull i relation mellan texter/aktörer.⁴¹ Den språkliga konstruktionen av diskurs består av tal – artikulationer, yttranden, utsagor - som kan sägas, mottas och förhandlas på olika sätt och med olika resultat. Diskurs står inte för något fritt svävande som ligger utanför individer, och inte heller dolt inom en människa som en kognitiv aspekt, utan diskurser är det meningskonstruerande språket. Diskurser konstruerar verkligheten och diskurserna konstituerar också verkligheten (Neumann, 2003, s. 17; Wodak, 2001a, s. 66). För att ett tal ska kunna identifieras i ett empiriskt material på ett sådant sätt att det framträder som en diskurs så måste ett innehållsligt bestämt sätt att tala vara återkommande. Först när ett tal om något är återkommande, och på så vis stabilt etablerat, så kan en diskurs betecknas just som en diskurs. Diskurser framträder dock med olika tyngdpunkter och de får olika stor genomslagskraft (t.ex. Wyndhamn, 2013).

⁴¹ Jämför med uttrycket dialogisk relation (Bachtin, 1929/1991, s. 194-195).

Dimensioner i diskursanalys

Fairclough (t.ex. 1995, s. 1-20) talar om tre dimensioner för kritisk diskursanalys. Den första är textens mikronivå. Med *text* avses skrivet eller talat språk, exempelvis transkriberade samtal, även om Fairclough också menar att artefakter av olika slag kan ses som text med ett vidgat textbegrepp. Den andra dimensionen är *diskursiv praktik*, vilken är den praktik där texten konstrueras. Den diskursiva praktiken blir medierande mellan text och social praktik. Den tredje dimensionen är makronivåns *sociala eller sociokulturella praktik*. De diskursiva praktikerna bidrar till att producera och reproducera de maktrelationer som återfinns i sociala praktiker.⁴² Uppdelningen i tre dimensioner ska dock förstås som en analytisk sådan. Fairclough (1992, s. 4) påtalar att alla diskursiva sammanhang är text, diskursiv praktik och social praktik samtidigt.

För den här undersökningen gäller huvudintresset att undersöka text i diskursiv praktik samt dess betydelser. Jag undersöker konstruktion av diskurser, vilket innebär att jag undersöker text och diskursiv praktik, eller annorlunda uttryckt; text i/som diskursiv praktik. Vidare framträder den tredje dimensionen som relevant genom att det som konstrueras i diskursiva praktiker dels konstruerar den sociokulturella verkligheten och dels re/konstruerar andra diskurser från olika sociala praktiker. Kritisk diskursanalys bör relatera mikronivåns konstruktioner till makronivåns strukturer just därför att mikrodimensionernas tal, text i diskursiv praktik, inte bara har lokal betydelse utan konstruerar och rekonstruerar makrodimensioner (Fairclough, 1985).

Utifrån detta (t.ex. Fairclough, 1989/2001, s. 20; Fairclough, 1995, s. 96-97) är den här undersökningens första forskningsfråga en analys av text och textens produkt (vilka diskurser konstrueras?) och den andra forskningsfrågan en analys av diskursiv praktik och den diskursiva praktikens process (hur konstrueras diskurserna?). Att på detta sätt dela upp undersökningens forskningsfrågor i relation till begreppen text och diskursiv praktik är ett analytiskt särskiljande. Det bör påpekas att dimensionerna går in i varandra i diskursiva praktikers manifesta tal eftersom text står för det tal som görs i den

⁴² Jämför den tidiga Fairclough (1989/2001, s. 21-22) som skriver om diskursanalysens tre nivåer som beskrivning, tolkning och förklaring. Det som blivit textens dimension kan då uppfattas som beskrivningens produkt och sedan följer den diskursiva praktikens tolkningsprocess och den sociala praktikens förklaring av talets betydelse för den sociokulturella verkligheten.

diskursiva praktik vari talet inryms. Det är den diskursiva praktiken som manifesteras i text (Fairclough, 1992, s. 71).

Diskursordning

De diskurser som undersöks här bildar tillsammans den *diskursordning* som med Fairclough (t.ex. 1995) är summan av diskurser inom en praktik.⁴³ Diskursordning definieras som "the ordered set of discursive practices associated with a particular social domain or institution" och han exemplifierar bland annat med ett samtal eller en föreläsning (Fairclough, 1995, s. 12). Diskursordningen konstrueras av talet i diskursiva praktiker och innebär att talet konstruerar en relativt stabiliserad, om än komplex, konfiguration (Fairclough, 1995, s. 2; Winther Jørgensen & Phillips, 2002, s. 141). I föreliggande sammanhang är diskursordningen de diskursiva aspekterna av (en del av) det religionsdidaktiska fältet (jfr Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 114). Målet är att identifiera denna diskursordning, vilket innebär att undersöka vilka diskurser som blir stabila konfigurationer och i den meningen får status som central religionslärarkunskap. Det handlar om att analysera diskursordningens uppbyggnad och struktur med dess innehållsliga relationer och nivåer. Jørgensen och Phillips (2002, s. 144) uttrycker det som att diskursordningen är en plattform för olika diskurser och diskurserna är mönster av mening inom diskursordningen. Dessutom är målet att undersöka hur diskursordningen uppkommit, det vill säga hur diskurser om religionslärarkunskap konstrueras i trepartssamtalens diskursiva praktik.

Diskursordningens innehåll och process

För arbetet med den här undersökningens första forskningsfråga, om vilka diskurser om religionslärarkunskap som konstrueras, hämtas inspiration från Fairclough (1992, s. 124-128; 2003, s. 26) då han menar att det är av vikt att studera innehållet i diskurs; vad talet uttrycker innehållsligt.⁴⁴ Det handlar om talets formuleringar. För arbetet med avhandlingens andra forskningsfråga kring hur religionslärarkunskap konstrueras utgår jag från Faircloughs (t.ex. 1995, s. 4-10) betoning på att analys av texters innehåll innebär analys av både

⁴³ Jämför Potter (1996) som skriver om den repertoar av yttranden som är möjliga att göra i den undersökta praktiken samt Foucault (1969/2002, s. 47) som skriver om att "skildra utsagorna inom diskursfältet och de relationer de kan underhålla". Detta benämner han som diskursiv formation (Foucault, 1969/2002, s. 55).

⁴⁴ Se också Irisdotter (2006, s. 35 & 46-48) för ett tillämpat exempel.

innehåll och form, hur diskurser formeras. På samma sätt som jag vill undersöka religionslärarkunskapens vad och hur, påtalar Fairclough (1995, s. 4-5 & 187-213) det centrala att analysera både "the content of texts" och "the content of texture", alltså både talets innehåll och form. Samtidigt som Fairclough framhåller vikten av process vid analys av innehåll bör en omvänd markering också göras. Analys av process måste göras i ljuset av innehållet, eftersom en process svårigen kan analyseras utan innehåll. Oavsett val av ingång är det värdefullt att se innehålls- och processfrågorna vad/vilka(?) och hur(?) som sammanlänkade, även om de i en forskningsprocess också är analytiskt åtskiljbara genom forskningsfrågor, analys och resultatpresentation.

Den andra forskningsfrågan hämtar vidare inspiration från intresset för makt som återfinns inom CDA (t.ex. Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003; Wodak, 2001b) eftersom hur något konstrueras hänger samman med de maktförhållanden som finns mellan individer, positioner och institutioner. Fairclough (1989/2001) menar att diskursanalys bör intressera sig för på hur makt upprätthålls och förändras. I trepartssamtal handlar makt om "power in discourse" där makten förhandlas samtidigt som diskurser konstrueras i "face-to-face" samtal där deltagarna är på förhand ojämlika på grund av sina formella positioner (Fairclough, 1989/2001, s. 36-39). Lärarutbildarna är till skillnad från lärarstudenterna genom utbildning och erfarenhet specialiserade inom sin profession, vilket ger en auktoritet och status som Fairclough (1989/2001, s. 54) kallar en kraftfull subjektposition.

Lärarutbildningens praktiker

Ovan diskuteras social och diskursiv praktik som analytiska dimensioner utifrån Fairclough. Ur ett annat perspektiv kan social och diskursiv praktik som begreppspar användas för att visa hur lärarutbildningen som institution, organisation och nätverk,⁴⁵ samt de olika aktörerna i handledningens trepartssamtal, ska förstås. Båda aspekterna berörs nedan.

Alla verksamheter, oavsett benämningar som teoretiska eller praktiska, kan betraktas och tolkas som sociala praktiker (Afdal, 2010; Van Leeuwen, 2008, s. 5). Van Leeuwen (2008) påpekar att beståndsdelarna i vad som utgör sociala praktiker bland annat är deltagare, handlingar, tid, plats, resurser samt

⁴⁵ Persson (2007) ser lärarutbildningen som ett nätverk snarare än en organisation. Han menar att en sådan benämning ger förutsättningar för att upplösa gränser och synliggöra lärarutbildningens olika aktörer.

förutsättningar för dessa, vilket kan exemplifieras med att deltagarna behöver vara kvalificerade på olika sätt beroende på sammanhang. Detta är ett sätt att definiera vad en social praktik är. Afdal (2008; 2010) exemplifierar med att undervisning i skolan är en social praktik medan forskning är en annan. De förhåller sig inte vertikalt till varandra, den ena praktiken är inte viktigare än den andra, utan de är jämbördiga. Det betyder att det inte går att göra en nivåmässig uppdelning mellan teori och praktik, eftersom konstruerandet av teori också är en praktik (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 29) och praktiken också är teorigenererande. Deltagarna från olika praktiker, här skolans lärare/lokala lärarutbildare och akademins lärarutbildare, kan också betraktas som både teoretiker och praktiker istället för antingen eller (Persson, 2007). Ett ytterligare exempel på olika praktiker från det religionsdidaktiska området handlar om det engelska begreppet Religious Education (RE), vilket kan förstås både som forskningens respektive skolans praktik (Afdal, 2008; Afdal, 2010). Religious Education är alltså överfört till svensk kontext både religionsdidaktisk forskning och/eller religionskunskap som skolämne. Liknande förståelser finns också där begreppet skulle kunna innefatta ytterligare praktiker utöver forskning och skola, som till exempel det religionsdidaktiska lärarutbildningsämnet som inom ramen för lärarutbildningen kan förstås som en tredje praktik där religionsdidaktisk kunskap förhandlas (Osbeck, 2011, s. 36).

Lärarutbildningens övergripande konstruktion består av en högskoleförlagd del och en verksamhetsförlagd del. Det är förstås möjligt att tala om en sammanhållen lärarutbildning som en social praktik, men då utbildningen organisatoriskt är uppdelad i dessa två delar är det rimligt att uppfatta lärarutbildningen som två olika sociala praktiker. Den högskoleförlagda lärarutbildningen genomförs inom akademien (universitet/högskola), och högskolans lärare fungerar som lärarutbildare, medan den verksamhetsförlagda lärarutbildningen genomförs i skolan, där lärare fungerar som lärarutbildare. Uppdelningen av lärarutbildningen i två praktiker görs här för att synliggöra och bidra med förklaring av hur lärarutbildningen är konstruerad. Påpekas bör dock att flera olika praktiker inryms inom respektive praktik eftersom praktiker inte existerar självständigt utan i relation till ett nätverk av praktiker som tillsammans formar den enskilda praktiken (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 21-23). Att tala om lärarutbildningens två praktiker blir därför förenklat, men väsentligt för att här bidra med

förklaringsvärde angående lärarutbildningens konstruktion på övergripande nivå.

Trepartsmötets sociala praktik och trepartssamtals diskursiva praktik

Det trepartssamtal som är i centrum för den här undersökningen är samtidigt ett möte mellan lärarutbildningens praktiker. Det kan förklaras som en tillfälligt upprättad social praktik eftersom ett sådant trepartsmöte inte är något ständigt återkommande inslag i lärarutbildningens undervisning. Detta trepartsmöte är konstruerat av i huvudsak två olika sociala praktiker, den akademiska praktiken samt skolans praktik, vilka representeras i mötet av den högskoleförlagda respektive den lokala lärarutbildaren.

Ett trepartssamtal kan förstås som ett möte mellan akademi och yrke, där undervisning sker genom handledning av lärarstudenten. Eftersom interaktionen i ett sådant sammanhang är språklig, står talet i centrum. *Trepartsmötet* betraktas som ett *trepartssamtal*, vilket här uppfattas som en diskursiv praktik. Det kan uttryckas som att ett möte mellan sociala praktiker, i föreliggande sammanhang mötet mellan akademi och yrke i trepartssamtalet, går från att vara en social praktik till att vara en diskursiv praktik när mötet manifesteras, det vill säga när handledningen tar sin början.

Utifrån CDA ses begreppen social praktik och diskurs som kompatibla i den meningen att tal/text kan skiljas analytiskt från social praktik även om det inte innebär att sociala praktiker är något avskilt från språket (Bergström & Boréus, 2012, s. 399). Trots kompatibilitet är det inte helt tydligt inom CDA hur förhållandet mellan social praktik och diskurs ser ut. Theo van Leeuwen (1993, s. 193) uttrycker det som att två relationer finns mellan diskurs och social praktik där den ena är diskurs som social praktik och den andra är diskurs som ett sätt att representera social praktik. Fairclough (1992, s. 66) menar att diskurser är en del av social praktik eftersom en praktiks dimensioner inte alla är diskursiva. Han skriver att diskurs är ett språkligt användande som en form av social praktik (Fairclough, 1995, s. 7) och att diskursiv praktik fungerar medierande mellan text och social/sociokulturell praktik (Fairclough, 1995, s. 10-15). Det är dock de diskursiva dimensionerna som är centrala att undersöka, exempelvis hur språket används på ett särskilt sätt inom ett yrke (Fairclough, 2001, s. 123). Fairclough och Wodak (1997, s. 258) uttrycker att diskurs är en form av social praktik där förhållandet mellan diskurs och situationer, institutioner och strukturer som ramar in diskurser är dialektisk; social praktik skapar diskurser och diskurser skapar social praktik.

Konstruktionen av diskurs i en diskursiv praktik är därför också en rekonstruktion av diskurs. Det kan uttryckas som att diskurser rekontextualiserar sociala praktiker (Van Leeuwen, 2008, s. 3-22) eller att aktörer i praktiker rekontextualiserar andra praktiker (Fairclough, 2001, s. 123; Fairclough, 2003, s. 202-206). Konstruktion av diskurs handlar om att talet representerar något samtidigt som det re/konstruerar något. Institutionellt tal, som exempelvis lärarutbildningens trepartssamtal, är ett sammanhang dit diskurser förflyttas och transformeras.⁴⁶

Den problematisering av relationen mellan sociala och diskursiva praktiker som finns i kritisk diskursanalytisk tradition mynnar ut i den här undersökningens beskrivning av trepartssamtalen och intervjuerna som diskursiva praktiker, där trepartssamtalet är gränsöverskridande i meningen att det är ett möte mellan akademi och yrke. Språket ses genom diskursbegreppet som verktyget för interaktion och som interaktionen som sådan, varför benämningen diskursiv praktik är lämplig (Osbeck, 2009a, s. 29-31). Garman (1994) skriver att utbildning i allmänhet, och handledning i synnerhet, handlar om lärande som ett resultat av en diskursiv praktik.

Begreppet religionslärarkunskap

Den övergripande definitionen av *kunskap* är given av den diskursinriktade ansatsen i avhandlingen. Kunskap konstrueras språkligt, som centralt för en lärare i religionskunskap, i de trepartssamtal och intervjuer som undersöks här.⁴⁷ De diskurser som konstrueras är inom CDA kontextspecifik kunskap om social praktik formerad och formulerad i diskursiv praktik (van Leeuwen, 1993). Diskurserna ger tillsammans den diskursordning som visar de aspekter av en religionskunskapslärares kunskaper som kan identifieras i de sammanhang som undersöks i föreliggande avhandling.⁴⁸

Begreppet *religionslärarkunskap* fungerar som samlande benämning för vad som konstrueras som centralt. Jag avser med begreppet alltså den kunskap

⁴⁶ Jämför Bernsteins rekontextualiseringsbegrepp (Bernstein, 1986; Bernstein, 1996; Buchardt, 2008; Moore, 2013).

⁴⁷ Språket är den resurs som aktörerna har tillgång till för att konstruera kunskap (Säljö, 1998).

⁴⁸ De ontologiska och epistemologiska anspråk som görs i den här avhandlingen innebär att det omöjliga går att tala om att ta ett helhetsgrepp på kunskap inom ett fält eftersom kunskap är något föränderligt. Om jag ändå, för att bidra med ytterligare förklaring, utgår från att det skulle kunna gå att täcka in alla aspekter av religionslärarkunskap, så är detta ändå inte möjligt av andra skäl. Inget forskningsprojekt kan täcka in alla de kunskaper som krävs för att hantera alla möjliga scenarion som dyker upp under yrkeslivet.

som en lärare i religionskunskap behöver veta och göra för att undervisa i skolämnet religionskunskap, eftersom detta är religionskunskapslärarens huvuduppgift. Givet den diskursanalytiska ansatsen betyder detta att de kunskaper som här framställs som centrala för läraren är de som språkligt konstrueras som viktiga, det vill säga vad som i de undersökta praktikerna *får status som religionslärarkunskap*. När jag formulerar mitt begrepp tänker jag mig likt Gustavsson (2013, s. 40) att det handlar om de ”aspekter som på empirisk väg kommer att stå i centrum” och att det är detta som avgör vad begreppet kan innefatta. Begreppet innebär därför att det är talet i de diskursiva praktikerna som är grunden till vad som innefattas. Begreppet religionslärarkunskap har ett empiriskt värde, men också ett tentativt såväl som analytiskt, då det används prövande som samlade benämning för de analyser, beskrivningar och diskussioner som krävs i avhandlingen.

Formulering av begreppet

Ett nödvändigt ställningstagande i forskningsprocessen har rört ett val mellan att benämna religionskunskapslärarens kunskaper med just kunskapsbegreppet (t.ex. Carlgren, 1990; Carlgren, 2015; Hartman, 1995) eller med kompetensbegreppet (t.ex. Bjerlöv, 1999; Zetterqvist, 2003).⁴⁹ Här har jag valt att använda kunskapsbegreppet⁵⁰ med motivet att det fungerar bäst språkligt tillsammans med aktuellt prefix samt utifrån skälet att kunskapsbegreppet enligt min uppfattning fungerar bättre som inkluderande för lärarens vetande och görande än ett kompetensbegrepp, vilket snarast indikerar en rörelse mot ett handlingsperspektiv.

Själva konstruktionen av begreppet religionslärarkunskap har vidare tagit hänsyn till att det i den här undersökningen handlar om kunskap i relation till ett yrke. Därmed har begreppet yrkeskunskap aktualiserats. Eriksson (2009) för ett resonemang om de teoretiska kunskaper som konstrueras i lärarutbildningens högskoleförlagda del och de praktiska erfarenheter som konstrueras i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Med benäm-

⁴⁹ I finländsk religionsdidaktisk kontext använder Ubani (2016; 2012) kompetensbegreppet om religionskunskapslärarens expertis och menar att det fungerar utbytbar mot exempelvis begreppen professionell eller specialist.

⁵⁰ Begreppet reflektion har också varit ett centralt begrepp i diskussioner om lärares kunskaper (Schön, 1983/2003). Reflektionens betydelse har dock ifrågasatts. Exempel finns på forskning som visar att andra praktiker, särskilt kollektiva lärandepraktiker, är lika viktiga eller viktigare som lärandestrategier än reflektion. Detta gäller särskilt lärarstudenter som är i början av sin utbildning (Canning, 2011).

ningen yrkeskunskap avses både teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet. Av det följer att lärares yrkeskunskap konstrueras både av teoretisk kunskap och av praktisk erfarenhet.⁵¹ Det handlar om kunskap om och i ett yrke samt kunnighet i att utöva det, där begreppen och därmed kunskaperna inte står i ett hierarkiskt förhållande till varandra (Eriksson, 2009, s. 17-18). I relation till läraryrket blir lärarkunskap det relevanta begreppet, där jag i likhet med Carlgren (2015, s. 25) avser ”de delar av lärares arbete som sammantaget kan kallas deras kunskapsarbete”, det vill säga de kunskaper som hänger samman med undervisning i och av något specifikt (till exempel ett ämne) snarare än andra aspekter av vad som sker i skolans vardag. Med tanke på inriktningen mot blivande religionskunskapslärare har begreppet religionslärarkunskap formulerats som de(n) kunskap(er) som ska användas i arbetet som lärare i religionskunskap (jfr Freidson, 2001, s. 61-82).⁵²

Jag har vidare valt benämningen religionslärarkunskap med medvetenhet om hur kunskapsbegreppet diskuterats i andra forskningstraditioner. Ett exempel är den kunskapsfilosofiska diskussionen kring episteme, techne och fronesis, där episteme förenklat kan överställas till teoretisk kunskap att förstå något (Carlgren, 2015, s. 123; Gustavsson, 2000; Saugstad, 2006; Segolsson, 2011). Begreppet techne har karaktär av att avse praktisk förmåga att handla; ett görande (Gustavsson, 2000; Saugstad, 2006; Segolsson, 2011) medan fronesisbegreppet ofta översätts till praktisk visdom, eller moralisk situationsbunden kunskap, snarare än vetenskaplig kunskap (Carlgren, 2015, s. 123; Gustavsson, 2000; Saugstad, 2006).⁵³ Just fronesisbegreppet har diskuterats när det gäller lärare (t.ex. Claesson, 2002, s. 112-114) vilket i ett undervisningssammanhang kan avse lärares kunskaper som skapade och formade av den praktiska yrkesutövningen (Claesson, 2004, s. 6-7). I ett religionsdidaktiskt sammanhang har fronesis beskrivits som ”förmåga att tänka och handla gott eller rätt i specifika situationer” (Lifmark, 2010, s. 299).

Ett annat exempel på en central diskussion om kunskapsbegreppet är det i första hand amerikanska sammanhang där diskussionen kring lärares kunskap, ibland uttryckt som lärares kapacitet, i huvudsak kretsar kring tre delområden:

⁵¹ Denna förening av teori och praktik är ett sätt att definiera profession (Broman, 1995). Huruvida en förening av teori – praktik är berikande eller inte har dock debatterats (t.ex. Bulterman-Bos, 2008; Labaree, 2008).

⁵² Jämför begreppet religionslärarkunskap med den specialiserade kunskap som associeras med att vara en professionell lärare i religionsämnet (Freathy, Parker, Schweitzer, & Simojoki, 2016a).

⁵³ Med fronesisbegreppet är kontexten för kunskapen central. Kunskapsformen kan uppfattas som flexibel snarare än fixerad (Kessels & Korthagen, 1996).

lärares kunskaper, ”knowledge”, lärares färdigheter, ”skills” samt lärares attityder och ståndpunkter, ”dispositions”, (Grant, 2008; Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008). ”Knowledge” kan i dessa sammanhang vara exempelvis innehållskunskaper och ämnesdidaktiska kunskaper (Raths, 1999). ”Skills” beskrivs som kompetens att göra, och indikerar kapacitet att göra något med precision; en skicklighet, exempelvis att genomföra undervisning, medan ”dispositions” framstår som kunskaper gällande exempelvis attityder och värden (Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008) samt lärarens förmåga att tro och tänka kring moraliska aspekter av undervisning och lärande (Gallavan, Peace, & Ryel Thomason, 2009).

Konsekvenser av begreppsvalet

Begreppet religionslärarkunskap ska uppfattas som inkluderande⁵⁴ i betydelsen att det som i de undersökta sammanhangen talas om som viktigt för en religionskunskapslärare att veta och göra är relevant att uppmärksamma vid undersökningens analys. Då kunskap är något diskursivt villkorat, utan möjlighet till universell sanning (Winther Jørgensen & Phillips, 2002, s. 175), innebär detta att även om målet är att begreppet ur det inkluderande perspektivet ska försöka vara heltäckande så är detta ur en annan synvinkel en orimlighet just på grund av begreppets stipulativa definition med dess empiriska värde, analytiska funktion och tentativa karaktär. Det går genom forskningsprocessen bara att diskutera religionslärarkunskap utifrån analysen av det empiriska materialet. Andra potentiella perspektiv på vad som kan vara religionslärarkunskaper får svar i andra forskningsprojekt.

Givet undersökningens teoretiska perspektiv går det inte att finna någon essentiell kärna angående religionslärarkunskap. De figurer som jag kommer att använda för att visa vad religionslärarkunskap i sammanhanget är, konstrueras baserat på resultatet av analysen. Figurerna ger intryck av att vara fixerade bilder (eftersom figurerna publiceras just som bilder) men de ska uppfattas som tillfälligt fixerade, som empirisk kunskap om religionslärarkunskap utifrån de undersökta sammanhangen. Medvetenhet om variation och mångfald är viktigt i relation till kunskapsbegreppet eftersom kunskap inte är något fixerat utan varierar beroende på konstruktionen och dess

⁵⁴ Vikten av att kunskapsbegreppet är ett inkluderande begrepp för att kunna definieras som professionell kunskap har behandlats i professionsteoretisk forskning (Labaree, 1992).

förutsättningar (Cohen, 2011, s. 129).⁵⁵ Begreppet religionslärarkunskap som kunskapsbegrepp blir genom undersökningens resultatkonstruktion snarare skisserat och mångsidigt än fixerat och objektivt.

Analysens fokuseringar och begrepp

I det här kapitlet har jag beskrivit och förklarat hur undersökningen ska förstås teoretiskt. De centrala begreppen diskurs och religionslärarkunskap har tillsammans med andra, särskilt diskursordning och praktik, framställts som viktiga teoretiska begrepp inom ramen för den diskursanalytiska ansatsen. Kapitlets sista avsnitt kommer i det följande att presentera de mer ingående fokuseringar som görs i och genom analysen samt de begrepp som används som analysredskap.

Aktör och position

Deltagarna i undersökningen betraktas som *aktörer*. Aktörsbegreppet framhåller aktörerna som aktiva och kreativa subjekt med agens (Fairclough, 1989/2001, s. 31-33). I avhandlingen använder jag även begreppet *position*. Med position syftar jag på den kategori som den individuella aktören hänger samman med. Som lärarstudenter, lärarutbildare från högskola samt lokala lärarutbildare från skola är aktörerna medlemmar av olika sociala kategorier (jfr van Dijk, 1997, s. 3) genom sina formella organisatoriska roller (Bjørndal, 2008, s. 307-357). Aktörerna talar, både i trepartssamtalen och i intervjuerna, som individuella aktörer och samtidigt som aktörer från och för sina respektive formella positioner som studenter respektive lärarutbildare. Position innebär slutligen en given utgångspunkt, men ska inte uppfattas som en fixerad position i relation till talet i de diskursiva praktikerna, utan med position innefattas ett manövreringsutrymme där olika yttranden är möjliga att göra (jfr Osbeck & Lied, 2012).

Tre diskursbegrepp

Diskurser byggs upp av talat språk. Dessa språkliga artikuleringar⁵⁶ görs från olika positioner genom respektive aktör. Fairclough (2003) menar även att

⁵⁵ Jämför Säljö (2011) som skriver att kunskap inte är något neutralt eller objektivt, utan att kunskap kan anses vara argument.

⁵⁶ Termerna yttrande, utsaga och uttalande förekommer också i den här avhandlingen. Dessa ska uppfattas ha samma teoretiska laddning som begreppet artikulation. Tanken är att begreppen kan

diskursbegreppet kan figurera på flera abstraktionsnivåer vilket potentiellt ger flera diskurser inom den övergripande diskursen. Diskurserna inom diskursordningen kan därför struktureras på olika nivåer. För att kunna kommunicera vilken diskursnivå som behandlas använder jag följande begreppsapparat:

Diskursbegreppet avser de övergripande diskurser som ur ett överordnat perspektiv visar de religionslärarkunskaper som avhandlingen redovisar. Benämningen på denna överordnade nivå är i avhandlingen *diskurs*. Inom ramen för respektive diskurs går det att finfördela talet. Dessa sätt att tala benämns här som *subdiskurser*. Subdiskurserna kan liknas vid artikulationskluster (Kittelmann Flensner, 2015, s. 81; Risenfors, 2011) som samlar yttranden som ligger nära varandra till innehåll och mening och som därför hör samman med diskursen. Inom ramen för respektive subdiskurs återfinns en mängd artikulationer som i många fall kunnat struktureras genom att ytterligare finfördela talet. När en sådan analytisk nivå har gått att konstruera har jag valt att kalla detta finfördelade tal för *mikrodiskurser*. Begreppsapparaten innebär alltså att mikrodiskurserna är det finfördelade talet inom de olika subdiskurser vilka i sin tur ryms inom ramen för respektive diskurs. De olika diskurserna och hur de är uppbyggda redovisas i det första resultatkapitlet (kapitel 5).

Fokuseringar och re/konstruktionsmekanismer

När det gäller den andra forskningsfrågan, vars resultat redovisas i det andra resultatkapitlet (kapitel 6), så fokuseras trepartssamtalens kontext, tematik, konfliktpunkter samt dominansförhållanden (jfr Börjesson, 2003, s. 21-22).

Att i någon mån inrikta sig på *kontext* kan betraktas som en förutsättning för att kunna genomföra diskursanalys. Kontexten beskrivs därför som en förberedelse för diskursanalysen snarare än som en diskursanalytisk fokusering. I kritisk diskursanalytisk tradition definieras kontext som det man "need to know about in order to properly understand the event, action or discourse" (van Dijk, 1997, s. 11). Kontexten byggs bland annat upp av dess deltagare, miljö och objekt, exempelvis hur bänkar i ett klassrum är placerade

vara utbytbara för att öka variationen och läsbarheten. De ska alltså inte visa på förskjutningar i betydelse eller bidra med ett annat förklaringsvärde.

(van Dijk, 1997, s. 11-13; van Leeuwen, 1993). När det gäller de deltagande aktörerna så är deras kunskaper och positioner väsentliga, vilket här uppmärksammas genom att analysera förintervjuerna med respektive aktör och redovisa vad de individuellt talat om som centrala kunskaper för en lärare i religionskunskap.⁵⁷

Fokuseringen på *tematik* innebär analys av hur diskurserna i ett enskilt fall relaterar till den diskursordning som har identifierats i hela det empiriska materialet. Fairclough (1995, s. 12) skriver att en social situation, här ett trepartssamtal, ska betraktas som "having its own discourse within the social network of orders of discourse" vilket jag här använder på ett sådant sätt att jag visar diskursordningen i respektive trepartssamtal. Fokuseringen på tematik innefattar också en redovisning av de olika aktörernas *talutrymme* i respektive fall eftersom det är en indikator på dominans och företräde i handledningssamtal.⁵⁸

Genom fokuseringen på religionsdidaktiska *konfliktpunkter* beskrivs hur trepartssamtalen övergripande konstruerar diskurser om religionslärarkunskap som antagonistiska respektive komplementära diskurser i respektive fall. Konfliktpunkter (eller annat diskursmöte när konflikt saknas) exemplifieras med ett diskursmöte där empiriska textutdrag används för att analysera hur diskurser konstrueras i respektive trepartssamtal på en mer ingående nivå. Textutdragen analyseras med hjälp av några begrepp som fungerar som re/konstruktionsmekanismer, det vill säga som språkliga verktyg för att konstruera och rekonstruera diskurs. Jag använder begreppen *antagonistiska* respektive *komplementära* diskurser för att visa huruvida diskurserna är konkurrerande eller inte. Vidare använder jag begreppen *initiera*, *vidmakthålla*, *benämna* och *tillsluta*. *Initiera* syftar till att identifiera vilken diskurs som etableras, och av vilken aktör. Att *initiera* en ny diskurs görs i syfte att konstruera sina egna perspektiv som gällande eller för att göra motstånd/invända mot andra aktörers utsagor (jfr van Dijk, 1997, s. 33). *Vidmakthållande* innebär att analysera vilka diskurser som återkommer och på så vis upprätthålls, samt vilka aktörer som gör detta.⁵⁹ I diskursanalyser är

⁵⁷ Se van Dijk (2008) för ett utvecklat resonemang om kontext i diskursanalys. Vidare är kontext av betydelse i kvalitativa forskningstraditioner då kontexten sätter ramarna för vad som blir möjligt eftersom exempelvis tid och fysisk plats är av vikt (Lindgren, 2013; Song, 2010).

⁵⁸ Jämför med Bjørndals (2008) beskrivning "kvantitativ indikator", som han använder för att undersöka vem som talar mest i handledningssamtal.

⁵⁹ Både begreppet *initiera* och begreppet *vidmakthållande* kan jämföras med Bjørndals (2008) formulering "tematisk indikator", vilket inom hans handledningsforskning syftar till att identifiera

benämningar viktiga att uppmärksamma. Det *benämmande* som blir betydelsefullt för hur religionslärarkunskap konstrueras, uppmärksammas därför i föreliggande analys. *Tillslutning* är ett begrepp för att visa på hur en diskurs inte längre utmanas, eller att den inte längre är möjlig att utmana (Neumann, 2003, s. 57). Gemensamt för tillslutningar är att ”det är besvärligt att tillföra samtalet någon ytterligare replik sedan dessa yttranden fällt” (Osbeck, 2009a, s. 45).

Eftersom maktrelationer mellan aktörer i samtal för det första är mer eller mindre på förhand givna och för det andra förändras under samtalets gång, eftersom makten i handledning går åt olika håll (Näslund, 2007), så måste perspektiv på dominans undersökas i relation till avhandlingens hur-fråga. Fokuseringen på *dominansförhållanden* har betydelse både för *hur* något konstrueras i samtal och vilka betydelse som kan följa av detta. Inom CDA möjliggör begreppet *dominans* för att visa vilka diskurser som blir dominerande, relaterat till de maktförhållanden som finns mellan aktörerna. Diskurser kan inte vara fria från dominerande strukturer då de grundas i makt, och därför är det relevant i diskursanalys att undersöka hur makten dominerar och vilket motstånd som görs mot dominansen (Wodak, 2001b). *Konsensusbegreppet* använder jag för hur ett konstruerande sker där aktörerna blir överens. Detta kan också förstås som att bli tillfälligt eller skenbart överens, något som svårligen kan urskiljas analytiskt men som kan diskuteras relaterat till hur konstruktionen gjorts (jfr Osbeck, 2009a, s. 33). Konsensusbegreppet är nära förbundet med begreppet hegemoni (van Dijk, 1993, s. 255). *Hegemoni* används för att beskriva, förklara och diskutera vilka artikuleringar som dominerar på ett förhärskande sätt. En hegemonisk diskurs kännetecknas av att den har en särställning som inte utmanas (Bergström & Boréus, 2012, s. 372-373) och att den är svår att förändra (Osbeck & Lied, 2012), även om det motsatta också är möjligt att säga; det vill säga att hegemoni alltid utmanas i någon utsträckning (Fairclough, 2001, s. 124). Hegemoni etableras ”when those with power are able to get those who have less power to interpret the world from the former’s point of view” (Mumby & Clair, 1997, s. 184). Detta kan inom CDA också uttryckas som att när ett perspektiv blir gällande som

vem som introducerar och upprätthåller samtalsteman och perspektiv. Bjørndal intresserar sig dock främst för aktörerna och inte för diskurserna. Här uppmärksammas båda perspektiven, med diskurserna i förgrunden.

det normala uppstår hegemoni (van Dijk, 1997, s. 19-20). Fairclough (1995, s. 91) menar att hegemoni konstitueras i institutioners diskursiva praktiker. För Fairclough (1993, s. 137) är hegemoni (det tillfälliga) resultatet av en kamp om diskursordningen för att vinna kontroll över den diskursiva praktiken.

Summerande slutsatser av undersökningens teoretiska utgångspunkter

Undersökningens diskursanalytiska perspektiv medför att konstruktion av diskurs också innebär konstruktion av kunskap. Ansatsen utgår från kritisk diskursanalytisk tradition och inspirationen kommer främst från Fairclough. Med Fairclough bildar de diskurser som konstrueras den diskursordning som här ska visa vad som avses med, och inryms i, vad jag har benämnt som religionslärarkunskap. Huvudpoängen med definitionen av begreppet religionslärarkunskap är att de diskursiva konstruktioner som görs i föreliggande religionsdidaktiska empiriska material ligger till grund för vad som avses med begreppet.

Trepartssamtal ska i undersökningen uppfattas som ett möte mellan lärarutbildningens sociala praktiker; mellan akademi och yrke. Samtalen, och intervjuerna, undersöks som diskursiva praktiker inom ramen för lärarutbildningen. De fokuseringar och begrepp som används vid analysen av det empiriska materialet innebär att jag med begreppen diskurs, subdiskurs och mikrodiskurs kan visa hur diskursordningen är uppbyggd. Begreppen aktör och position öppnar för möjligheten att uppmärksamma den enskilda aktören som ett subjekt med agens, som representant för en institutionell position samt som konstruktör och rekonstruktör av diskurs. Med fokuseringarna på kontext, tematik och konfliktpunkter riktas fokus in på undersökningens hur-fråga. Jag undersöker hur diskurserna konstrueras i respektive fall relaterat till diskursordningen i hela det empiriska materialet, hur diskurserna görs antagonistiska eller komplementära, samt hur de konstrueras mer ingående med hjälp av begreppen initiera, vidmakthålla, benämna och avsluta. Inom ramen för frågan om hur diskurserna konstrueras fokuseras även dominansförhållanden, där begreppen konsensus och hegemoni bidrar med förklaringsvärde.

Efter att i det här kapitlet presenterat undersökningens teoretiska utgångspunkter så behöver jag gå vidare med att klargöra vad teorin är ett perspektiv på, exempelvis vilket material som analysen baseras på och vilka metoder som

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

använts för att generera detta material. De här aspekterna, och andra relevanta för undersökningens genomförande, redovisas i nästföljande kapitel.

Kapitel 4. Metodologiska utgångspunkter

Den här undersökningen ska uppfattas som en kvalitativ sådan. Kvalitativ forskning karaktäriseras av forskarens närvaro på fältet och av en tolkande praktik där intresset riktas mot förståelse av mening, samt av en detaljerad redovisning av deltagarnas perspektiv (Creswell, 1998, s. 14-16; Denzin & Lincoln, 2003, s. 4-5). Tolkning och förståelse av mening är centralt i kvalitativa studier. Mening är dock inte något fixerat utan betraktas som aktivitet i ständig förändring i sociala situationer (Ezzy, 2002, s. 3).

I kvalitativ forskning är forskningens mål bland annat att generera ”a professional body of empirical knowledge” (Corbin & Strauss, 2008, s. 8). Det ska emellertid påtalas att tanken om en vetenskaplig ”body of knowledge”, sett från den här undersökningens diskursanalytiska ansats, samtidigt förutsätter att denna ”body” aldrig kan bli fullständig eftersom ett grundantagande är att kunskap är under konstruktion och i förändring. Målet är att bidra med vetenskaplig kunskap om vilka kunskaper en lärare i religionskunskap behöver på ett sådant sätt att bidraget ska öppna upp för diskussion.

Undersökningens forskningsprocess har rört sig fram och tillbaka mellan förförståelse, teori och empiri, vilket konkret innebär att jag i arbetet har utgått från en problemställning, producerat ett empiriskt material och bearbetat detta parallellt med att jag har studerat tidigare forskning och teori. I vetenskapliga sammanhang kallas detta ibland abduktion, vilket går tillbaka till Peirces (1931) formuleringar.⁶⁰ Numera syftar abduktion till ett omfattande område, där aspekter på detta behandlas ur olika synvinklar inom varierande forskningsfält (t.ex. Anderson, 2005; Mingers, 2012; Åsvoll, 2014). I det här sammanhanget vill jag poängtera att ett flexibelt samspel mellan teori och empiri avses, där undersökningens abduktiva process har induktiva förtecken i den meningen att empirin är central för besvarandet av forskningsfrågorna

⁶⁰ Det har uttryckts att abduktion kan ses som mellanposition till induktion och deduktion (Afdal, 2007; Husebo, 2013, s. 71). Abduktion beskrivs då som en pendel mellan teori och empiri, där förståelse- och tolkningsprocessen går fram och tillbaka.

och att teorin måste ha en relation, och inte ett avstånd, till det empiriska fältet (Afdal, 2007; Afdal, 2008).⁶¹ Analyserna har utgått från forskningsfrågorna och från det empiriska materialet, influerats av teori, vilket har lett fram till nya sätt att tolka empirin.⁶² Växlingar mellan teoretiskt och empiriskt arbete, både i forskningsprocessen som helhet och i analysarbetet, har genomgående gjorts i denna abduktiva anda.

Undersökningens design

Med tanke på undersökningens syfte valde jag en forskningsdesign med observation av trepartssamtal som huvudsakligt studieobjekt och med intervjuer före och efter dessa samtal som kompletterande empiri. Jag valde att observera trepartssamtal för att kunna undersöka vad som i ett manifest undervisnings- och handledningssammanhang får status som centrala kunskaper vilka en lärare i religionskunskap behöver, samt för att kunna undersöka hur detta går till. Intervjuer valdes för att få tillgång till lärarstudenters och lärarutbildares individuella tal om vad de anser vara viktigt att kunna som lärare i religionskunskap. Lärarstudenternas övningsundervisning observerades också, eftersom jag ville få kännedom om respektive trepartssamtals utgångspunkt och förstå dess innehållsliga hänvisningar, eftersom trepartssamtal i den här undersökningen har genomförts i direkt anslutning till en lektion där lärarstudenten undervisar.

Jag valde att genomföra sex observationer, vid sex olika gymnasieskolor, där tre olika högskolor⁶³ ansvarade för lärarutbildningen. Detta innebar ett material om sex observationer av trepartssamtal, sex lektionsobservationer samt 33 intervjuer, vilket möjliggjort för bredd, djup, variation och mättnad i materialet. Jag gjorde bedömningen att en mer omfattande empirisk insats inte behövdes av ovan nämnda skäl och en sådan hade dessutom svårigen kunnat genomföras, särskilt då ekonomi och tidsaspekter togs i beaktande. Ett mindre omfattande empiriskt material hade minskat möjligheterna att uppnå bredd och djup i resultatredovisningen.

De lärosäten som bedriver ämneslärarutbildning för blivande lärare i religionskunskap identifierades via hemsidor och genom telefonsamtal med

⁶¹ Forskningsprocessen betraktas med abduktionsbegreppet som en helhetsprocess. Det är väsentligt att inte se forskning som indelat i olika steg (Delamont, 2008, s. 55).

⁶² Abduktion kan innebära att teori och empiri influerar varandra (jfr Trondman, 2008).

⁶³ Högskola används som tidigare skrivits som benämning för både universitet och högskolor.

utbildningsledare, studierektorer och administratörer. I de fall som treparts-samtal är en del av lärarutbildningens organisation kontaktades personal vid ansvariga institutioner/avdelningar. Datamaterialet i forskningsprojektet innefattade tre olika lärosäten. Tre lärosäten innebar att ungefär en fjärdedel av Sveriges ämneslärarutbildningar i religionskunskap/religionsvetenskap deltog och att ungefär en tredjedel av de ämneslärarutbildningar som har treparts-samtal som en del av sin organisation deltog.⁶⁴ Slutligen innebar mitt urval av tre lärosäten att tre olika lärarutbildare, från de tre olika högskolorna, följdes. De tre högskolorna valdes alltså utifrån de tre lärarutbildare som deltog i undersökningen. Respektive lärarutbildare från de tre högskolorna följdes vid två tillfällen. Detta innebar att totalt sex sammanhang undersöktes. Vid varje nytt tillfälle deltog nya studenter och nya lokala lärarutbildare (LLU).

Arbetsprocessen med att kontakta potentiella deltagare inleddes med att kontakt togs via telefon eller e-post med utbildningsledare/studierektorer för olika ämneslärarutbildningar. Högskolornas lärarutbildare (HLU) kontaktades sedan genom ett informationsbrev via e-post. Då det handlar om ett mycket begränsat antal individer som arbetar som lärarutbildare för blivande religionskunskapslärare baserades urvalet i huvudsak på HLU:s inställning till att delta i undersökningen. Totalt tillfrågades 11 HLU. Alla tillfrågade var positiva till att delta, men omständigheter gjorde att några var tvungna att tacka nej trots visat intresse. En anledning till att tacka nej var att de inte genomförde några trepartssamtal under den aktuella dataproduktionsperioden. En annan anledning till att tacka nej var att de LLU som samarbetar med HLU inte hade möjlighet att delta. I dessa fall angavs tidsbrist som förklaring. Jag valde också bort HLU i de fall då trepartssamtalen inte innefattade lektionsbesök med fysiska trepartssamtal. De tre HLU som valdes var alltså positivt inställda till att delta, de planerade att genomföra VFU-besök med trepartssamtal inom den aktuella tidsperioden och de representerar olika högskolor från olika delar av landet.

Urvalsprocessen gick vidare till så att lärarutbildarna från högskolan vidarebefordrade lärarstudenternas kontaktuppgifter till mig. Högskolans lärarutbildare kom därför att fungera som ”gatekeepers” i meningen att de fungerade som länk mellan lärarstudenterna och mig. Jag fick i ett fall ta del av kontaktuppgifter för en hel grupp studenter som jag själv fick kontakta och i

⁶⁴ Några lärosäten meddelar via telefon respektive hemsida att trepartssamtal inte är en del av deras lärarutbildningsorganisation. Istället är exempelvis möten mellan HLU och LLU ett alternativ till trepartssamtal, där dessa samtal om lärarstudenter utan att studenterna själva deltar.

två fall fick jag kontaktuppgifter till lärarstudenter som visat intresse efter att HLU tillfrågat dem. Detta innebar att studenter som visat sig intresserade av att delta i forskning och bidra till kunskapsutveckling har deltagit och att dessa har varit beredda att låta en forskare ta del av en för dem kanske känslig del av sin utbildning. Några studenter valde att tacka nej när jag kontaktade dem, trots att de visat initialt intresse när de fått frågan av sin HLU. Lärarstudenterna inbjöds att delta via e-post eller telefon och de förmedlade kontakten med sina respektive lokala lärarutbildare. Också de lokala lärarutbildarna inbjöds av mig via telefon eller e-post.

I undersökningen har studiet av ett trepartssamtal, tillsammans med de före- och efterintervjuer som hänger samman med respektive trepartssamtal, betraktats som ett fall. Begreppet fall har inte använts för att knyta an till den forskningstradition som ofta benämns fallstudier, utan för att med en samlande term dels kunna tala om det empiriska materialet och dels förklara att gränsdragningen av det som undersöks inte har gjorts vid trepartssamtalet utan att också de intervjuer som hänger samman med trepartssamtalet har inbegripits. Från fallstudietraditionen har dock inspiration hämtats till att göra noggranna beskrivningar av respektive fall för att möjliggöra utvecklad förståelse (Merriam, 1994, s. 24-30). De studerade fallen har analyserats både enskilt och tillsammans, vilket kan liknas vid studiet av multipla case (Creswell, 1998, s. 63). Tabell 1 nedan visar materialets struktur baserat på ett fall.⁶⁵

Tabell 1. Datamaterialets struktur i tidsordning - från föreintervjuer via observation av lektion och trepartssamtal till efterintervjuer

<i>Steg 1</i>	<i>Steg 2</i>	<i>Steg 3</i>	<i>Steg 4</i>
Föreintervju student	Observation av lektion (endast bakgrundsmaterial för steg 3)	Observation av trepartssamtal	Efterintervju student
Föreintervju LLU			Efterintervju LLU
Föreintervju HLU			Efterintervju HLU

⁶⁵ Den inbördes ordning aktörerna intervjuades i (inom ramen för före- respektive efterintervjuer) har dock varierat beroende på deras preferenser, i första hand gällande tidsaspekter då de även haft andra åtaganden att hinna med.

Pilotstudie

Jag valde att genomföra en pilotstudie för att pröva undersökningens design. Pilotstudien bestod av ett fall. Resultatet av pilotstudien visade att undersökningens design fungerade att använda, varför denna är densamma genom hela undersökningsprocessen. Utöver detta var den främsta lärdomen från pilotstudien att föreintervjuerna, vid den fortsatta undersökningen, endast skulle var lämpliga att genomföra vid ett tillfälle/deltagare eftersom det skulle vara märkligt att bli intervjuad med samma frågor vid upprepade tillfällen. Då dessa intervjuer syftar till att enskilt få uttrycka vad en lärare i religionskunskap behöver, har jag ansett att förfarandet fungerar. Detta innebar alltså att också de individer som deltog i mer än ett fall, det vill säga högskolans lärarutbildare, intervjuades före trepartssamtalet vid ett tillfälle, inom ramen för det första av de två fall där de deltog.⁶⁶ Det empiriska materialet från pilotstudien fungerade som test av designen och har, så när som på föreintervjun med högskolans lärarutbildare, inte använts vidare i undersökningen. Då högskolans lärarutbildare Alf deltog i pilotstudien, och också i två av undersökningens sex fall, användes föreintervjun med honom från pilotstudien med skälen som angavs ovan. Att pilotstudien i övrigt inte användes vidare berodde främst på att den genomfördes vid en högstadieskola och inte vid en gymnasieskola.

Vid pilotstudien prövades också ett dataanalysprogram, AtlasTi, för att avgöra huruvida brukandet av ett dataprogram kunde vara ett hjälpmedel vid analysen av det empiriska materialet. Även om dataprogrammet inte försvårade arbetet med analysen så bedömde jag att det varken berikade eller underlättade arbetet, varför analyserna i undersökningen sedermera gjordes manuellt.

Deltagare

De individer som deltar i undersökningen betraktas och benämns som aktörer. Aktörer i den första observationen kallad fall A är lärarstudent Alex, lokal lärarutbildare Anton och högskolans lärarutbildare Alf från Högskolan A. I den andra observationen, kallad fall B, deltar lärarstudent Bea, LLU Barbro och HLU Alf från högskolan A. Fall A genomförs i A-staden och fall B i B-staden. Lärarstudent Gabriel, LLU Gustav och HLU Göran från Högskolan G utgör det tredje observerade fallet: fall G. Precis som fall H, där

⁶⁶ Detta är följaktligen skälet till att det empiriska materialet totalt innefattar 33 och inte 36 intervjuer.

lärarstudent Hanna tillsammans med LLU Helena och HLU Göran från högskolan G deltar, så genomförs fall G i G-staden. I det femte fallet, kallat fall M, är lärarstudent Martin, LLU Marie och HLU Mats aktörer. Lärarutbildningen genomförs i M-staden men Martin har sin VFU förlagd till O-staden. Fall N, som är det sjätte fallet, genomförs också via högskolan M. Lärarstudent Nina deltar tillsammans med LLU Nora och HLU Mats. Ninas VFU är förlagd till P-staden.

Tabell 2. Aktörerna i respektive fall samt hemvist för VFU och lärarutbildning

Fall:	A	B	G	H	M	N
Högskola:	A	A	G	G	M	M
VFU-stad:	A	B	G	G	O	P
HLU:	Alf	Alf	Göran	Göran	Mats	Mats
LLU:	Anton	Barbro	Gustav	Helena	Marie	Nora
Student:	Alex	Bea	Gabriel	Hanna	Martin	Nina

Metoder för genomförande

Följande avsnitt beskriver mer ingående vilka metoder som har använts för att generera det empiriska datamaterialet samt hur detta bearbetats genom transkribering och analys.

Observation av trepartssamtal

Trepartssamtal är det centrala studieobjektet i den här undersökningen. Dessa har observerats av mig. I metodlitteratur skiljs på strukturerade och ostrukturerade observationer (Patel & Davidson, 2011, s. 92-98) respektive deltagande och icke-deltagande observation (Watt Boolsen, 2007, s. 58). Utifrån sådana uppdelningar har jag betraktat mina observationer av trepartssamtalen som ostrukturerade, särskilt då någon observationsmall inte använts. Vidare har observationsformen varit icke-deltagande, eftersom jag i möjligaste mån har eftersträvat att inte på något sätt delta i trepartssamtalet, trots att jag har suttit i det rum där samtalen har ägt rum. Dock har jag sett det som omöjligt att helt utesluta att jag själv på något sätt har påverkat

interaktionen, men även om jag har varit en del av kontexten så har jag inte varit någon aktör. Vid lektionsobservationerna har jag suttit med i klassrummet, vid någon ledig skolbänk, på samma sätt som eleverna, LLU och HLU. Där har jag varit en tyst observatör. När trepartssamtalen genomförts har jag suttit tillsammans med de tre aktörerna, men lite utanför deras cirkel. Jag har inte deltagit i samtalet och endast vid enstaka tillfällen har någon av aktörerna uppmärksammat min närvaro med en blick eller en kort kommentar.

Ett annat sätt att förstå observatörsrollen är att man befinner sig någonstans mellan fullt deltagande till att vara stum deltagare (Ely, 1993, s. 52). Vid observationerna av trepartssamtalen har jag alltså försökt att vara en så stum deltagare som möjligt. För aktörerna i undersökningen blir jag emellertid, genom intervjuerna och lektionsobservationerna, en observatör av flera delar av deras praktik(er). Distinktionerna mellan begreppen aktiv deltagare, privilegierad observatör och begränsad observatör visar på spännvidden mellan att vara aktiv deltagare i den observerade praktiken, att vara känd observatör och att bara vara forskare (Ely, 1993, s. 52; Wolcott, 1988). Med detta språkbruk har jag placerat jag min position mellan den begränsade observatören och den privilegierade. Som forskare är jag en outsider som har fått tillfälligt tillträde till en del av lärarutbildningens praktik men jag har också som religionsdidaktisk doktorand i någon mån varit accepterad som insider av aktörerna.

Trepartssamtalen har spelats in i MP3-format. De analysmetoder som använts har fungerat väl tillsammans med ljudinspelningar. Genom att delta på plats, snarare än att få inspelningar skickade till mig, kompletterar direkta observationer de ljudinspelningar som görs. Exempel finns på tidigare studier där forskaren inte observerat trepartssamtalet, utan istället fått de inspelade ljudfilerna skickade till sig (Hegender, 2010b). Detta motiverades med att forskaren inte ville påverka samtalet med sin närvaro (Hegender, 2012b). Jag har utgått från att närvaron av en diktafon, samt aktörernas vetskap om att de deltar i ett forskningsprojekt, ofrånkomligen leder till att forskaren påverkar samtalet på något sätt. Därför valde jag att vara på plats och genomföra en observation. Observationerna av de lektioner som föregått trepartssamtalen har inte spelas in utan där har fältanteckningar skrivits. Motivet för dessa observationer har främst varit att utvidga min förståelse av vad aktörerna i trepartssamtalet har talat om och på så sätt möjliggöra en mer distinkt analys.

Observation av trepartssamtal var slutligen både tänkt att vara, och visade sig också bli, undersökningens huvudsakliga studieobjekt. Det är hur religionslärarkunskap konstrueras i just trepartssamtalen som har undersökts med avhandlingens andra forskningsfråga.⁶⁷ Också den första frågan om vilka diskurser om religionslärarkunskap som konstrueras baseras på trepartssamtalen, men här är också intervjuerna centrala.

Intervjuer före och efter trepartssamtal

Kvalitativa intervjuer kan generera empiri som möjliggör en djupare förståelse av hur det fenomen som undersöks kan förstås (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag har betraktat intervjuer som samtal där konstruktionen av innehållet görs i interaktion. Intervjuer ses ofta som ett tal om något, det vill säga hur individen som intervjuas uppfattar något. Det är också möjligt att genom intervjuer närma sig människors levda erfarenhet (Miller & Glassner, 2004). Intervjuer har i föreliggande fall genomförts enskilt med de lokala lärarutbildarna, högskolans lärarutbildare och lärarstudenterna både före och efter respektive observationstillfälle för att möjliggöra fylligare analys och redovisning av vad som konstrueras som central religionslärarkunskap och hur det går till.

Intervjuerna kan beskrivas som strukturerade med inslag av semi- eller halvstrukturerad karaktär. Intervjuerna utgick från en strukturerad intervjuguide. Dock präglades intervjuerna inte enbart av en fråga/svar-strategi utan hänsyn togs till respektive samtals olika fokuseringar varför följdfrågor tog olika inriktningar i de olika intervjuerna. Intervjuerna återgick vid dessa tillfällen till den planerade strukturen. Vidare betraktades aktörerna som intervjuernas huvudpersoner och de ägde det mesta av talutrymmet. Forskaren ses som verktyget för intervjuerna: ”Den skicklige hantverkaren lägger inte fokus på tekniken utan på uppgiften och materialet...” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 103).

I samtliga fall utom ett⁶⁸ genomfördes intervjuerna och observationerna inom respektive fall inom en tredagarsperiod. Aktörerna fick frågorna till förintervjuerna skickade till sig i förväg. Jag bedömde det som rimligt att de som så önskade kunde förbereda sig då frågor om kunskap kan vara svåra att besvara spontant. Jag tänkte också att det var viktigare att respektive aktör avgjorde om och hur de ville förbereda sig än att jag fråntog dem den

⁶⁷ Här intog intervjuerna en kompletterande ställning.

⁶⁸ Se den tidigare beskrivningen av pilotstudien.

möjligheten genom att inte meddela vilka frågor som vi skulle samtala kring. Det var olika hur aktörerna hanterade detta. Några sade sig ha tittat på frågorna i förväg, andra inte. Några frågor till efterintervjun skickades inte ut i förväg med motivet att detta samtal skulle kännetecknas av mer spontan och direkt reflektion på det trepartssamtal som genomförts.

Relaterat till den första forskningsfrågan har intervjuerna, likväl som observationerna, varit betydelsefulla för vilka diskurser som aktörerna uttrycker. Analysen av diskursordningens innehåll och struktur har baserats på både observationer och intervjuer. I relation till den andra forskningsfrågan har intervjuerna intagit en kompletterande ställning då analysen utgått från och främst fokuserat trepartssamtalen. Detta betyder att ur ett helhetsperspektiv så har trepartssamtalen varit det huvudsakliga studieobjektet och intervjuerna har övergripande varit kompletterande empiri.

Föreintervjuerna syftade till att undersöka hur lärarstudenterna, LLU och HLU formulerade sig kring vad de betraktar som centrala kunskaper för en religionskunskapslärare. Föreintervjuerna hänger därmed i första hand samman med innehållsfrågan. Den efterföljande intervjun fokuserade på att aktörerna reflekterade över trepartssamtalet. Här hade de möjlighet att på nytt uttrycka vad de ser som centralt att kunna som religionskunskapslärare. Det var ur detta perspektiv som intervjuerna, och särskilt föreintervjuerna, visade sig vara särskilt betydelsefulla eftersom aktörerna enskilt hade möjlighet att tala om vad de uppfattar som väsentligt. Syftet var vidare att generera data för att kunna undersöka hur aktörerna uppfattade trepartssamtalets förhandling. Efterintervjuerna gav möjlighet att undersöka hur individerna som kommer i kontakt med diskurserna upplever dem (Neumann, 2003, s. 138-139). Efterintervjuerna som empiriskt material visade sig kunna bidra med artikulationer både kring innehåll och kring processens resultat (exempelvis hur förhandlingarna uppfattades). Trots detta måste efterintervjuernas betydelse för analysens och resultatets helhet beskrivas som kompletterande.

Från talad till skriven text

De på ljudfil inspelade observationerna och intervjuerna har transkriberats i sin helhet.⁶⁹ Fokus har varit på att återge samtalen på ett sätt där innehåll och

⁶⁹ Programvaran som har använts är Express Scribe, ett transkriberingsprogram som fungerar att använda tillsammans med ordbehandlingsprogrammet Microsoft Word. Programmet underlättar transkriberingen genom funktioner för kortkommandon (play, stop, rewind, forward och så vidare).

interaktion är mer centralt än språkliga detaljer (Linell, 1994, s. 14; Wetherell & Potter, 1992, s. 225-226). Då mina forskningsfrågor hanterar just innehåll och process har detta varit viktigt. I det konkreta transkriberingsarbetet har jag försökt att vara talet troget och efterlikna det genom att både skriva i skriftspråkligt acceptabel stil och samtidigt ta hänsyn till talspråk, dialekter och tydliga ljud. Transkriberingsspråket ska vara taltroget men även skriftspråkligt acceptabelt. Det huvudsakliga argumentet för val av transkriberingssätt härrör från forskningsfrågorna (Fairclough, 1992, s. 229).

Jag har utgått från några konventionella principer vid transkribering, med modifieringar för att fungera i föreliggande sammanhang. Ledorden har varit noggrannhet och förenkling.⁷⁰ Följande gäller:

- Alla namn på exempelvis städer, personer och skolor som är centrala för undersökningen är fingerade redan i transkriberingstexterna och alla lärosäten kallas också högskolor.
- Konfidentiell information som exempelvis namn på elever i klasser eller platser markeras inom hakparenteser med [källskydd].
- Markering med tre punkter, ..., innebär paus i talet.
- Markering [Namn:] innebär att en aktör talar samtidigt som den aktör som skrivs fram i transkriberingen. Inom hakparenteserna skrivs den överlappande utsaga som den aktör som bryter in i samtalet gör.⁷¹
- Tecken såsom punkt, komma och frågetecken används för att sträva efter läsbarhet, vilket innebär en text i ett godtagbart skriftligt skick. Användandet av tecken är baserat på en tolkande bedömning av när det baserat på utsagan är passande att använda respektive tecken.
- Tydliga ljud skrivs inom parentes, exempelvis (skratt).

Ytterligare en aspekt har varit att betrakta ljudfilerna som väsentlig och tillgänglig empiri även efter det att transkriberingen är avslutad. Analysen har baserats på de transkriberade texterna, men ljudinspelningarna har också möjliggjort upprepade genomlysningar av materialet. Transkriberingar är ett arbetsredskap i forskningsprocessen och ljudinspelningar ett annat (Linell, 1994). Även om texterna nästintill uteslutande har fokuserats, så har jag vid

⁷⁰ Jämför gränslandet mellan transkriptionsmodell II och III (Linell, 1994) samt Wetherell och Potter (1992, s. 225-226).

⁷¹ Användningen av hakparenteser vid överlappande utsagor i handledningsforskning görs med hänvisning till Bjørndal (2008, s. 672).

några tillfällen återvänt till situationen för respektive samtal, främst för att kontrollera detaljer som har betydelse för analysens resultat (jfr Claesson, Hallström, Kardemark, & Risenfors, 2011).

I avhandlingens resultatkapitel har textutdrag från det transkriberade empiriska materialet använts. Viss bearbetning av transkriberingarna har gjorts i samband med att dessa utdrag har förts in i avhandlingen för att uppnå god läsbarhet. Detta har inneburit att ljud/text som exempelvis (eeh) har redigerats bort och att vissa talspråkliga uttryck har korrigerats till korrekt skriftspråk. De transkriberingar som har publicerats som textutdrag i avhandlingen kan också skilja sig beroende på om de återfinns i kapitel 5 eller 6. Innehållsligt finns ingen skillnad, men strukturen på publiceringen, hur raderna delas upp, kan skilja sig åt beroende på om det handlar om att exemplifiera ett innehåll eller en process. Slutligen har textutdragen som återfinns i kapitel 6 kompletterats med siffror och understrykningar, något som inte har varit nödvändigt i kapitel 5. I textutdragen i kapitel 6 finns numrering av varje utsaga för att underlätta för läsaren att gå mellan textutdrag och analys. Av samma skäl finns där understrykningar då sådana gör det tydligare var i de relativt omfattande textutdragen som de för analysen centrala artikulationerna återfinns.

Diskursanalys

Inom kritisk diskursanalys finns det många olika sätt att genomföra sin analys (van Dijk, 1993, s. 279). En central utgångspunkt inom CDA är att genomföra empirisk textanalys gällande hur språket används i sin sociala kontext (Winther Jørgensen & Phillips, 2002, s. 62-63). Undersökningens diskursanalys fokuserar språkliga konstruktioner genom att analysera artikulationer i de undersökta praktikerna. Inom ramen för denna diskursanalys har jag analyserat de två forskningsfrågorna genom att använda två olika analysmodeller. Båda analysmodellerna beskriver jag som modeller för diskursanalys med hänvisning till Faircloughs (1995, s. 5) beskrivning av diskursanalys som analys av både texters innehåll och dess form, samt till Meyer (2001, s. 27) som inom en kritisk diskursanalytisk tradition skriver att diskursanalys först syftar till att utveckla kategorier och sedan, i abduktiv anda, röra sig fram och tillbaka mellan teori och empiri.

Analysmodell I

Den första forskningsfrågan, innehållsfrågan, syftar till att identifiera materialets diskurser om religionslärarkunskap. Det handlar om att analysera diskursordningens innehåll och struktur. För att då analysera vilka diskurser om religionslärarkunskap som konstrueras som central religionslärarkunskap, använder jag allt tillgängligt inspelat och transkriberat datamaterial, det vill säga sex trepartssamtal och 33 intervjuer. Analysmodell I är inspirerad av kvalitativ innehållsanalys.⁷²

Analysprocessen inleddes med att det empiriska materialet kodades. Att koda är att i ett första analyssteg benämna partier i transkriberingarna som är viktiga för forskningsfrågorna. En första reduktion av materialet sker därmed (Miles & Huberman, 1994, s. 10-11). Kodningen har varit beskrivande, och ligger i vissa fall nära det empiriska materialet, men den har också rört sig bortom beskrivningar för att redan vid kodningen uppnå en första analytisk nivå (Gibbs, 2007, s. 42-44). Förutom dessa analytiska och beskrivande koder har jag också använt så kallade in-vivo koder, det vill säga att deltagarnas egna termer används vid kodningen (Corbin & Strauss, 2008, s. 82). Kodningen gjordes för hand genom att anteckna kodnamn i de transkriberade och utskrivna texternas marginaler.

Efter kodningen ordnade jag dessa i relation till varandra, vilket ledde till en gruppering eller kategorisering av materialet. Termerna som benämns koder konstruerades således kategorier.⁷³ Också detta arbete gjordes främst manuellt (för hand), där koder och kategorier grupperades och omgrupperades genom ”tankekartor”, men jag använde också datorns ordbehandlingsprogram för att strukturera materialet.⁷⁴

I nästa steg av analysen arbetade jag med övergripande mönster i materialet. Detta handlar om att återknyta analysens sönderdelning till nya helheter, vilket i kvalitativ innehållsanalys benämns som att konstruera teman. De teman som konstrueras som centrala ligger sedan till grund för den

⁷² Att inspireras från olika perspektiv ligger i linje med hur kritisk diskursanalys kan bedrivas. I kritisk diskursanalytisk anda skriver van Dijk (2001, s. 95-96) att "... good scholarship, and especially good CDA, should integrate the best work of many people, famous or not, from different disciplines, countries, cultures and directions of research".

⁷³ Enstaka koder, som inte kan grupperas tillsammans med andra och som därmed inte bidrar till något övergripande mönster, lämnas utanför kategoriseringen. Det betyder dock inte att de lämnas utanför avhandlingens intresseområde utan undersöks vidare om det anses relevant. De flesta koder ingår dock i någon av kategorierna.

⁷⁴ Det analysprogram som användes vid pilotstudien nyttjades som tidigare skrivits inte.

diskussion och tolkning som ska fördjupa förståelsen av det som beforskas (Creswell, 1998, s. 140-142; Hjern & Lindgren, 2010, s. 94-114). För den här undersökningens diskursanalys har de i teorikapitlet presenterade begreppen diskurs, subdiskurs och mikrodiskurs använts, där diskursbegreppet kan liknas vid innehållsanalysens begrepp tema. När jag på detta sätt frångick de innehållsanalytiska benämningarna och introducerade en diskursanalytisk begreppsapparat analyserade jag också materialet från början. Modellen för kvalitativ innehållsanalys hjälpte mig att inledningsvis strukturera och gruppera det empiriska materialet. Med detta som en grund utgick jag återigen från aktörernas yttranden och använde begreppen diskurs, subdiskurs och mikrodiskurs för att analysera hur religionslärarkunskap talas om på olika sätt. Inom ramen för en och samma diskurs framträder flera sätta att tala, och det är dessa kategorier som jag har valt att kalla subdiskurser. Subdiskurserna kan liknas vid kluster som samlar artikulationer som rymts inom en diskurs. Inom ramen för subdiskurserna kan, i de flesta fall, ytterligare en nivå identifieras. Benämningen är då mikrodiskurs för de yttranden som hänger samman inom ramen för en subdiskurs på ett sådant stabilt etablerat sätt att det går att benämna som en (mikro)diskurs.

Analysmodell II

Den andra forskningsfrågan gäller hur diskurser om religionslärarkunskap konstrueras. En modell har använts där begrepp mejslats fram i en pendlingsprocess mellan läsning av teori och arbete med empiri. Begreppen har sedan använts i den vidare analysen av det empiriska materialet. Analysen av den andra forskningsfrågan fokuserar främst trepartssamtalen och präglas tydligt av det abduktiva anslag där teori och empiri interagerar (Delamont, 2008, s. 53), och kan därför kallas för en abduktiv analysmodell av och för diskursanalys. Den benämningen markerar att analysen här utgår från ett samspel mellan empiri, tidigare forskning och teoretiska perspektiv utanför datamaterialet.

Den abduktiva analysmodellen är uppbyggd av ett slags växelverkan, där pendlingar gjorts mellan arbete med det empiriska materialet för att se vad som sker, läsning av tidigare forskning och teori för att upptäcka relevanta perspektiv och begrepp, för att sedan återvända till empirin med dessa nya verktyg för att ta analysen vidare. Dessa växlingar har upprepats genomgående. Fokuseringarna samt analysbegreppen har presenterats i föregående kapitel. Begreppen som har använts i analysen av de empiriska

textutdragen är att betrakta som mekanismer för hur diskurser konstrueras. Dessa re/konstruktionsmekanismer är abduktiva i meningen att de både är begrepp som jag har konstruerat genom induktiv analys av materialet och genom att ta del av tidigare forskning och teori. Genom att få nya teoretiska insikter samtidigt som man tar sig in i det empiriska materialet ges möjlighet till att förfina de begrepp man använder och på så vis försöka utveckla skarpare analysbegrepp.

Till skillnad från analysen av forskningsfråga ett, som rör sig genom positioner och materialtyper och tar ett helhetsgrepp på det empiriska materialet, så har det vid analysen av den andra forskningsfrågan varit betydelsefullt att undersöka respektive fall eftersom frågan om hur diskurser konstrueras i trepartssamtal behöver ingående analys av varje trepartssamtal innan övergripande mönster kan synliggöras och diskuteras. I analysmodell två är fokus främst på trepartssamtalen. Föreintervjuerna bidrar dock med aktörernas ingångspositioner, det vill säga vilka diskurser de främst konstruerat vid föreintervjuerna, och efterintervjuerna ger tillträde till aktörernas reflekterande tal om vad som skedde i trepartssamtalen. Intervjuerna bidrar i analysmodell II således med kompletterande aspekter på hur religionslärarkunskap konstrueras.

Relationen analys och empiri

Analysmodellerna ovan syftar till att kunna analysera det empiriska materialet för att besvara undersökningens forskningsfrågor. Att identifiera och särskilja religionskunskapslärarens kunskaper är dock en analytisk konstruktion. Före-
nande aspekter finns rimligtvis mellan diskurser, och för en lärare interagerar religionslärarkunskaperna vid undervisning, oavsett vilken dimension som analysen uppmärksammar. Att diskurser hänger samman kommer också att framgå i de textutdrag som används i avhandlingen. Talet om vad en religionskunskapslärare behöver rör många perspektiv till synes samtidigt, och växlingar från ett perspektiv till ett annat kan göras i en och samma utsaga. Flera aspekter av vilka kunskaper en lärare i religionskunskap behöver kan alltså skönjas i ett och samma uttalande. De diskursiva praktikernas tal kan sägas vara komplicerat, överlappande och tilltrasslat (jfr Foucault, 1969/2002). Analysens uppgift har varit att klargöra och systematisera dessa diskursiva praktikers tal. Undersökningens analys är genom arbetet med de två analysmodellerna en konstruktion; en sönderdelad och tillrättalagd variant av talet i diskursiva praktiker (jfr Potter & Hepburn, 2008; Potter, 1996), men

konstruktionen utgår från, och visar också genom textutdrag, hur det manifesta talet har artikerats i de undersökta empiriska verkligheterna. Analysens konstruktion och redovisningen av densamma är inte skild från den empiriska verklighet som undersökts; tvärtom – den baseras just på den (Jackson, 2008; Lund, 2005).

Medvetenhet i forskning och forskningsprocessens beskaffenhet

Inom kvalitativ forskning råder det delade meningar om hur kvalitet ska etableras och redovisas. De yttre polerna står mycket långt från varandra; från de forskare som menar att också kvalitativ forskning bör använda de reliabilitets- och validitetsbegrepp som ofta används inom kvantitativ forskning (t.ex. Lund, 2005), till de forskare som menar att kvalitativ forskning inte ska använda sådana begrepp överhuvudtaget (t.ex. Hjerm & Lindgren, 2010). Otoliga mellanpositioner finns också (t.ex. Kvale & Brinkmann, 2009). Alternativa begrepp för att diskutera detta i kvalitativ forskning är exempelvis medvetenhet, där forskarens metodologiska medvetenhet innebär att redogöra för den egna studiens styrkor och svagheter gällande urval, material och slutsatser (Jacobsson, 2008, s. 165-166), tillförlitlighet och giltighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 263-264) eller att forskningen ska vara solid, omfattande och transparent (Winther Jørgensen & Phillips, 2002, s. 171-174). Oavsett val av begrepp framstår det som av stor betydelse att kvalitativ forskning är systematisk, överskådlig och transparent (Watt Boolsen, 2007) och att man som forskare har en känsla för kontext och mångfald (Hjerm & Lindgren, 2010, s. 133).

Argumentationen kring forskningens beskaffenhet kan föras på olika nivåer, med olika begrepp och ur olika synvinklar. När det handlar om vetenskapligt arbete och vetenskapliga resultat så menar jag att två aspekter alltid är centrala. Den första handlar om att forskningsresultaten måste vara giltiga, det vill säga de måste ha producerats genom en hållbar process, presenteras på ett trovärdigt och transparent sätt samt vara giltiga för vad de utger sig för att gälla. Om resultaten inte är giltiga är de inte möjliga att se som vetenskap. Den andra aspekten handlar om att resultaten måste kunna relateras till andra sammanhang. Oavsett hur kontextuella, specifika och unika olika undersökta situationer än är, så är det i ljuset av andra sammanhang, och tillsammans med andra resultat, som forskningen på bästa sätt kan sägas bidra

till vetenskapssamhället. Denna andra aspekt talas ofta om som generaliserbarhet. Huvudkritiken kring generaliserbarhet i kvalitativa studier handlar om att materialmängderna vanligen är små och att detta omöjliggör generalisering.⁷⁵ Generaliserbarheten kan dock vara hög i kvalitativa studier med diskursperspektiv eftersom det finns ett begränsat antal möjliga sätt att säga någonting på inom ett fält; fältets argumentation och innehåll är begränsat (Jäger, 2001, s. 51). Generalisering handlar vidare inte om att försöka hitta universella sanningar utan om att producera kontextberoende kunskap som kan relateras till andra sammanhang (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 283).

Eraut (1994, s. 16) skriver ”It is normal to accept new ideas and theories as at least temporary contributions to knowledge in order to discuss the extent of their truth and validity”. Att betrakta sitt forskningsresultat som ett (tillfälligt) bidrag till kunskap, med syftet att kunskapsbidraget ska kunna analyseras och debatteras vidare, är det anspråk som jag menar är rimligt att formulera.

Hur man hanterar och redovisar sitt material är viktigt i relation till frågan om giltig forskning. Ljudinspelningar är ett sätt att öka både trovärdigheten och kvaliteten på analyserna. Ljudinspelningar gör att det går att återvända till situationen för att både kontrollera något eller för att förstå något på ett annorlunda sätt. Trovärdighet kan också uppnås när citat och textutdrag visar det man säger sig ha identifierat. Att ha flera och utförliga textutdrag, och visa hur de kan tolkas på flera sätt samt använda dem till att visa både mönster och avvikelser, är också ett sätt att uppnå de kvalitetskrav som ställs.

Ljudinspelningarna får alltså effekt på kvaliteten både som ljud, som transkriberad text och som i avhandlingen publicerad text. Vidare anses det vara en kvalitetsmarkör att undersöka flera olika materialtyper, här intervjuer och samtalsobservationer, inte minst för att ”bias” kan undvikas då man arbetar med ”a variety of empirical data” (Fairclough, 2001, s. 65).

Jag vill också poängtera hur tal tenderar att ändras i valör och nyans beroende på sammanhang. Vid undersökningar av utbildningsvetenskapliga praktiker menar jag att det finns en risk att något framstår som av lägre kvalitet (sämre) än vad avsikten är att visa (jfr Lifmark, 2005). Som exempel tar jag transkriberade textavsnitt, som när de redovisas i publicerad text kan

⁷⁵ Hanson (2008) argumenterar för att generaliserbarhet varken hör samman med kvalitativ eller kvantitativ forskning. Hon argumenterar snarast för att kvalitativ forskning är mer lämplig att generalisera ifrån än kvantitativ, på grund av att kvantitativ forskning kan begränsas av en snävare teoriram.

tendera att visa en ofördelaktig bild där utsagor framstår som mindre kloka och komplexa än vad de har uppfattats vara.

Slutligen vill jag kommentera vad jag anser vara undersökningens största begränsning. Det handlar om urval av deltagande aktörer och om hur det ger effekt på exempelvis genus. Det föll sig så att lärarstudenterna i undersökningen är hälften kvinnor och hälften män, de lokala lärarutbildarna fyra kvinnor och två män medan högskolans lärarutbildare alla är män. Även om jag menar att diskurser om religionslärarkunskap beror av aktörerna som sådana, där aktörernas kön kan påverka balansen i samtalet, så går det inte att veta mer än att resultatet skulle kunna ha förändrats av andra konstellationer. Å andra sidan är detta också en epistemologisk förutsättning för en diskursanalytisk ansats. Urvalet, eftersom det svenska religionsdidaktiska fältet är begränsat och relativt få svenska ämneslärarutbildningar är inriktade mot religionskunskapslärare, fick när det kommer till högskolans lärarutbildare baseras på intresse- och möjlighetsaspekter. Enligt planeringen skulle tre HLU delta, från tre skilda lärosäten, och i princip fick de som ville och hade möjlighet vara med. Vidare hade HLU möjlighet att avgöra vilka kontaktuppgifter jag fick till lärarstudenterna. Jag har ingen anledning att tro att någon HLU styrde urvalet på något sätt, utan snarare hjälpt mig att etablera kontakt med lärarstudenter, men det bör ändå uppmärksammas. De lokala lärarutbildarna är avslutningsvis inte utvalda, utan de blev valda per automatik då de lärarstudenter som valde att tacka ja redan hade en egen LLU. Genusaspekten påverkas av detta. Eftersom urvalet var mycket begränsat så har denna aspekt inte varit möjlig att ta hänsyn till.

Forskningsetiska överväganden

Alla forskningsprojekt som berör människor och som genomförs i Sverige lyder under svensk lagstiftning. Förutom lagtexter finns regler och rekommendationer att som forskare ta hänsyn till. Dessa beskrivs bland annat i publikationen *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2011). Också utöver de juridiska aspekterna kan utbildningsvetenskaplig forskning betraktas som känslig och det är av vikt att identifiera vad som kan anses känsligt och att fundera över vilka val som bör göras utifrån detta (jfr Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 165-178).

För min undersökning framträder särskilt tre olika forskningsetiska frågeställningar. Den första gäller lärarstudenternas deltagande. Ett antagande

är att lärarstudenten befinner sig i en utsatt och känslig position under sin övningsundervisning och i trepartssamtalet då de övriga två aktörerna är bedömare av lärarstudentens prestation och dessutom i position att avgöra studentens eventuella framtid som lärare. Vidare kan vissa lärarstudenter tycka att det är nervöst eller nästintill obehagligt att övningsundervisa. Att vid lektionen som föregår trepartssamtalet observeras inte bara av de två lärarutbildarna, utan också av ytterligare en person, kan vara pressande för studenten. För mig som ansvarig för undersökningen har det därför varit viktigt att förbereda studenten på vad min insats kommer att bestå av, att vara tydlig med forskningens syfte och vad studenten förväntas bidra med. Dessutom har jag gett studenterna flera möjligheter att fundera över sitt deltagande. Detta har möjliggjorts genom upprepad kontakt genom exempelvis telefonsamtal och mejl. Jag har särskilt uppmärksammat lärarstudenternas intresse av att delta eftersom handledningssamtal är av känslig karaktär och jag har betraktat det som att det främst är de som beviljar etisk access till fältet (jfr Bjørndal, 2008, s. 22-23; Walford, 2008).

Ett annat dilemma är elevernas position i projektet. Eftersom undersökningen rör lärarutbildare och lärarstudenter har inte eleverna haft någon egentlig position i projektet. Samtidigt involverades de genom att jag observerade den lektion som studenten genomförde och som sedan diskuterades i trepartssamtalet. Eleverna informerades, och undertecknade dokument för samtycke, antingen i förväg via sin ordinarie lärare eller via lärarstudenten, eller strax före lektionen då jag delgav dem informationen. I de fall då någon elev inte ville delta i projektet fördes, förutom dokumentet för informerat samtycke, anteckningar kring detta i ett fältanteckningsblock. I de fall någon elev som inte ville delta tog plats i lektionen genom att exempelvis ställa eller svara på en fråga så antecknades även detta för att kunna veta om trepartssamtalet sedan behandlade utsagor från en elev som tackat nej. I så fall, om utsagorna kunde knytas till den enskilda eleven, så skulle inte den delen av materialet användas vidare i undersökningen. Detta hände dock inte. Däremot valde ett antal elever, färre än 10 av ungefär 120 från de 6 klasserna, att inte delta. Dessa tog dock mycket litet utrymme i respektive lektion.

Ett tredje forskningsetiskt dilemma handlar om att lärarutbildarna från de olika högskolorna skulle kunna vara möjliga att identifiera. Det finns, som redan noterats, ett begränsat antal lärosäten i Sverige som bedriver ämneslärarutbildning i religionskunskap/religionsvetenskap och varje lärosäte har i sin tur ett begränsat antal religionsdidaktiskt inriktade lärarutbildare.

Kravet på konfidentialitet och anonymitet är viktigt och reflektion kring detta har varit föremål för diskussion och eftertanke vid designen av undersökningen, inför datainsamlingen, vid transkriberingen och vidare genom hela forskningsprocessen. Jag har också vid resultatredovisningen försökt att endast delge nödvändig information om lärarutbildarna, och undvikit att presentera deras utbildning och övriga förhållanden. Detta för att försvåra identifiering. Vissa partier i transkriberingarna har också källskyddats av detta skäl.

Summerande slutsatser av undersökningens metodologi

Undersökningens kvalitativa ansats har beskrivits som abduktiv för att poängtera hur empiriska och teoretiska perspektiv har samspelat. Detta har betydelse både för hur jag har arbetat genom forskningsprocessen (pendlingar mellan empiri och teori) och för hur jag har analyserat materialet (pendlingar mellan empiri och teori). Designen av undersökningen, där frågor om urval och deltagare varit centrala, tar sin utgångspunkt i forskningsfrågorna. Detta innebär bland annat att deltagarna är religionsdidaktiskt inriktade och att högskolans lärarutbildare samt lärarstudenterna kommer från tre olika svenska lärosäten och att de lokala lärarutbildarna arbetar vid sex olika gymnasieskolor som samarbetar med de tre högskolorna genom den verksamhetsförlagda lärarutbildningen. Det valda studieobjektet i undersökningen är i första hand trepartssamtal (6 stycken som genomförts via 3 lärarutbildningar), vilka har observerats av mig samt spelats in. Jag har utöver trepartssamtal som huvudsakligt studieobjekt genomfört intervjuer både före och efter trepartssamtalen (totalt 33 stycken) med alla deltagare i respektive trepartssamtal för att vidga perspektivet på vad religionslärarkunskap kan vara och hur denna religionslärarkunskap konstrueras. I föreliggande metodkapitel så har analysen vidare beskrivits som diskursanalys, där det genererade datamaterialet bearbetats genom två olika analysmodeller vilka kopplats samman med undersökningens två forskningsfrågor. Att redovisa aspekter av giltighet och tillförlitlighet i forskning, samt hur jag ser på detta i relation till föreliggande undersökning, är betydelsefullt. Därför har ett sådant avsnitt inkluderats här. I kapitlets avslutning har jag redovisat hur lärarstudenterna, eleverna och högskolans lärarutbildare på olika sätt innehar särskilt känsliga positioner i

undersökningen, vilket har krävt utförliga och genomgående forskningsetiska reflektioner och överväganden.

Att redogöra för olika dimensioner av undersökningens metodologi görs med målsättningen att kunna presentera det aktuella empiriska materialet, tydliggöra en mängd val samt redovisa processer av förberedande karaktär för att förstå analys och resultat. Med det sagt är det dags att närma sig analysen och resultatet av undersökningens första forskningsfråga.

Kapitel 5. Diskurser om religionslärarkunskap

I kapitlet presenteras analysen av *vilka* diskurser om religionslärarkunskap som konstrueras i trepartssamtal mellan lärarstudenter, lokala lärarutbildare och högskolans lärarutbildare, samt i enskilda intervjuer med trepartssamtalens aktörer före och efter respektive trepartssamtal. I kapitlet framträder genom analysen tre diskurser som genom sina sub- och mikrodiskurser visar vilka kunskaper som talas om och konstrueras som betydande för en lärare i religionskunskap, alltså vad som får status som central religionslärarkunskap. Diskurserna har jag valt att benämna ”Att kunna sitt ämne”, ”Att känna och möta sina elever” och ”Att fungera som person”.

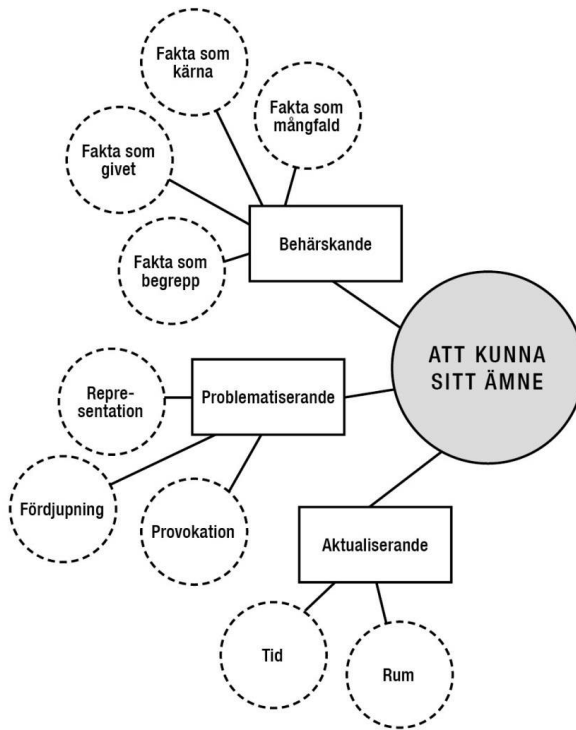
Att kunna sitt ämne

Diskursen ”Att kunna sitt ämne” är materialets mest framträdande. Inom diskursen artikuleras vikten av att religionskunskapsläraren har kunskap om ämnet.

Nina: ... jag tar mig inte långt om jag inte vet någonting om religion eller religioner eller religiositet. Då tar jag mig ingenstans även om jag kan hantera ett klassrum otroligt bra, så tar jag mig ändå ingenstans då för då har jag ingenting att tillföra, eller bara har... ytlig liksom kunskap. Då utvecklas ju inte mina elever

I textutdraget ovan talar lärarstudent Nina om vad hon behöver för att kunna arbeta som lärare i religionskunskap. Att kunna sitt ämne framträder som nödvändigt. Diskursen artikuleras av alla aktörer, även om den allra främst yttras av lärarstudenterna och högskolans lärarutbildare. Diskursen innefattar tre subdiskurser och inom ramen för subdiskurserna nio mikrodiskurser. Nedan visas en figur över diskursen och sedan följer en redovisning av talet i mikrodiskurserna genom att utgå från respektive subdiskurs: ”Behärskandet av innehåll”, ”Problematiserandet av innehåll” och ”Aktualiserandet av innehåll”.⁷⁶

⁷⁶ I avhandlingen används även kortversioner av subdiskurserna och mikrodiskurserna. I detta fall är kortversionerna: ”Behärskande”, ”Problematiserande” samt ”Aktualiserande”.



Figur 1. Hur diskursen "Att kunna sitt ämne" är uppbyggd med dess sub- och mikrodiskurser

Figuren ovan visar diskursen "Att kunna sitt ämne". Den större helfärgade cirkeln i figuren visar diskursen. De helstreckade fyrkanterna visar subdiskurserna och de streckade cirklarna visar mikrodiskurserna. Mikrodiskurserna innebär genom sina artikulationer olika sätt att tala inom ramen för de subdiskurser som i sin tur formulerar diskurserna. Omvänt kan man säga att det inom ramen för en diskurs går att identifiera subdiskurser, och inom ramen för dessa subdiskurser kan man genom analysen ytterligare finfördela talet i olika mikrodiskurser.

Behärskandet av innehåll

Subdiskursen "Behärskande" innebär att en lärare i religionskunskap bör behärska ämnets innehållsliga fakta. I avsnittet som följer kommer jag att presentera fyra olika sätt att tala. Mikrodiskurserna är benämnda "Fakta som

något givet”⁷⁷, ”Fakta som begreppskunskap”⁷⁸, ”Fakta som kärna” och ”Fakta som mångfald”.

Fakta som något givet

Mikrodiskursen ”Fakta som givet” framställer de grundläggande ämneskunskaper läraren måste inneha. Det artikuleras som exempelvis ”den här faktabiten”, ”mer faktakunskap”, ”först och främst grunderna”, ”själva ämneskunskapen”, ”gedigna baskunskaper” och ”den traditionella kunskapsbasen”. Talet uppvisar en förståelse av ämnesinnehåll och grundläggande kunskaper som något självklart, där ett detaljerat innehåll inte uttalas. Det talas i allmänna och övergripande termer, snarare än i konkreta och exemplifierande, om vilken denna grundläggande kunskap är. Att fakta är viktigt blir tydligt, men vad som är fakta framträder inte tydligt i talet.

Vid föreläsningen uttalar LLU Barbro något som kan förstås som att fakta är något givet och att man som lärarstudent kan lära sig fakta efterhand. Hon artikulerar dessutom att vägen fram till att behärska fakta kan vara att läsa religionskunskapsämnet olik läromedel:

Barbro: Och sen så det här med fakta och så, det kommer så småningom. Jag har rekommenderat henne att när du kommer ut som lärare, se till att du har lite olika läroböcker i ämnet så att du kan läsa på det ämne du har i olika läroböcker. Det som alla läroböcker tar upp är viktigt (David: mm) och sen så har du någon liten detalj som du kan imponera på eleverna med så att dom förstår att du är en duktig lärare...

Av yttrandet ovan tolkas fakta som något angeläget, men det är inte tydligt vad fakta består av innehållsligt. Talet karaktäriseras av att fakta är något givet och överenskommet. Vidare framstår fakta som mer betydande för en aktiv lärare än för en lärarstudent då denna kunskap ”kommer så småningom”. Slutligen kan yttrandet förstås som att allt som presenteras som fakta är fakta. Barbro talar om att ”det som alla läroböcker tar upp är viktigt” och konstruerar på så sätt att vad som är fakta avgörs av läroboksförfattaren.

Historiska kunskaper artikuleras i materialet som relevanta fakta. När jag vid föreläsningen frågar lärarstudent Bea om vilka kunskaper som lärarutbildningen framhåller som centrala talar hon om vikten av historiska kunskaper, vilket hon benämner som att kunna ”grunderna”. På min upp-

⁷⁷ Kortversion: ”Fakta som givet”.

⁷⁸ Kortversion: ”Fakta som begrepp”.

följande fråga om det finns något annat än historia som kan räknas som grundläggande kunskaper talar hon om att grunderna hänger samman med judendomen och kristendomen; de två religionerna görs i hennes yttranden till de mest centrala religionerna eftersom hon menar att de är ”grunden till hur religionerna” har uppkommit. Bea artikulerar också ”grunderna” som det som eleverna ska lära sig och hon talar om att sådana grundläggande perspektiv inte behöver fördjupas i religionsundervisningen. Läraren måste enligt Bea kunna mer än grunderna, men detta behöver inte nödvändigtvis undervisas.

Bea: Nu tänker jag alltid på judendomen och kristendomen så där för deras historia är väl grunden till hur religionerna har uppkommit liksom. Det här med Abraham och allt det där liksom att det hänger ihop men... grunderna tänker jag det man... alltså det som elever oftast ska veta, för man kanske inte behöver gå in så jättedjupt med dom liksom... det kanske dom inte bryr sig om riktigt, det är bra och kunna själv, som man alltid ska veta liksom hur det hänger ihop sådär men det kanske inte alltid är det man lär ut utan det är väl bara... ja men det grundläggande som man känner till och som man ska känna till tycker jag.

Genom de exempel som ges av Bea kan man se att judendom och kristendom räknas till grundläggande fakta. En ytterligare tolkning av ”grunderna” finns också där det gäller fakta mer allmänt, utan koppling till någon specifik religion. Fortsättningen av utsagan präglas av den svårighet som verkar finnas med att göra uttalanden som ger mer konkreta exempel på vad grundläggande faktakunskaper kan vara. Bea gör fakta till något självklart, utan att uttala mer specifikt vad det är hon syftar på.

Också lärarstudent Nina syftar på ett historiskt perspektiv på religion när hon talar om grundläggande fakta. Återigen är talet inte explicit och mer konkreta exempel saknas:

Nina: Grund, ren... fakta, alltså, eller religionshistoria... mera. Men... som sagt, alltså... under A-kursen, men det är ju så A-kurser är upplagda lite att det ska vara grunden att stå på, alltså du ska ha den historiska biten [David: mm] så att du senare kan fördjupa dig, för att sen på B-kursen, då kan man exempelvis som jag gjorde välja religion och genus [David: mm] vilket är... otroligt intressant. Men, du behöver ju... veta historien bakom religionerna och samhället och sådana saker för att kunna applicera och för att kunna se på genus på ett bra sätt.

Fakta görs betydelsefullt genom Ninas artikulationer ovan. Ett historiskt perspektiv blir likställt med fakta och hon talar om detta som grundläggande att behärska. Notera den inledande formuleringen där någon form av

likställande görs mellan grunder, fakta och religionshistoria. Vidare görs i Ninas yttrande grundläggande fakta till något som läraren måste behärska inledningsvis för att kunna undervisa elever. Först därefter kan mer avancerade dimensioner av kunskap hanteras, här exemplifierat med religion och genus.

Från trepartssamtalet i fall G hämtas ett exempel där fakta talas om av HLU Göran som något underförstått, givet och outtalat. Det verkar tas för givet att vad som är fakta är överenskommet och att det därför inte behöver ordas om särskilt ingående.

Göran: ... det är ju viktigt att man tar upp den här typen av frågor, ställer dom, alltså dels dom fakta som du förde fram va...

Artikulationen ”dom fakta som du förde fram” antyder att det är givet vad i Gabriels lektion som innehållet på faktanivå bestod av. Uttalandet ger status av detta som något oproblematiskt och något som utan förklaring förstås av alla aktörer.

Fakta som begreppskunskap

Vikten av att hantera en religionsvetenskaplig terminologi görs betydande här. Vid förintervjun med LLU Anton nämner han att han i sin egen undervisning arbetar väldigt mycket med centrala begrepp. När han får en följdfråga där han ombeds utveckla detta uttalar Anton att begreppen avser något övergripande, att de kan användas för att analysera fenomen i skilda sammanhang. Han exemplifierar också med några av dessa begrepp.

David: Ja, jag tänkte... en följdfråga där... du nämnde ju ett antal begrepp där kopplade till specifika religioner med samsara och brahman och så [Anton: ja] ... finns det jämförbara begrepp som du tycker är lika centrala i alla religioner som du undervisar om och finns det andra begrepp som är viktiga för dig att undervisa om som inte hänger ihop med dom traditionellt stora religionerna? Kan du säga något om det?

Anton: Oh, svår fråga... [David: lång fråga] (skratt) ja nej dom begreppen är i sig de alltså om man... brahman är i sig ett separat begrepp men vi tar ju upp, vi börjar faktiskt med att titta på generella begrepp som då i det här fallet skulle vara panteism och tittar på att det kan finnas olika sammanhang, många sådana begrepp som tabu, magi och sådana saker som man kan se generellt så att det är överallt och ... fetisch och alla sådana för att kunna ha ett språk talar jag om att vi ska ha samma språk så vi kan se religionerna ur samma... ja... begrepps bild eller nu blev det verkligen flum här men jag hoppas du förstår vad jag menar att man har samma instrument

och redskap när vi ska analysera religionerna [David: mm] sen är det klart jag ser vissa... man måste som jag ser det framhäva vissa begrepp som unika för religionerna för annars, annars blir det så där jättesvårt men det finns sådana här begrepp som dharmia går ju över i massor med sammanhang men det är ju mer en språklig aspekt att man använder samma språk. Men... det är återigen, det är den här dimensionen som jag arbetar mycket med och tänker kring, låta eleverna tänka kring vad egentligen det viktigaste är och så för att kunna använda de här mer generella begreppen för att komma ner till kärnan... att man kan se att oftast så tänker man fetischer naturreligioner eller vad man vill kalla det... att det är främst det men man måste se att det kan finnas att det finns i alla religioner egentligen...

I utsagan görs flera saker av Anton. Han preciserar vilka begrepp som skulle kunna rymmas i en för religionskunskapsläraren nödvändig begreppsapparat. Begrepp som panteism, tabu, magi och fetisch blir representanter för att begreppskunskap är betydelsefullt, men de blir i sig också framställda som viktiga att känna till och använda. Vidare konstrueras dessa begrepp som generella; de är giltiga i flera sammanhang. Detta framställs som en nödvändighet. För att kunna analysera religionsfrågor från olika kontexter behövs ett gemensamt språk, här artikulerat genom specifika begrepp. Det Anton gör ytterligare i sitt uttalande är att markera att vissa begrepp som är unika för en religion måste behärskas och undervisas. Det handlar inte bara om att behärska generella begrepp utan också om att kunna de specifika. Detta hänger samman med det intresse Anton har för att fokusera det särskilda framför det gemensamma hos olika religioner.

LLU Marie talar i förintervjun i fall M om att elever, och här får man anta att hon utgår från de elever hon själv undervisar och/eller har undervisat, har svag begreppskunskap och att läraren måste råda bot på detta. Först handlar det om att som lärare själv behärska begreppen och sedan om att undervisa dem så att eleverna lär sig dem.

Marie: Nej men alltså dom, för dom vet inte, dom vet ju knappt vem Jesus är. Dom har, många av dom har inte varit in i en kyrka [David: mm]... [David: ja] dom vet inte vad en myt är, dom vet inte vad en rit är. Så att man får ge dom orden först så att dom har något språk och använda när man talar kring religion tycker jag.

De exempel som framkommer i Maries tal är i detta exempel myt och rit. Genom att i sitt yttrande utgå från Jesus och kyrka, och uttala att eleverna knappt vet "vem Jesus är" och att de i många fall inte har "varit i en kyrka", etableras ett perspektiv där elevernas referensramar är begränsade. Utifrån

detta artikuleras att eleverna inte behärskar vad som av Marie görs till viktiga begrepp för religionskunskapen; begreppen myt och rit, och därmed konstrueras dessa som centrala för religionskunskapsläraren att behärska för att kunna undervisa dem.

I förintervjun med LLU Gustav talas också om vikten av att behärska relevanta begrepp. Han talar om vikten av faktakunskap i allmänhet och begreppskunskap i synnerhet.

Gustav: ... mycket begrepp, alltså begrepp är ju viktigt att... att du har en förmåga att förklara begrepp ... liksom vad innebär sekulariserad, vad innebär liksom monoteism och allt det där och att du kan liksom för... vi känner ju alla till liksom PISA-resultaten och ungarnas läsförståelse blir ju sämre och sämre så det gäller ju att du har, att du har en bra koll på vilka begrepp som rör sig inom sfären och att du också kan tolka och förklara dom [David: mm] för att förmedla liksom kunskapen, så det är viktigt.

Gustavs yttrande markerar först och främst vikten av att behärska och hantera begrepp. Sedan exemplifierar han med två begrepp vilka kan tolkas som att Gustav ser dem som särskilt centrala; sekularisering och monoteism. Dessa är dock inte de enda begrepp som är viktiga utan hans uttalande antyder att de ska ses just som exempel eftersom han talar om att läraren måste kunna alla de begrepp som är relevanta i sammanhanget; de begrepp som ”rör sig inom sfären”. Dessutom ska läraren kunna undervisa om begreppen så att eleverna ska kunna lära sig dem.

I textutdraget nedan framgår genom HLU Mats uttalande att det är viktigt för religionskunskapsläraren att veta vad olika begrepp betyder för att sedan kunna använda rätt begrepp i rätt sammanhang.

Mats: Ja, det kan vara sådana saker som att, att användningen av felaktiga begrepp kan det vara, man blandar ihop olika religioners uttryck... det kan exempelvis vara att... jag kan påpeka sådana saker som att kanske när vi håller på med kristendom kanske vi inte ska prata så mycket om att Jesus var profet... och så, utan det pratar man mer om inom islam... man kanske inte ska prata om att, att Johannes döparen sa till Jesus i samband med dopet att jag döper dig i faderns och sonens och den heliga andens namn. Det fanns ju liksom inte på den tiden.

Begreppen profet samt (underförstått) begreppet treenighet görs av Mats först och främst till relevanta begrepp. Baserat på Mats artikuleringer så är det dessutom alldeles nödvändigt för läraren att ha en förståelse för vad

begreppen betyder och innebär, så att de också används i sitt rätta sammanhang i religionskunskapsundervisningen.

Fakta som kärna

Här kretsar talet kring vikten av att behärska fakta i betydelsen att veta vad som är korrekt. Detta tal hänger samman med att det finns något enskilt som är det rätta, vilket också framkom i citatet av Anton ovan om att ”komma ner till kärnan”. Lärarstudent Alex uttalar nedan rör hur lärarutbildningen ses av honom som relativistisk, och i talet konstruerar han korrekt fakta som centralt att behärska för att kunna undervisa. Han uttrycker vid föreintervjun att:

Alex: Jag skulle säga, alltså jag tycker absolut det är viktigt det som lyfts fram men alltså hela faktagrejen, jag tycker... vissa delkurser har det varit lite väl att... alltså lite väl relativistiskt om man säger så och jag känner när man kommer ut och ska lära vidare kunskaperna, då tycker jag att man måste ha liksom det här faktabegreppen... det tycker jag är väldigt viktigt så att man inte... ja, säger något felaktigt helt enkelt.

Vikten av att behärska fakta artikuleras här av Alex. Hans uttalande innebär att det är nödvändigt att skilja vad som är korrekt från vad som inte är korrekt, och som därmed inte rymms som fakta. Alex tal konstruerar möjligheten att en korrekt kärna finns; fakta som går att undervisa och lära eleverna. Han uttrycker att ”man måste ha... faktabegreppen” som om dessa är absoluta. Hans avslutande artikulation, att han inte vill säga ”något felaktigt”, visar också detta. Yttrandet kan dessutom, som en alternativ tolkning, hänga samman med en osäkerhet att som lärarstudent vara tillräckligt kompetent när det gäller ämneskunskaper och innehållslig nivå. Alex protesterar vidare mot vissa av lärarutbildningens delkurser som något ”relativistiskt” vilket befäster en konstruktion av fakta som något av essentiell karaktär. Senare i föreintervjun talar han om att denna relativism kan innebära att man försöker identifiera olika representationer av religion, vilket Alex då talar om som lämpligt på högskolenivå snarare än på gymnasienivå.

Högskolans lärarutbildare Alf talar vid föreintervjun om att han ser svagheter hos lärarstudenter som uppvisar förenklade och ensidiga perspektiv. På så vis är han en motståndare till att det är tillräckligt för läraren att endast behärska grundläggande fakta, utan att problematisera dessa. Samtidigt antyds genom hans utsagor att han inte är någon anhängare av mer postmodernt eller relativistiskt inriktade perspektiv eftersom dessa kan skapa svårigheter för lärarens möjlighet att undervisa elever. Alf uttrycker att det finns, och måste

finnas, någon slags minsta gemensamma nämnare som håller samman en religion.

Alf: ... ska du kunna undervisa om dem så måste du faktiskt i viss utsträckning säga att det finns någonting som håller ihop islam även om många grupperingar är lite olika så finns det någonting som gör islam till islam och inte judendom, någonting som gör kristendom till kristendom och inte judendom eller något sådant där då va så du måste ha en idé om en kärna eller en struktur i det.

Genom sitt yttrande konstruerar Alf betydelsen av att identifiera, behärska och undervisa en religions essens, där något ”gör islam till islam och inte judendom”. Benämningen ”kärna” får betydelse då det antyder att en absolut kunskap finns. Konsekvensen blir att religionskunskapsläraren måste behärska och undervisa denna ”kärna”. Ett mångfaldigt perspektiv blir i detta yttrande inte lika relevant.

Fakta som mångfald

Föreliggande mikrodiskurs rör vikten av religionskunskapslärarens kunskap om att fakta byggs upp av mångfald och av konkurrerande anspråk. Det handlar om att lärarens måste ha en insikt och medvetenhet att fakta kan vara något flerfaldigt.

I fall B kretsar trepartssamtalet kring en avgränsningsfråga. Lärarstudent Bea har genomfört en övning i form av en tävling där det gäller att samla så många poäng som möjligt. Klassen är indelad i grupper och ska namnge viktiga personer, händelser, högtider och så vidare inom kristendomen. Varje ord och begrepp ger ett poäng så det finns ett mått av kvantitet i tävlingen, ju fler exempel gruppen kan komma på, desto fler poäng i tävlingen. Dock förutsätts att termerna är relevanta för kristendomen. I exemplet som följer talar HLU Alf om ”avgränsningsproblematiken” och lärarstudent Bea svarar med att hon ger poäng för en elevs lokala präst, eftersom han är en viktig person inom kristendomen för eleven i fråga.

Alf: Vågar jag avslöja min första replik till dig då [Barbro: mm] för när du delade ut uppgiften så smög jag bort till Barbro och sa: det ska bli kul och se hur hon hanterar avgränsningsproblematiken [Bea: mm], så jag är inte ett dugg förvånad, jag gick och väntade på det problemet om jag ska vara uppriktig därför i min värld är det en av de absolut svåraste grejerna i den här övningen nämligen vad hade du bestämt dig för att ge poäng för och att det ska framstå som rättvist.

Bea: Mm, jo för jag tänkte, alltså när jag tänkte på kristna, alltså viktiga jag skrev ju bara personer [Alf: du skrev bara personer] och det kan ju liksom vara en präst som dom har haft [Alf: ja] för dom är det ju viktigt. Då kan ju inte jag säga att det där är fel...

Alf inleder med att artikulera en förståelse där olika kunskaper kan vara korrekta i sammanhanget. Han konstruerar snarast att läraren måste välja hur problematiken ska hanteras. För honom verkar urvalet stå i fokus; vad som ska betraktas som korrekt fakta i sammanhanget är det intressanta. För lärarstudent Bea är positionen tydligare markerad. Hon talar om att vad som är viktigt för eleverna per definition blir viktigt i övningen. Som exempel blir en lokal präst betydelsefull för vad som är viktigt i kristendomen. Alf ifrågasätter huruvida alla personer som kan kopplas samman med kristendomen också är att betrakta som viktigt för kristendomen i stort och Bea vidhåller sin position, vilket visas nedan.

Bea: Men det kan ju fortfarande vara en viktig person för dom, alltså även om det är en präst så kan det vara en viktig person för dom... alltså det är svårt att avgöra vad som är viktigt, alltså... [Barbro: mm].

Alf: Ja, det är det.

Bea: För jag vill inte bara säga, avgränsa och säga, viktiga personer i bibeln, för det blir... då nämner man bara dom man vet kan man få två tre poäng. Jag vill ju liksom att dom ska tänka efter och ta med... alltså kanske inte bara det som står i bibeln...

Här tydliggör Bea att personer inom kristendomen som är kända av eleverna på ett personligt plan kan vara väl så viktiga som de som återfinns i kristendomen mer generellt. Det lokala sammanhanget, exempelvis namn på personer i ens vardagliga närhet, görs till något viktigt och dessa faktakunskaper intar samma ställning som om begreppen skulle komma från bibeln.

Vid förintervjun med HLU Mats talar han om hur betydelsefullt det är att eleverna lär sig att något som vid första anblicken kan verka enhetligt i själva verket kan vara flerdimensionellt, där flera alternativ av korrekt fakta finns, vilket erbjuder ett mångfaldigt perspektiv.

Mats: ... så att eleverna lär sig att det är egentligen inte kristendom, judendom, islam utan det är islamer, judendomer, kristendomer, därför att det är ingen enhetlig syn som finns... därute så att säga [David: mm] så att dom lär sig det [David: ja]. Det tycker jag är viktigt.

För att eleverna ska kunna lära sig att fakta kan bestå av mångfaldiga perspektiv blir det givet att religionskunskapsläraren i sin tur måste inneha kunskap om ”Fakta som mångfald”.

Problematiserandet av innehåll

Nedan kommer subdiskursen kring att hantera ett ”Problematiserande” av ämnets innehåll att redogöras för. Detta görs genom att presentera de tre olika mikrodiskurser som analysen resulterat i. Det handlar då om ”Representation”, ”Fördjupning” och ”Provokation”.

Representation

Att som lärare i religionskunskap kunna problematisera innehållet i religionskunskapsämnet görs viktigt allra främst i betydelsen av att i undervisningen visa flera versioner av religiösa uppfattningar och religiöst liv.

Trepartssamtalet i fall G berör ett filmklipp som lärarstudent Gabriel visat på lektionen som föregår samtalet. Lektionen handlar om judendomen och Gabriel har visat ett klipp från filmen ”God on trial”. I filmen startar en fånge i ett koncentrationsläger under andra världskriget en rättegång, där gud får stå till svars. Gud anklagas inför de andra fångarna för att inte existera. Filmklippet under lektionen var kort och presenterade inte några alternativa bilder, och när klippet var slut kommenterade inte Gabriel det hela särskilt utförligt utan fortsatte med nästa moment i lektionen. När trepartssamtalet närmar sig denna del av Gabriels lektion så talar högskolans lärarutbildare Göran om behovet av att läraren visar upp andra aspekter av denna problematik och alternativa versioner av tro eller icke-tro.

Göran: ... det är liksom en klassisk fråga det här som, alltså det är ju egentligen teodicéproblemet då ju som [Gabriel och Gustav: ja] diskuteras va [Gabriel: precis] och det är ju alltid intressant alltså just... tolkningen där kan man säga va det utvalda folkets perspektiv på något sätt [- -] det är spännande men det är också nånting som man kanske ska bearbeta ytterligare [Gabriel: ja] därför att där finns ju andra aspekter till det också va och ta upp dom liksom va hur ja man kan resonera utifrån det perspektivet men det finns ju andra perspektiv för det finns ju fortfarande judar som tror på gud och tror liksom att det är på det och det sättet [Gabriel: ja precis] [Gustav: mm] alltså där skulle man också kunna gå in [Gabriel: mm] ytterligare och föra... liksom så att båda sidor kommer till tals för det gör dom ju inte i den här filmen (skratt).

Göran talar ovan både om vikten av att visa alternativa bilder och om att fördjupa innehållet. Om innehållet i religionskunskapsämnet presenteras ensidigt, som den enda bilden av vad som är sant, så verkar det innebära att bekymmer uppstår. Istället är det angeläget att visa andra perspektiv för att bredda elevernas kunskaper. Vikten av sådana representationer, bland annat för att visa att fenomenet religion inte handlar om en enskild given sanning, konstrueras som betydelsefull kunskap för en religionskunskapslärare. I första hand verkar Göran här vilja förmedla att det är viktigt att eleverna förstår att judar i generell bemärkelse inte förlorade sin tro efter andra världskriget. Han vill att ”båda sidor kommer till tals”. Här finns alltså flera versioner av judisk tro som läraren måste visa upp för eleverna.

I fall A ställer HLU Alf två kritiska frågor till lärarstudent Alex. Dessa handlar om att visa olika representationer av innehållet. Nedan följer flera utdrag ur den dialog som följer dem emellan. Lektionen som föregått samtalet har behandlat det för gymnasiekursen nya momentet kring religion och vetenskap.

Alf: För då är det egentligen två frågor jag egentligen skulle vilja... bolla med dig, och den ena är varför problematiserade du inte det som en del kallar vetenskaplig fundamentalism... och den andra frågan är... varför exemplifierade du bara med kristendom?

Kontexten är här att begreppet fundamentalism av Alex gjorts till ett begrepp som rör religion och inte vetenskap. Alf yttrar att det finns anledning att diskutera fundamentalism också gällande vetenskap. Vidare blir kristendomen ensam representant för religion, och ställs mot vetenskap, i talet som här syftar tillbaka på Alex undervisning. Alf antyder att andra religioner eller religiösa inriktningar lika väl som kristendom skulle kunna infogas i undervisningen. Alex svarar nedan på den första av de två frågorna med att vetenskap inte är något möjligt att problematisera på samma sätt som religion:

Alex: Jag skulle nog vilja säga att det är, på den första [Alf: frågan svarar jag A] (skratt) alltså varför jag inte problematiserar vetenskaplig fundamentalism [Alf: ja] är väl... för att... jag vet inte, det är väl något som ligger där att det finns inte så mycket problem med det, eller alltså det är så allmänt accepterat att det är svårt och... säga nånting... om man inte själv har full koll på det så att säga [Alf: svar ja]... så det är väl mer... mer det, alltså det blir ju den här... osäkerheten [Alf: mm] från mig själv som blir [Alf: mm] som blir liksom... och grunden för varför man lämnar vissa saker utanför och...

Alex anger ett par aspekter av varför han inte visar flera versioner av vad fundamentalism kan vara. Därmed artikulerar han hinder för att kunna hantera ett problematiserande av innehållet. Först handlar det om att han inte ser någon möjlighet att problematisera något som inte är problematiskt. Alex verkar förstå vetenskap som något givet som producerar sanningar, även om han i ett andra skede omformulerar sig till att det är svårt att problematisera vad som anses givet. Sedan artikulerar Alex att han saknar den ämnes-teoretiska kunskap som krävs för att kunna genomföra en problematisering genom att visa på flera aspekter av innehållet. Alex yttrande går från att konstruera problematisering gällande vetenskap som omöjligt till att det är svårt, och svårigheterna kommer sig av bristande kunskap.

I fall N utgår trepartssamtalet från Ninas lektion om judendomen. Högskolans lärarutbildare Mats talar om att läraren måste problematisera för att eleverna ska få upptäcka flera versioner av en religion. Exemplet handlar i utdraget nedan om den judiska sabbaten, som Mats senare i trepartssamtalet talar om som judendomens absolut viktigaste högtid, och om att visa alternativa sidor av hur judiskt liv kan se ut eftersom judendom enligt Mats inte bara är judisk historia utan också levd judendom.

Mats: Och framförallt det här när du kommer in på sabbaten [Nina: mm]... skulle dom känna igen sig? Och... någon elev frågar, jaha får man inte göra nånting, nej men alltså fredag kväll och sen lördag kväll, ja... hur ser det ut på sjukhusen i Israel [Nina: mm]? Jobbar inte läkarna då, lägger dom ner klockan, på eftermiddagen på fredagen [Nina: mm]? Sjukhuspersonal, polis, brandkår, militär... inte minst [Nina: mm], alltså det ser inte ut så riktigt [Nina: nej, men precis], utan det här är en mindre del.

Religionskunskapsläraren måste, baserat på de artikulationer som här görs av Mats, visa alternativa uppfattningar och handlingar av hur religion tar sig uttryck och levs. Genom "Representation" blir målet att få eleverna att nå en djupare kunskap och för att nå en sådan kunskap krävs att läraren innehar denna "Problematiserande" kunskap.

Från föreintervjun med LLU Anton i fall A kan yttranden synliggöras som rör vikten av att förstå religioners olika skepnader. Anton talar om att det inte räcker med att förstå en religions essens för att förstå hela religionen. Olika bilder är nödvändiga för att förstå en helhet.

Anton: Man missar det här... vad gör de religiösa egentligen, man vill gärna tala om nån sorts det här är... ja som man säger essensen och så bortser man från alla avarter på något sätt och så glömmer man av att... det kanske

är genom avarterna man förstår religionen bättre. Det är väl så jag försöker få lärarstudenterna nu att tänka, att tänka lite annorlunda kring religion...

Antons artikuleringar innebär att det är något viktigt att visa alternativa aspekter av vad en religion kan vara och är. "Avarterna" ska representeras framför den potentiella "essens" som lärare annars riskerar att reproducera. Samtidigt markerar han att hans synsätt kan uppfattas som något annorlunda, något som går emot gängse uppfattningar kring hur religionskunskap kan undervisas. För Anton är de så kallade avarterna, de udda och kanske mer spektakulära och mindre uppmärksammade varianterna av någon religion, det som inte bara är en del av religionen utan kanske också det som nästintill definierar religionen. Yttrandet kan förstås som att läraren måste ha kunskap om, och måste undervisa om, alternativa versioner av en tradition. Detta med motiveringen att man då "förstår religionen bättre" istället för att göra vad han verkar uppfatta som essentiella förenklingar. Dock är en motsatt tolkning också möjlig. Benämningen "avarter" blir genom Antons yttrande inte bara en alternativ bild bland andra, utan en mindre giltig version som i ljuset av en gällande kärna framstår just som en "avart".

Fördjupning

Den andra mikrodiskursen inom ramen för subdiskursen "Problematiserande" rör "Fördjupning". Att problematisera innehållet på ett fördjupat sätt konstrueras dels genom ett tal om att tränga in i och bearbeta området ifråga ytterligare, vilket kan beskrivas som vertikal fördjupning, och dels genom att dra paralleller till andra för ämnet relevanta områden som har samhörighet med det som behandlas, en horisontell fördjupning.

Genom att återvända till Görans formulering från trepartssamtal G om att "bearbeta ytterligare" visas en antydning till vikten av en fördjupning av innehållet, att inte stanna på ytan. För att kunna fördjupa innehållet krävs att läraren har goda och aktuella ämnesteoretiska kunskaper. När Göran i textutdraget där "God on trial" diskuteras nämner att det egentligen är teodicéproblemet⁷⁹ som diskuteras så förflyttar han samtidigt sin respons från att endast gälla problematisering som representation till att gälla problematisering som fördjupning.

⁷⁹ Teodicéproblemet gäller det logiskt oförenliga att gud omtalas som både allsmäktig och god, trots närvaron av lidande i världen.

Göran: ... det är liksom en klassisk fråga det här som, alltså det är ju egentligen teodicéproblemet då ju som [Gabriel och Gustav: ja] diskuteras va... [Gabriel: precis] och det är ju alltid intressant...

Genom att benämna teodicéproblemet som en ”klassisk fråga” görs detta till att det är och har varit en central fråga i historien och för religionsvetenskapen. Vidare markeras att den fråga som Gabriel talar om, det vill säga om hur judar under andra världskriget började ifrågasätta guds existens, kanske inte är det enda viktiga i sammanhanget. Gabriel kan eller bör genom sin kunskap att fördjupa innehållet knyta an till andra perspektiv som ligger utanför ämnesområdet judendomen och som därmed kan ge bäring på undervisningens innehåll och elevernas lärande. Teodicéproblemet blir i talet ett ämnesområde som får status av något centralt för religionskunskapsämnet, något som läraren i religionskunskap måste behärska och kunna undervisa om.

Mikrodiskursen ”Fördjupning” kan också illustreras med lärarstudent Gabriels yttrande i efterintervjun. På den avslutande frågan om vad han i huvudsak tar med sig från trepartssamtalet talar han om att ”stanna kvar och liksom bearbeta dom här frågorna”. Som lärarstudent, särskilt i en situation där man genomför övningsundervisning med två lärarutbildares granskande blickar på sig, kan det möjligen vara så att risken till att hasta igenom lektionsinnehållet blir påtaglig. Gabriel artikulerar vikten av en fördjupad kunskap som skulle kunna användas för att problematisera något ytterligare på djupet:

David: Och till slut då, vad är det mest centrala som du som blivande lärare tar med dig från det här samtalet?

Gabriel: Från det här... [David: ert trepartssamtal]... att... inte stressa med att försöka hinna med liksom information utan snarare att... stanna kvar och liksom bearbeta dom här frågorna som man håller på med... istället för att liksom bara... låta det vara och gå vidare till nästa. Ja det var ungefär det dom sa att jag kunde ha liksom... pratat mer om vissa saker, men istället så valde jag att bara gå vidare, bara låta det vara, vilket inte är särskilt bra... kanske. Så det är kanske att... tänka mer på kvalitet än kvantitet (skratt) kanske...

En annan aspekt av fördjupning är att ha kunskap om, och förmedla, andra aspekter av innehållet än det som är givet av planeringen, ämnesplanen, läroboken eller liknande. I fall A benämner LLU Anton detta som en ”parentes” och han uttrycker att det kanske är denna parentes, ungefär i

betydelsen fördjupad sidokunskap, som i själva verket är den centrala kunskapen. Anton uttalar följande i sin respons till Alex:

Anton: Ja, nej men... ja generellt sett tyckte jag det var en bra lektion, men jag... du vet ju hur jag fungerar (skratt) för att ibland känner jag att du inleder en parentes och så kommer du på att det är en parentes och så tänker du, nej men [ohörbart] det är ju lite onödigt. Då pratar jag inte om det. Men det kanske är parentesen som är det absolut viktigaste [Alf: mm] eftersom att du säger till exempel, jag bara skrev upp det om sufism... ja men det har ni säkert hört talas om, men det har dom inte, ingen av dom här vet vad sufism är... tror jag i alla fall, det kanske är [namn på elev] som vet, men (skratt)... du skulle kunnat haft en liten parentes för då hade du kunnat... komma in i det här spännande exemplet då hur sufister tänkte kring kunskap och sanning och få ett, ja men det här är ett synsätt, håller ni med om det här och... väcka tankarna för då har du ju... det hade blivit lite frigjort från... från bilderna och... att dom känner jaha men nu förstår jag att Alex han kan massor med saker (eeh)... som är intressanta att lyssna på... parentesen är värdefull [Alex: mm] att man känner så här att det här kanske inte är jätterelevant för det här vi gör nu men det kanske kan ge oerhört mycket ändå...

I utdraget talar LLU Anton om att det inte bara är tillåtet utan kanske också nödvändigt att göra innehållsliga utflykter. Funktionen med parentesen är att problematisera innehållet genom att bidra med ett fördjupat innehållsligt perspektiv. Den religionslärarkunskap som krävs för detta verkar enligt Antons tal också hänga samman med en slags vakenhet och flexibilitet, att i stunden vila i parentesen istället för att se den som irrelevant. Sufismen, som i utdraget fungerar som det innehållsliga exemplet, görs till relevant ämneskunskap i religionskunskapsämnet och för läraren dels för att eleverna inte antas veta vad det är för något, dels för att exemplet i sig anses vara intressant och spännande och slutligen för att det kan bidra med ytterligare innehåll i relation till lektionsmomentet i övrigt.

Det sista exemplet kommer från fall N. HLU Mats ger respons till lärarstudent Nina då hon under lektionen som föregått trepartssamtalet har fyllt tavlan med grundläggande fakta om judendomen. Mats efterlyser här en fördjupning i betydelsen av att dra paralleller till andra aspekter av religionsområdet. Det innebär här att bygga vidare på det som kommer upp innehållsligt genom att knyta an till andra fenomen från andra för religionskunskapsämnet relevanta sammanhang.

Mats: ... och samma sak där du, du tar med alltihopa det här så liksom, den judiska historien, det är inget fel, det... är definitivt inget fel [Nina: nej] du

får ju med ganska... mycket. Hela tavlan är ju full med grejer. Och du har till och med suddat, så att du har fortsatt här. Så att där finns det jättemycket, men om du tar till exempel som Davidsstjärnan [Nina: mm], det är också sån där som man skulle kunna problematisera lite kring [Nina: absolut]. Vad kommer den ifrån? Ja, den kommer ju från... den är ju hinduisk [Nina: ja] från början. Det är ju Shiva... som är den ena, och... Vishnu den andra. Det är det som är spetsarna [Nina: ja] [Nina och Mats samtidigt: manligt och kvinnligt] ja, just det. Och korset kommer från hindu, hinduismen också [Nina: ja]. Ja, och då tar man då andra världskriget... nazisterna och deras hakkors och judarna och deras stjärna [Nina: ja]... det är liksom ödets ironi... att det kommer från... alltså att man gör så [Nina: ja] att man liksom förankrar lite i... [Nina: ja] händelser och så där så att dom liksom börjar fundera lite.

Utsagan från Mats innebär en uppmaning som syftar till vikten av att Nina ska undervisa fördjupade kunskaper till eleverna. Han artikulerar att det är betydelsefullt att ”man liksom förankrar”, vilket innebär att skapa sammanhang mellan religiösa fenomen. Man kan tänka sig att detta är viktigt både för att göra eleverna intresserade och för att öka deras möjligheter till ett utvecklat lärande. För att detta ska lyckas är det nödvändigt att inneha djupa ämneskunskaper.

Provokation

Mikrodiskursen ”Provokation” kan beskrivas som att provokationen kan vara ett medel att använda sig av för att problematisera innehållet; att genom provokation bidra med motsatta perspektiv gentemot de som bland eleverna framträder som dominerande, och på så vis få eleverna att nå längre i sitt lärande. När elevernas diskussioner betraktas som ensidiga kan läraren använda provokationen för att belysa synvinklar som eleverna förefaller vara omedvetna om.

I fall G talar HLU Göran om provokationen och vikten av att gå vidare efter att på detta sätt ha väckt elevernas uppmärksamhet.

Göran: ... även den här God on trial, det är till att provocera, men när man då har provocerat så... arbeta vidare med det va [Gustav: mm] [Gabriel: ja] så [Gustav: mm] men jag... alltså... det är ju naturligtvis också så att har dom sett detta och dom har fått den här provokationen så blir det ju liksom att dom kanske reflekterar själva över det [Gabriel: mm] eventuellt va [Gabriel: mm] men det är man inte riktigt säker på (skratt) [Gustav och Gabriel: mm nej] så därför får man ju försöka att styra det liksom i den riktningen på något sätt... genom att, ja, grupparbete eller bikupa eller... någonting sådant va [Gabriel: mm] men något material någon text som dom får liksom bearbeta kanske, eller någon bild som dom får bearbeta...

Görans artikulation att eleverna ”fått den här provokationen” innebär att de kanske reflekterar över innehållet på egen hand, men det viktiga blir här att läraren tar hand om det som startats upp. Läraren ska ”styra” i den ”riktningen” som krävs. Lärarens kunskap att provocera är något annat än att bidra med ett alternativt perspektiv eller att fördjupa innehållet. ”Provokation” förefaller handla om en kunskap att utmana det förgivettagna på ett närmast okonventionellt sätt, vilket illustreras när Göran yttrar att ”det är till att provocera”.

Också i fall A konstrueras mikrodiskursen ”Provokation” då den lokala lärarutbildaren Antons ger respons till lärarstudent Alex:

Anton: ... då kan man också hoppa in i den diskussionen och ställa lite motfrågor och försöka provocera dom.

Genom att provocera och på detta sätt bidra med alternativa perspektiv kan det uppfattas som att läraren inte ska vara objektiv och neutral. I föreliggande empiriska material görs emellertid vikten av att vara en objektiv religionskunskapslärare betydande. Provokationen kan också tolkas just som att vara objektiv eftersom olika versioner av ämnesinnehållet framträder när läraren genom provokationen startar upp ett problematiserande tal i klassrummet. Denna provokativa problematisering kan, om läraren behärskar detta, leda till en mer balanserad och på så vis objektiv syn på det innehåll som diskuteras. Föreintervjun med Anton visar exempel på hur detta kan förstås:

Anton: ... att få in hur man ser på tolkningar och vrida på begrepp och provocera eleverna...

[--]

... man kan då försöka provocera eleverna att tänka i andra banor, inte egentligen berätta vad som är rätt och fel på det sättet utan få dom att se styrkor och svagheter, olika argument

Genom att provocera eleverna lyckas läraren förhoppningsvis enligt Antons tal få eleverna att se nya aspekter av fenomenet i fråga vilket i slutändan kan förbättra deras lärande. Yttrandet att ”provocera eleverna att tänka i andra banor” visar också hur ”Provokation” är ett ”Problematiserande” som rör en annan dimension än ”Representation” respektive ”Fördjupning”. ”Provokation” gäller tydligen lärarens kunskap att på ett uppseendeväckande sätt starta elevernas processer.

Aktualiserandet av innehåll

Den tredje subdiskurs som analysen identifierat inom ramen för diskursen ”Att kunna sitt ämne” har jag benämnt ”Aktualiserandet av innehåll”. Den innefattar två mikrodiskurser: ”En tidsmässig dimension” respektive ”En rumslig dimension”.⁸⁰

En tidsmässig dimension

Mikrodiskursen ”Tid” handlar om att koppla innehållet till nutid. Ett exempel på ett ”Aktualiserande” genom ett tidsmässigt perspektiv visas nedan genom talet om att knyta historiska kunskaper till idag. I trepartssamtalet i fall N uttalar HLU Mats att detta är betydelsefullt:

Mats: Men att man kanske tänker lite på det ändå [Nina: ja] att man försöker att snabba på lite på gymnasiet va, snabba på den här grundläggande undervisningen för att kunna komma in mer på att kunna problematisera och se, och framförallt lyfta fram judendomen så som den ser ut idag...

Judendomen framstår för Mats som ett relevant ämnesområde i religionskunskapen. Baserat på hans tal verkar det dock inte räcka med ett historiskt perspektiv i undervisningen. Läraren måste ha förmågan att göra judendomen levande idag, att ”lyfta fram judendomen”, genom att undervisa aspekter av judendom i samtid snarare än den historiska framväxten av religionen som lärarstudent Nina fokuserat på. Något senare i trepartssamtalet fokuserar Mats detta perspektiv än mer, och erbjuder ett exempel på hur ett historiskt innehåll kan förflyttas till nutid. Sammanhanget är att Nina under lektionen talat mycket kortfattat om staten Israel, och inte skrivit upp det på tavlan, samt att hon nämnt berättelsen om David och Goliat.

Mats: Och det stod inte ens, det stod liksom inte riktigt på tavlan [Nina: nej] så [Nina: det gjorde det inte] nej, för att där tänkte, tänkte jag, det här utlovade landet och det här, för att du, du anknöt lite senare till, till David och Goliat och lite så där, att dom slogs lite så där [Nina: mm]. Och det är samma sak där [Nina: ja] där skulle du kunna lyfta fram det till idag [Nina: absolut]. Dom krigar ju, vilka är det som krigar, jo det är palestinier och, och israeler som krigar [Nina: mm, ja]. Där kan man säga David och Goliat håller fortfarande på. Därför Goliat, vad var han, jo han, han var filisté [Nina: ja] och filisté, engelska filistie, där har du Palestina [Nina: ja]. Dom håller på fortfarande. Där kan man ju få eleverna med. Alltså knyta an det till nutid [Nina: mm]. Att berätta om det att, ja men Goliat, han var ju filisté

⁸⁰ Kortversioner: ”Tid” respektive ”Rum”.

[Nina: ja]. Det var den stora, och det är ju, det är ju palestiniernas ur... folk
[Nina: ja]. Så, men där att man lyfter fram det. Annars... så blir ju David
och Goliat också bara en berättelse bland alla andra.

Mats yttrande syftar till att göra något mer av en historisk berättelse. Den får inte bli ”en berättelse bland alla andra” utan läraren ska ”lyfta fram det till idag”. Läraren bör knyta samman historiska perspektiv med samtida för att öka möjligheterna för eleverna att lära sig.

LLU Gustav får vid föreläsningen frågan om vilka kunskaper som han ser som nödvändiga för en blivande gymnasielärare i religionskunskap att ha med sig efter avslutad utbildning. Hans svar behandlar flera aspekter av en lärares kunskaper, men det är till vikten av samtidsanknytning som han återvänder när han uttalar följande:

Gustav: Men just att vara nyfiken, att följa med i... i sin omvärld för att det finns hela tiden bitar att plocka... att lyfta in liksom nutiden i klassrummet, även om man pratar om en religion som har sina grunder 2500 år tillbaka i tiden så finns det saker då som man kan dra paralleller till saker som händer i nutiden...

Genom att ha kunskap om sin omvärld, vilket kan tänkas handla om att följa med i vad som händer i världen via exempelvis tv, internet och tidningar, skapas förutsättningar för att använda de kunskaperna i sin undervisning. Att dessutom koppla det historiska innehållet till nuet konstrueras av Gustav som viktigt.

En rumslig dimension

Ur ett övergripande perspektiv handlar den rumsliga dimensionen om att koppla innehållet till elevernas verklighet utöver den tidsmässiga dimensionen från då till nu. Det kan exempelvis handla om att hänvisa till händelser som sker på andra platser i världen som har betydelse för det som undervisningen kretsar kring. Att göra innehållet relevant och intressant genom att knyta det till elevernas vardag och deras referenspunkter, görs till något centralt av Mats vid föreläsningen med honom. I textutdraget nedan visas även några exempel på vilka innehållsliga nedslag och referenser som läraren skulle kunna ta sig an.

Mats: Ja, alltså det jag försöker förmedla framförallt till, till studenter på högskolan, det är att dom ska tänka på att förankra... religionen i vardagen, och vad jag tänker på då, det är om man, om dom möter elever som visar ett mildare intresse för något avsnitt eller någonting sådant där, att man då tänker efter, hur kan jag förmedla dom här kunskaperna genom att förankra

dom i deras egen verklighet. Och det kan... till exempel vara... ska vi se om jag kan hitta något bra exempel, ja, låt oss säga att vi har en frisör- eller stylistklass... bara tjejer... och sen ska man prata om Paulus betydelse. Och jag ser ju på ditt leende att det kanske inte är det enklaste [David: det är svårt] då måste man, då brukar jag säga till dom det, då ska ni tänka så här att finns det någonting hos Paulus då som berör dom här tjejerna... som dom kanske har kommit i kontakt med eller någonting sånt där. Och då är det ju två, två saker, det ena är HBT-rörelsen och det andra är feminismen. HBT-rörelsen det är någonting som dom säkerligen har hört talas om, och dom kanske diskuterar... homosexualitet och sådana saker och feminismen har dom definitivt troligtvis hört talas om och vet vad det är för någonting. Och då kan man anknyta till Paulus och vad han har, vilken impact han har gjort på kyrkan i dom här frågorna, alltså... högkyrkliga präster till exempel, som har svårt för att jobba tillsammans med kvinnliga präster, hänvisar ofta till Paulus. Så att han har ju haft tydligen en väldigt betydelse för dom här tankarna, för den här typen av människor och deras tankar även 2014

I de artikuleringer som görs av Mats synliggörs att det är av betydelse att kunna relatera innehållet till elevernas verklighet och vardag. Dessutom kan det med fördel finnas en intresseaspekt av vilka referenser man använder när man relaterar innehållet till eleverna. Det gäller för det första att det man hänvisar till är känt av eleverna, de måste veta vad man refererar till. För det andra måste de ha intresse av den referens som görs. Ovan handlar exemplet om att Paulus kan bli mer intressant för en grupp kvinnliga elever i en frisörklass om man relaterar till diskussionen om feminism och HBT-rörelsen.

En annan aspekt av den rumsliga dimensionen är en slags geografisk rumslighet. Här handlar det om att sammankoppla ämnesinnehållet till lokala företeelser, företrädesvis genom att se hur religion tar sig uttryck i elevernas närområde. I fall H talar LLU Helena i förintervjun om vikten av en sådan lokal förankring av ämnesinnehållet:

Helena: ... för mig är det viktigare att dom vet hur är man när man är religiös... och inte bara så här är religionen, att det blir något statiskt [David: mm, ok] och då att vi landar mycket i närmiljön. Ja men vad händer i G-staden liksom, vi har [källskydd, nämner lokal religiös företeelse], ja men vad handlar det om... i Y-staden talar man om halalslakt, som ligger x mil härifrån, varför gör man det, att det inte bara blir någonting som är väldigt... statiskt som man läser...

Tolkningen av Helenas yttrande innebär att läraren i ett initialt skede måste vara medveten om vilka religiösa företeelser som sker i närområdet för att sedan kunna använda denna kunskap genom att knyta innehållet i undervisningen till dessa händelser och platser. Hon artikulerar att de i

undervisningen ”landar mycket i närmiljön”. Helena talar om att detta är viktigt så att religion inte ska framstå som något ”statiskt”.

Studiebesök och att bjuda in representanter från religiösa grupper till skolans undervisning konstrueras i föreintervjun med LLU Barbro som något relevant för att knyta det lokala samhällets religiösa yttringar till elevernas verklighet.

Barbro: Mm, ja, jag tycker väl också att det är väldigt viktigt att ha en samhällsanknytning, att man är öppen för att gå ut till kyrkor och samfund och bjuda in folk och... och höra vad dom har att säga.

Huruvida studiebesök ska genomföras eller om någon representant från något samfund besöker skolan verkar här inte vara det viktiga för Barbro. Det som är centralt är kopplingen mellan undervisningen och de religiösa fenomen som finns i närområdet. Hon artikulerar vikten av att ”ha en samhällsanknytning” och understryker på så vis ett ”Aktualiserande” som central religionslärarkunskap genom ”En rumslig dimension”.

Summering

Diskursen ”Att kunna sitt ämne” är betydande i föreliggande empiriska material. Diskursen är uppbyggd av ett antal sub- och mikrodiskurser. Jag har visat att ett tal om innehåll som självklara och underförstådda fakta återfinns, samt ett tal om fakta som kärna eller som mångfald, tillsammans med artikulationer kring religionsvetenskapliga begrepp. Detta ryms inom ramen för subdiskursen ”Behärskandet av innehåll”. När det gäller subdiskursen ”Problematiserandet av innehåll” har jag redogjort för hur talet uppehåller sig vid vikten av att som religionskunskapslärare kunna representera, fördjupa och provocera. Den tredje subdiskursen är benämnd ”Aktualiserandet av innehåll” och behandlar nödvändigheten av att som religionskunskapslärare kunna knyta innehållet till elevernas vardag; att göra ämnesinnehållet relevant och intressant för att förbättra möjligheterna för elevernas lärande.

Att känna och möta sina elever

Inom diskursen ”Att känna och möta sina elever” artikuleras vikten av att religionskunskapsläraren har kunskap om eleverna.

Gustav: ... men just den här förmågan att liksom kunna knyta an, skapa personliga relationer med eleverna på ett sätt så att du vet... lite om varje

elev som finns i ditt klassrum [- -] om du vill få en elev att jobba och så där så kan du inte gå fram och peka med hela handen och säga jobba, utan du måste ha en kännedom om den eleven så att du vet på vilket sätt du ska prata med den eleven. För det är liksom 20 olika sätt om det är 20 olika ungar... så det tror jag är jätteviktigt att man har någon slags personlig kontakt med alla i klassrummet

Att skolans elever har en tydlig plats i trepartssamtal och intervjuer med lärarstudenter och lärarutbildare är tydligt i föreliggande empiriska material. Ett av många exempel är den lokala lärarutbildaren Gustavs yttrande ovan från föreintervjun med honom. I materialet görs det till central religionslärarkunskap att vara bekant med eleverna och deras uppfattningar, att ta tillvara dessa, samt att på varierande sätt interagera med dem. Diskursen har jag valt att benämna ”Att känna och möta sina elever” och den innefattar två subdiskurser vilka kallas ”Känna till och använda elevernas förförståelse i undervisningen” samt ”Aktivera och kommunicera med eleverna”.⁸¹ En figur över diskursen ser ut som följer:

⁸¹ Kortversioner: ”Känna till/använda förförståelse” respektive ”Aktivera/kommunicera”.



Figur 2. Hur diskursen "Att känna och möta sina elever" är uppbyggd med dess sub- och mikrodiskurser

"Att känna och möta sina elever" är en diskurs som genomsyrar hela det empiriska materialet. Det som emellertid har identifierats är att diskursen är tydligare etablerad, och uttalad mer frekvent, hos de lokala lärarutbildarna än övriga positioner.

Känna till och använda elevernas förförståelse i undervisningen

Subdiskursen "Känna till/ använda förförståelse" inrymmer tre mikrodiskurser. En kallar jag "Använda elevernas trosföreställningar"⁸², en andra benämns "Inrätta ett privat rum"⁸³ och den tredje "Nivåanpassning".

⁸² Kortversion: Använda föreställningar

⁸³ Kortversion: Ett privat rum

Använda elevernas trosföreställningar

Mikrodiskursen ”Använda föreställningar” behandlar vikten av att ta tillvara elevernas trosföreställningar. Det framstår som betydelsefullt att känna till elevernas uppfattningar och det konstrueras som viktigt att elevernas uppfattningar relaterat till religion och tro ska användas.

LLU Helena talar i föreintervjun om att det är särskilt viktigt att ha kännedom om eleverna just i ämnet religionskunskap och att denna kännedom är något som hon som religionskunskapslärare kommer att använda:

David: ... finns det någonting, någon liksom lärarkunskap som religionsläraren måste ha som är så specifik så att det är inte ens aktuellt att prata om den hos engelskläraren eller svenskläraren eller så... eller finns det inte det?

Helena: Tror inte det, alltså jag tror den, alltså visas... på sin spets i ämnet religion. Men jag tror på något sätt att den måste finnas med överallt. Att man liksom kollar in var eleverna befinner sig, för mig är det då vissa som... dom fyller alltid i en målbeskrivning, och då är det ju vissa som väljer och dela med sig... att jag är Jehovas vittne, eller jag är salafist eller... vad man känner [David: mm] och det är ju jätteanvändbart för mig. Men det är ju också användbart i min roll som svenska, jag är dyslektiker... eller... jag har kämpigt att komma till skolan [David: mm]. Så jag tror nog mer att i religionsämnet så ställs... allt sådant mer på sin spets, att man måste tänka på och ta fram dom sidorna ännu mer [D: ja].

Helena talar om att något ställs ”på sin spets” i religionskunskap vilket kan förstås som att ämnet hanterar känsliga frågor och att läraren därför måste vara varsam i sitt agerande. Medan Helena som svensklärare får veta saker som att en elev har dyslexi eller har svårt att komma till skolan, så får hon som religionskunskapslärare information om religiösa positioner, exempelvis ”jag är Jehovas vittne”. Hon säger att det är ”jätteanvändbart” för henne att veta detta. Kännedom om elevernas uppfattningar och förförståelse framstår som viktigt och användbart, men det är inte artikulerat här hur denna kunskap ska användas i undervisningen.

I trepartssamtalet i fall M uttrycker HLU Mats att lärarstudent Martin gjort bra ifrån sig som har involverat eleverna som representanter för sina egna trosuppfattningar.

Mats: Och sen... mitt uppe i alltihopa det här, så har du det här som jag tycker är så viktigt hos religionslärare, och det är just det här med att du, du frågar är det någon som är religiös i klassrummet, är det någon som har...

du, du frågar dom här killarna längst fram [Martin: mm]... och du känner, du vet... du är katolik och du är ortodox [Martin: mm] så du har ju liksom kollat upp det...

Mats formulerar det som väsentligt att läraren frågar elever om religiös tillhörighet. Yttrandet innebär att man bör känna till svaret på förhand, man har "kollat upp det", och att detta sedan används på något sätt. Genom att övriga elever får lyssna till en klasskamrats personliga föreställningar och övertygelser så är tanken att elevernas möjligheter till lärande förbättras.

Under trepartssamtalet i fall M har Marie berättat om att hon lät två muslimska elever representera islam för att visa att alla muslimer inte är terrorister. Vid efterintervjun återkommer hon till detta genom sitt tal om den "fingertoppskänsla" som krävs av religionskunskapsläraren:

Marie: ... man måste vara, man måste ha fingertoppskänsla där, och då tycker jag att man måste känna eleverna ganska bra. Det var som jag sa när jag gjorde, när jag hade muslimer i klassrummet förra året, så måste man känna eleverna [David: mm] så att man vet att man inte klampar in på... förbjudet område eller att det kan bli för känsligt.

Marie konstruerar det som viktigt att ha förkunskap om eleverna och att använda denna på ett klokt sätt för att inte ge sig in på ett känsligt "förbjudet område". Att "Använda elevernas trosföreställningar" är ingen enkel sak utan kräver både goda förkunskaper om eleverna och att man kan använda denna kunskap på ett klokt sätt.

Inrätta ett privat rum

Mikrodiskursen "Ett privat rum" rör talet om att religionskunskapsklassrummet måste få vara en fredad zon där man som elev dels kan vara trygg att säga personliga saker och dels kan vara skyddad från att behöva exponera sina personliga uppfattningar och trosföreställningar. Lärares kunskap blir i sammanhanget att skapa detta trygga klassrum och att möjliggöra för eleverna att antingen våga tala om privata ämnen eller kunna välja att inte offentliggöra sina personliga föreställningar.

När jag vid förintervjun med LLU Nora frågar om det finns något som skiljer religionskunskapsämnet och religionskunskapsläraren från andra lärare och ämnen, formulerat som att det kan vara så att vissa saker är generella och andra mer specifika, svarar hon:

Nora: Ja alltså man, man får ju... man får ju en del förtroenden från eleverna [David: mm] och... ja, när vi jobbar med etik till exempel så... det gäller och skapa en atmosfär i rummet som gör att dom vågar... vågar... säga personliga saker. Det går inte i alla grupper [David: nej] men när det går så är det ju helt fantastiskt.

Noras tal indikerar att ”personliga saker” sägs i förtroende och att religionskunskapslärarens uppgift är att skapa en tillåtande ”atmosfär” för att våga uttala det personliga. Hennes konstruktion gör det centralt för läraren att kunna skapa ett tryggt klassrum.

Ett uttalande från lärarstudent Martin från trepartssamtalet i fall M får stå som exempel för att som lärare inte använda elevernas föreställningar, och kanske inte ens känna till dem. Han talar om att lärarutbildningen är orsaken.

Martin: Men där tror jag att... [Mats: ja] där tror jag att jag har blivit lite skrämmd av... delar av min utbildning [Mats: mm] där det har varit så himla noggrant just när det gäller religion att svenska kyrkan, eller svenska skolan får inte ha några drag av konfessionalism... inställningen är ju att läraren bör ju knappt veta vad eleverna i klassrummet har... alltså från lärarutbildningens perspektiv [Mats: ja, ok, jaha] att ni ska inte veta vad, det ska inte spela någon roll för någonting och så vidare. Och då tror jag att man har det i bakhuvudet hela tiden att jag ska inte bygga lektionen på...

Martin talar här om att den lärarutbildning han genomför förmedlar att man som religionskunskapslärare inte ska veta vad eleverna tror, vilket leder till hans positionering att undvika att ta sig an och använda elevers personliga trosuppfattningar i undervisningen.

Nivåanpassning

Mikrodiskursen ”Nivåanpassning” gäller vikten av att få den kvalitativa nivån på undervisningen att överensstämja med de förkunskaper och förutsättningar som en elevgrupp har. Religionskunskapsläraren bör ha kunskap om vilken kapacitet eleverna har för att planera och genomföra undervisningen på den innehållsliga nivå som bäst lämpar sig för att eleverna ska lära sig. Perspektivet är kollektivt. Det handlar här om klassen eller gruppen snarare än om enskilda elever.

Ofta talas det om att anpassa som att förenkla, och endast undervisa ”grunderna”, med motiveringen att eleverna inte är tillräckligt duktiga för att klara av mer avancerad undervisning. Att anpassa nivån blir i talet ofta att kvalitativt sänka nivån genom fokusera på tydliga fakta och undvika problematisering.

Lärarstudent Alex talar om att han vill ha kontroll på allt innehåll, och behärska all fakta, vilket gör att han är rädd att nivån blir för hög. Han ser sin LLU som betydligt duktigare på att nivåanpassa undervisningen:

Alex: ... jag gillar väl att hålla mig... väldigt teoretiskt till ämnet, vilket... kan vara problematiskt eftersom man inte riktigt vet vilken nivå eleverna är på och Anton är mycket bättre på att få ner det liksom... på deras nivå...

[- -]

Alex: Jag tycker det är svårt för att jag tycker... ju mer man tänker på det, allt känns viktigt det är väl kanske... ja både en fördel och en nackdel att jag... jag blir lite så att jag kan inte lämna något utanför... vilket gör självklart att jag... stressar upp mig över saker som jag inte kan och... kanske läser på om... alldeles för hög nivå bara för att jag inte vill... bli ställd i något avseende...

I textutdraget talar Alex om att ”få ner” innehållet till elevernas nivå. Han är ämne-teoretiskt inriktad i sitt intresse och i sin undervisning. Eftersom han inte känner eleverna antar han att det blir svårt att genomföra undervisningen på en lämplig nivå. Att känna eleverna för att sedan använda denna kunskap i undervisningen, här exemplifierat genom att nivåanpassa undervisningen, görs till central religionslärarkunskap. Fortsättningen av utsagan antyder att anledningen till att det är svårt med nivåanpassning ligger hos läraren själv. På grund av att Alex är ovan och känner sig osäker så förbereder han sig extra noggrant, men istället för att förbereda sig i relation till elevgruppen anar han att hans förberedelser istället kan leda till problem med att nivån blir för hög. En sådan tolkning av hans tal handlar om att ”Nivåanpassning” är att sänka undervisningen till elevernas nivå. En annan tolkning är att hans tal om att han ”läser på om... alldeles för hög nivå” för att inte bli ”ställd” ger att möjligheten till en flexibel undervisning begränsas. En sådan aspekt återfinns också med mikrodiskursen ”Nivåanpassning”.

Föreintervjun med lärarstudent Bea kommer också in på nivåanpassning och Beas yttranden liknar Alex i den meningen att hon har tagit intryck av den ämne-teoretiska nivån i lärarutbildningen, och talar om att omvandla innehållet till elevernas ”lättare” nivå.

Bea: ... mycket av det vi har gått igenom på högskolan har jag haft bra nytta av nu när jag har undervisat just judendomen som jag har haft då. Jag har liksom använt mina anteckningar därifrån helt ärligt så här. För att jag har vart, ja men... för att där går man in mycket djupare, alltså bara jag förstår

så kanske man kan skriva det på deras lite lättare nivå sen så här (David: mm) så jag har faktiskt använt mig av det ganska mycket.

Det framstår som om Alex och Bea har en liknande syn på att nivåanpassning ska ske ”nedåt”. Detta är dock inte någon gemensam linje som överensstämmer med alla lärarstudenter. Det är inte heller bara lärarstudenterna som talar om nivåanpassning som något riktat nedåt. I fall G nämner HLU Göran att lärarstudent Gabriel gjorde en god insats som ”förde ner det liksom på deras nivå”. Skillnaden är sammanhanget. Studenterna Bea och Alex ovan talar om att ”föra ner” som att förenkla och ägna sig åt något grundläggande medan Göran yttrar detta i samband med att anknyta till elevernas verklighet.

Hos lärarstudent Nina är nivåanpassning svårt som en direkt konsekvens av att man inte känner eleverna. Hon talar inte om innehållet eller den egna prestationen relaterat till detta utan konstaterar att nivåanpassning är något viktigt och som också kräver elevkännedom:

Nina: Men sen även, alltså just... att veta vilken nivå, vart man ska lägga undervisningen [David: mm] och det är ju en sådan här sak, det kan man inte lära sig på högskolan. Det tror inte jag i alla fall utan det är... från klass till klass och från elev till elev. Så att det är ju en sådan här, då måste man känna in, känna in klassen och... liksom... känna in vart eleverna är och möta dom där [David: mm].

För Nina är anpassning av undervisningens nivå något som en lärarstudent måste lära sig under den verksamhetsförlagda utbildningen. Draget lite längre blir det också något som en professionell religionskunskapslärare måste lära sig om och om igen i takt med att nya elevgrupper ska undervisas.

Aktivera och kommunicera med eleverna

Den andra subdiskursen inom ramen för ”Att känna och möta sina elever” kallas benämnd ”Aktivera och kommunicera med eleverna”. Mikrodiskurserna är benämnda ”Ett dialogiskt klassrum”⁸⁴ samt ”Ta tillvara dialogen”.⁸⁵

Ett dialogiskt klassrum

Vikten av att skapa dialog i klassrummet framträder genom analysen av det empiriska materialet. Dialogen kan ha olika funktioner. Hos HLU Göran är dialogen central som didaktisk ansats.

⁸⁴ Kortversion: ”Skapa dialog”.

⁸⁵ Kortversion: ”Använda elevutsagor”.

Göran: ... min tanke är ju att arbeta då... så att man får någon typ utav flerstämmigt klassrum eller dialogiskt klassrum... vilket kan vara lite svårt när man har väldigt många studenter (skratt)... när man har 90 studenter är det svårt och få till stånd en dialog (skratt)... men någon typ utav samtal. Så att... jag försöker väl att lägga upp det mer som ett... inte direkt förmedling utan mer som en... någon typ utav reflektion där studenterna får vara med i det samtal som förs... jag tycker det är viktigt och på något sätt så är det ju också så jag tänker mig att lärare ska arbeta med sina elever ... där eleverna så att säga blir aktiva i ... i det här... i lärandet. [David: Mm, och de...]. Det är ju så lärande går till enligt mig va.

Görans utsaga visar att han ser en dialogisk modell som central för både sin egen undervisning av lärarstudenter på högskolenivå och för den undervisning som lärare bör bedriva i skolan. Genom dialog skapas förutsättning för lärande och detta måste religionskunskapsläraren behärska.

Också i efterintervjuerna i fall G yttrar både Göran och LLU Gustav att ett dialogiskt perspektiv är viktigt. Gustav talar om detta som att reflektion och diskussion är i fokus i ett ämne som religionskunskap och att vägen till ett framgångsrikt sådant klassrum är genom dialog. Görans artikulation kring detta formuleras i efterintervjun som vikten av att ”få till stånd ett samtal”.

Lärarstudent Gabriel sätter dialogen med eleverna i centrum. I förintervjun är han inte så specifik, men det är tydligt att han är intresserad av och tycker det är viktigt att kommunicera tillsammans med eleverna:

Gabriel: Ja, mycket, jag försöker alltid få dom och prata... jag gillar inte och bara stå där och snacka och snacka och snacka och sen bara ja nu måste, nu får ni arbeta på dom här sidorna utan snarare... vad tycker du, va vad har du att säga, fast inte på ett så här vad säger du utan snarare... vad har du att säga... på ett väldigt trevlig sätt liksom och bara, ja har du ingenting och säga ok då, då tar vi nästa så... försöker ändå få dom att vara med i... i diskussionen...

Baserat på hans yttrande ovan verkar målet för Gabriel vara att skapa dialog med eleverna och få till ett slags dialogiskt klassrum. Han vill ”få dom att vara med i... diskussionen”. Det är rimligt att anta att dialogens funktion är att möjliggöra lärande.

Att skapa dialog i klassrummet konstrueras också som viktigt genom respons av kritisk karaktär. I trepartssamtalet i fall M betonar HLU Mats hur viktigt det är för läraren att få igång ett samtal mellan lärare och elever i klassrummet.

Mats: Mm... det jag... om man tittar lite på vad, det jag saknar lite [Martin: mm]... är att du inte riktigt bjuder in eleverna till diskussioner. Alltså du får dom inte [Martin: nej] att vara med. Du förmedlar kunskapen [Martin: mm] hela tiden. Du får inte in dom... du frågar visserligen hela tiden [Martin: mm], frågar på det här, men du gör ju det på ett sådant sätt så att... det är skönast, enklast och säga nej [Martin: ja] om du förstår vad jag menar [Martin: mm]. Alltså du bjuder inte in riktigt.

Mats gör ”Skapa dialog” till något centralt att behärska. Han talar om att ett dialogiskt klassrum inte kan skapas bara genom att ställa frågor, särskilt inte om frågorna formuleras på ett sådant sätt att de inte förväntas leda till något svar. Den kunskap som läraren behöver, och som Mats efterlyser ovan, gäller att initiera diskussion i klassrummet på ett sätt som övergår att bara ställa frågor. Detta görs genom att på ett medvetet sätt bjuda in eleverna så att de ska vilja tala.

Ta tillvara dialogen

Den andra mikrodiskurs som ryms inom ramen för subdiskursen ”Aktivera/kommunicera” handlar om att man som religionskunskapslärare bör ta vara på elevernas synpunkter i klassrummet och använda dessa vidare i undervisningen. Den förra mikrodiskursen handlade om att iscensätta ett gemensamt samtal. Här handlar det istället om att utgå från eleverna, men sedan använda det de säger i sin egen vidare utläggning. Till skillnad från den gemensamma dialogen så handlar detta om lärarens kapacitet att tala själv, men med utgångspunkt i elevernas tal. Funktionen av att ha en kunskap att ”Använda elevutsagor” är dubbel i den meningen att när ett elevsvar tas tillvara så uppmärksammas och stärks eleven och dessutom får läraren en möjlighet att ta innehållet vidare, genom exempelvis en fördjupning av det. Ur det senare hänseendet används elevernas utsagor instrumentellt, som utgångspunkt för lärarens fortsatta tal. Från trepartssamtalet i fall A hämtas följande utdrag, där LLU Anton ger respons till lärarstudent Alex:

Anton: Och sen skulle jag vilja att när eleverna säger någonting... ta det dom säger och förtydliga det... för att ja, du börjar ibland bygga vidare på [ohörbart] men så vill du gärna att ja men eleverna har sagt det och då [ohörbart] vidare, förstärk det alltså gör en koppling till någonting annat så att man hela tiden... får riktningen dit att riktningen, man själv vill att det ska gå...

Alex: Ja, ja nu är jag så jävligt dåligt insatt i scientologin så att jag kunde inte riktigt göra det på den... [Anton: nej, nej det kan ju komma sådana svåra...]

bästa exemplet [Anton: du hade ju kunnat börja prata om rymdvarelser och allt möjligt [ohörbart] men ja].

Det är den lokala lärarutbildaren Anton som inleder textutdraget med ett uttalande om att använda elevutsagor vidare. För honom framstår det som viktigt att dessutom bygga vidare på det som sägs genom att dra en parallell till något liknande eller på annat sätt driva lektionen vidare. Elevernas tal blir så att säga ett startskott för lärarens möjlighet att exempelvis fördjupa innehållet. En annan funktion fylls också med att använda elevutsagor. Det handlar då om att läraren kan styra innehållet dit man, förmodligen på grund av sin planering, är på väg. För lärarstudent Alex är detta ett innehållsrelaterat problem. Han säger sig inte behärska innehållet, i detta fall scientologin, tillräckligt väl. Alex uttalar att han är begränsad, utan möjlighet att använda det inspel som kom från eleverna och bygga vidare på det. Det sätt han svarar på tolkas dock som att han håller med Anton om att det är viktigt att använda elevernas utsagor.

För HLU Mats verkar det också vara viktigt att använda elevernas tal vidare för att själv problematisera innehållet genom fördjupning, exempelvis genom att dra paralleller till andra företeelser. Elevsvaren blir utgångspunkter för att vidareutveckla lektionen.

Mats: ... det var ju någon elev som frågade, får dom dricka sprit? Det skulle... [Nina: får dom dricka alkohol] ja, det skulle du ha tagit upp här på... högtiderna [Nina: mm]. För det är ju det som är speciellt för judendomen [Nina: ja]. Och det är Purim.

Nina: Ja. Jag vet, och den, men den har vi inte haft [Mats: nej, men just, nej] med överhuvudtaget.

Mats: Nej, men just det där med att man återknyter. Det är det jag menar [Nina: ja]. När... [Nina: ja, absolut] om han frågar, då kan man ju berätta det [Nina: jojo], dom blir ju knökfulla [Nina: ja, det är sant]. Man ska ju... dricka så pass mycket så att man knappt, jag ska inte kunna skilja på er två [Nina: nej]. Då är jag nöjd [Nina: ja, jo]. Och det är ju helt... [Nina: absolut] fantastiskt alltså, det är den enda kristna eller... vad säger jag kristna, den enda högtid jag vet där det ingår hur mycket alkohol som helst...

Att använda en elevutsaga vidare, här exemplifierat genom att dra en parallell till en annan judisk högtid trots att den inte är i fokus på den aktuella lektionen, konstruerar Mats som viktigt för läraren i religionskunskap. Elevens fråga: ”får dom dricka sprit” fungerar här som ”trigger” för att läraren ska kunna fördjupa sin berättelse. Genom att man ”återknyter” till elevens utsaga

får man möjlighet att ”berätta”. Det instrumentella användandet av elevens tal blir en start på lärarens fortsättning av lektionen.

Summering

Diskursen ”Att känna och möta sina elever” är central i materialet. Analysen visar att olika sätt att tala återfinns. Det görs viktigt att ha kännedom om eleverna och deras uppfattningar och perspektiv, vilket med analysen benämns ”Känna till och använda elevernas förförståelse i undervisningen” samt att interagera med dem i undervisningen, vilket jag har valt att benämna ”Aktivera och kommunicera med eleverna”. Talet som görs inom dessa två subdiskurser kan identifieras på en ytterligare, mer finfördelad, nivå. Mikrodiskurserna ”Ett privat rum”, ”Använda elevernas trosföreställningar” och ”Nivåanpassning” ryms inom den förra subdiskursen medan ”Skapa dialog” samt ”Använda elevutsagor” är mikrodiskurser som hänger samman med subdiskursen ”Aktivera och kommunicera med eleverna”. Dessa mikrodiskurser handlar om huruvida och på vilka sätt elevernas uppfattningar kan användas i undervisningen, om betydelsen av att göra innehållsmässiga nivåanpassningar beroende på elevgrupp, samt om att skapa dialog och att som lärare använda elevernas tal i sin egen vidare föreläsning eller berättelse.

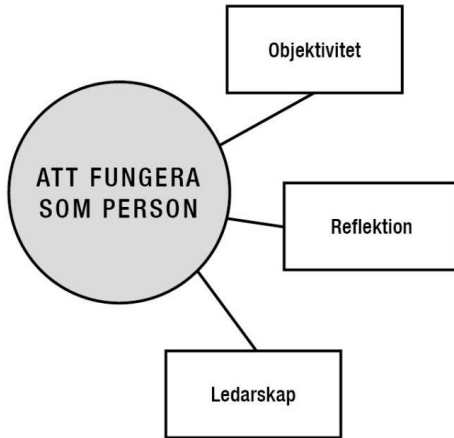
Att fungera som person

Inom diskursen ”Att fungera som person” artikuleras vikten av att religionskunskapsläraren har kunskap om sig själv som lärarperson. När jag vid föreintervjun frågar LLU Barbro om vilka kunskaper hon ser som absolut nödvändiga för en lärare i religionskunskap svarar hon inledningsvis med att tala om vikten av att vara objektiv.

Barbro: För det första, om man nu själv är troende så får man inte vara för bunden vid sin egen religion, utan man måste förstå liksom att alla religioner har sin egen rätt. Och om man nu är ateist så får man inte vara så bunden vid att vara ateist så att man inte kan förstå att det finns troende människor och att dom faktiskt är vid sina sinnens fulla bruk.

Enligt Barbros utsaga verkar det inte spela någon roll om, vad och hur religionskunskapsläraren tror. Det som är viktigt är att man inte låter egna övertygelser få företräde och att man måste förstå, och visa förståelse för, att andra människor kan ha helt andra uppfattningar. Textutdraget är ett exempel på den tredje och sista diskurs som analysen identifierat. Diskursen gäller

religionskunskapslärarens kunskaper om sig själv och sin person som lärare och kallas ”Att fungera som person”. Inom ramen för den har tre subdiskurser identifierats: ”Objektivitet som nödvändighet”, ”En reflektiv medvetenhet” samt ”Att vara ledare”.⁸⁶



Figur 3. Hur diskursen ”Att fungera som person” är uppbyggd med dess subdiskurser

Även om talet i materialet i första hand handlar om ”Att kunna sitt ämne” och i andra hand om ”Att känna och möta sina elever”, så kretsar en del av talet i trepartssamtalen och särskilt i intervjuerna kring religionskunskapsläraren som person, relaterat till undervisningen och eleverna.

Objektivitet som nödvändighet

Subdiskursen handlar om att förhålla sig objektivt i relation till det innehåll som undervisas och om att signalera objektivitet i relation till eleverna.

Lärarstudent Alex talar vid förelintervjun, som svar på en fråga om vad som framhålls som viktig kunskap för en religionskunskapslärare enligt den högskola han studerar vid, om att högskolan A lägger stor vikt vid att man ska vara objektiv:

Alex: Ja, när det kommer till religionsämnet så... läggs stor vikt på etiska frågor... man måste hålla sig objektiv, man får inte... lägga in egna

⁸⁶ Kortversioner: ”Objektivitet”, ”Reflektion” samt ”Ledarskap”.

värderingar i religion egentligen... ja, ja det skulle jag nog säga, det är det mest centrala i alla fall, att man ska hålla sig objektiv, får inte... får inte vad ska man säga... kritisera religion, eller... religion men, kritisera... religiösa människor. Så kan man väl se det mer... att ja.

David: Hur motiveras det som viktigt av lärarna som är involverade i utbildningen?

Alex: Det främsta är väl att det är alltså... etiskt... att man inte får... får... anfälla religiösa eller troende på det sättet utan man... som lärare så måste man hålla sig objektiv till ämnet. Det är ju ett ämne som... för vissa kan uppfattas som väldigt personligt, så därför ska man hålla sig... försöka hålla sig objektiv, så objektiv som möjligt.

Att vara objektiv är för Alex att inte ”lägga in egna värderingar i religion”. Han artikulerar för det första att lärarutbildningen framställer det som centralt, till och med som det mest centrala, att förhålla sig objektiv. För det andra uttalar han en förståelse av objektivitet som att avstå från att kritisera religion och religiösa människor.

En annan av lärarstudenterna, Gabriel, artikulerar också vikten av objektivitet allra först på frågan om vad som han ser som väsentliga kunskaper för en religionskunskapslärare. Till skillnad från Alex ovan så talar han inte om att undvika kritiska perspektiv. Istället talar han om att läraren bör vara objektiv snarare än neutral.

Gabriel: ... objektivitet [David: objektivitet] mm... att... försöka hålla sig till... vad ska man säga... alltså inte neutralitet utan objektivitet... inte så här just att... man inte ska framhäva några negativa eller positiva punkter eller aspekter av alla religioner utan snarare att man ska... belysa... hur det egentligen är... på ett... mer, vad ska man säga, empiriskt sätt kanske.

Det går att förstå Gabriels yttrande på olika sätt. Han uttrycker att objektivitet är något skilt från att vara neutral. En möjlig tolkning är att objektivitet är att belysa för- och nackdelar med en religion. Det är viktigt att inte lämna eventuella kritiska aspekter därhän, medan neutralitet istället är att helt avstå från värderande perspektiv eller en kritisk blick. Vidare går det att uppfatta hans artikulation kring att belysa hur något ”egentligen” är som att antingen visa olika bilder eller just att inte skygga för det negativa. Slutligen går det att förstå hans tal om att visa något ”empiriskt” som att läraren behöver någon form av belägg för att uppfattas som objektiv och trovärdig.

För LLU Helena blir vikten av objektivitet synlig när hon artikulerar att man som religionskunskapslärare inte kan tala i normerande termer.

Helena: ... och att man inte kan prata i normerande termer just när man är religionslärare... att säga ja men vi gör så här, vem är vi liksom är det kristna, är det Sverige... [David: mm] och när man pratar om gudsbild liksom, att inte säga han liksom... för då utgår man från kristen... tro...

Det Helena talar om här är inte bara att det är betydelsefullt att försöka undvika ett normativt och värderande perspektiv. Genom benämningen ”kan” görs det snarast alldeles nödvändigt att inte vara normativ, vilket å andra sidan i sig kan ses som ett normativt yttrande.

En reflektiv medvetenhet

Subdiskursen benämnd ”En reflektiv medvetenhet” behandlar vikten av att som religionskunskapslärare ha en reflekterande kapacitet. Denna subdiskurs handlar om att reflektera över sig själv och sin undervisning. Det finns här nyansskillnader i sättet att tala kring reflektion. Ett tal gäller ett självvärderande som handlar om lärarens kunskap att reflektera över sin egen kapacitet. En annan nyans i talet är reflektion över undervisning, vilket kan skiljas från den tredje nyansen; reflektion i undervisning. Den förra rör lärarens kunskap att reflektera kring planering och undervisning och den senare om att reflektera i aktion; i manifest undervisning. Eftersom diskursen ”Att fungera som person” i den här avhandlingen är mindre omfattande och mindre frekvent än övriga, vilket ger ett mer begränsat material, så går det inte genom analysen av föreliggande material att finfördela talet mer än som subdiskurser. Därför väljer jag att här beskriva talet som nyansskillnader inom subdiskursen ”Reflektion” snarare än som olika mikrodiskurser.

I fall A behandlas lärarens reflektiva medvetenhet i efterintervjun med LLU Anton som förmåga att utvärdera sin egen insats; att själv klara av att se brister, utvecklingspotential, styrkor och svagheter. På frågan om vem av aktörerna i trepartssamtalet som förde fram vilka perspektiv svarar Anton att lärarstudent Alex är duktig på reflektion i betydelsen att vara självkritisk:

Anton: Jag menar Alex han bidrar ju mer med... på något sätt självkritik... självreflektion. Han vågar ju faktiskt, vilket ju är rätt ovanligt, att... att på nått sätt se sig själv... han kritiserar ju mycket sig själv och hur han själv har gjort saker och varför han gjorde det och... medan många lärarkandidater kan ju ofta gå i nån försvarsställning där för att dom tror att dom om dom säger fel så... får dom underkänt... men, ja...

Den betydelse av reflektion som Anton talar om ovan gäller vikten av att se med kritisk blick på sin egen insats och, genom att fråga sig ”varför”, möjliggöra utveckling.

Medan Antons artikulation representerar ett tal om reflektion som kopplat till kunskapen att kunna värdera sin kapacitet och prestation, så talar LLU Barbro om att planera och reflektera över sin planering som något viktigt. Hon talar också om att vara flexibel och handlingsberedd. Från efterintervjun med Barbro i fall B:

David: Går det att hitta några sådana centrala kunskaper som ni kunde enas om som absolut nödvändiga för att man ska kunna ha ett gymnasielärary jobb i religionskunskap?

Barbro: Tja, det är väl det självklara då att man har en plan för vad man vill göra och att man funderar över sina reaktioner på hur det går med det man vill göra. Och att man har ja någon slags plan för vad man gör om det inte går, vad gör man då.

Barbro uttrycker ovan vikten av att både inneha en förmåga att planera, ”att man har en plan för vad man vill göra”, och en reflekterande kunskap att ”fundera över sina reaktioner”. Den avslutande artikulationen att ha en plan för ”vad man gör om det inte går” indikerar betydelsen av att religionskunskapsläraren kan använda sin reflekterande kunskap för att omdisponera lektionens utformning. Barbro artikulerar vidare att lärarstudent Bea har en ”kompetens” som handlar om att kunna ändra sin planering efter de förutsättningar som uppstår under lektionen.

Barbro: ... Alf kunde ha frågat Bea om så var det att: jaha, du tyckte att det här tog så lång tid, vad hade du tänkt göra? För att hon gjorde alltså inte det hon hade tänkt göra nu, utan hon tyckte det var så kort tid kvar så hon gjorde en annan sak... och där hade ju hon liksom en kompetens som han faktiskt inte fick fram.

Att göra en planering för en lektion kräver reflektion på en nivå, och att ha förmågan att ändra sitt genomförande, och därmed sin planering, kräver en reflektion som sätts på prov samtidigt som undervisningen genomförs. Barbro gör i sitt yttrande reflektion också till en kunskap att använda i manifest undervisning.

När Nina får sammanfatta vad trepartssamtalet enligt henne fokuserat på nämner hon kunskap om ämnet först. Därefter uttalar hon vikten av att reflektera, och att också kunna göra det i stunden.

Nina: Så summan av kardedumman är... vad man behöver veta är... man behöver ha kunskap, man behöver landa i den... man behöver även... kunna ta ett steg tillbaka och bara, ok, jag kan inte göra exakt som jag har tänkt [David: mm] men jag ska försöka och få med... det som är viktigast och så får vi jobba utifrån det.

Det kan, baserat på Ninas utsaga, förstås som att religionskunskapslärarens reflektiva medvetenhet både härrör till planeringsstadiet samt till den undervisning som genomförs. Reflektion kan här sägas röra sig om värdering av innehållet i lärarens förarbete, om ett flexibelt reflektionsarbete samt om ett manifest reflektionsarbete i undervisning.

Att vara ledare

Subdiskursen ”Att vara ledare” uttrycker att man som religionskunskapslärare måste utstråla och förmedla ledarskap. Precis som subdiskursen ovan går det här inte att finfördela talet som mikrodiskurser, men det är gångbart att beskriva skillnaderna i talet som nyanser som indikerar tendenser till, och potential för, ytterligare diskurser. Gällande ”Ledarskap” handlar det här om att ha blick över vad som händer i klassrummet, att ta mer plats och att agera som ledare.

Vid föreintervjun med LLU Gustav talar han om förmågan att ha överblick över vad som händer i klassrummet:

Gustav: ... att vara uppmärksam på vad som försiggår i hela klassrummet, alltså den här helhetssynen. Att kunna stå och prata med några elever men samtidigt ha ögon i nacken lite och se vad som försiggår på andra ställen... runt om...

[- -]

... för att det kan signalera så mycket nämligen till en elev om du har en lärare som står och pratar med några elever i ena hörnet av klassrummet och sedan så sitter det andra och... när dom har sina iPads, tittar på film eller någonting va, om läraren då inte observerar det då signalerar ju läraren att det är helt ok, kör på... så att, men bara att... bara att liksom vara uppmärksam och kunna säga till att kom igen det är inte det där ni ska syssla med nu, det gör ju också att du får... en elev som uppfattar dig som en lärare som har koll.

Gabriels tal konstruerar det som centralt att läraren fungerar som ledare i klassrummet och detta görs genom att vara observant och ”uppmärksam”. Den kunskap som Gabriel efterlyser gäller en ”helhetssyn” och att läraren på

så vis har kontroll på vad som sker. Dessutom visar Gabriels yttrande att detta handlar om att utstråla ett slags ledarskap. Det som förmedlas till eleverna ska vara att religionskunskapsläraren är en lärare som av eleverna uppfattas ha ”koll”.

Trepartssamtalet i fall A tar fasta på ledarskap när LLU Anton uppmanar lärarstudent Alex att ta mer plats i klassrummet:

Anton: Jag skrev att, skulle vara lite lättare om du tar... man känner att du inte riktigt tar plats [Alf: mm] man skulle vilja att du tar lite plats här.

Vid efterintervjun med Alex visar det sig att han uppfattat detta som viktig respons och som något betydande för honom som blivande religionskunskapslärare att utveckla:

David: Och... den sista frågan... vad är det mest centrala som du som blivande lärare i religionskunskap tar med dig efter trepartssamtalet?

Alex: Ja, om man går bort från ämnet lite så är det väl mer det här... alltså som lärare överhuvudtaget, att... att för personlig del... våga, våga lite mer, ta för sig lite mer, ta lite mer plats...

Att ”våga” är en central benämning här. För Alex gäller det att ”våga lite mer”, att ”ta för sig” och att ”ta lite mer plats”. Det gäller att ha mod att markera sin position som lärare. Artikulationerna indikerar hur betydelsefullt det är att axla rollen som ledare i klassrummet, också i betydelsen att som lärare skilja ut sig från eleverna. För Alex, som i trepartssamtalet talat om att han vid lektionen har redovisat snarare än undervisat, handlar detta om att gå från att vara student till att bli lärare.

Som lärarstudent är man just i processen från elev eller student till lärare. HLU Mats uttrycker en aspekt av detta i sin respons till lärarstudent Martin i trepartssamtalet i fall M:

Mats: ... inledningen av din lektion blir lite av... där blir du lite student, student på något sätt. Du blir lite elevaktig. Precis i början. Det smäller och brakar [Martin: ja...] i den här, och du liksom... ja, så här tjo [Martin: ja] och sen byter du bara och blir liksom ledaren och läraren i klassrummet. Så att du [Martin: mm] intar två... positioner där precis i början, den ena positionen är att, att du var nästan som eleverna [Martin: mm], det... bullrar lite mycket där framme om man säger så, som det skulle kunna göra bland elever [Martin: ja] om dom ska gå och sätta sig om du tänker att det skjuter i stolar och smäller och brakar [Martin: mm] och du gjorde lite likadant. Sen helt plötsligt så här, så blir du läraren. Och så startar du lektionen, och så drar du igång. Och eleverna, dom liksom, dom anpassar sig direkt...

Mats visar med sitt uttalande att lärarstudent Martin fungerar som ledare i klassrummet eftersom han klarar att snabbt gå från att vara ”elevaktig” till att bli religionskunskapsläraren som ledare. LLU Marie kommenterar detta i efterintervjun när hon framhåller att det är viktigt för Martin att fundera över om han ska vara mer ”vuxen” eller om han ska vara ”mer kompis med eleverna”. I textutdraget ovan berör Mats yttrande Martins uppträdande medan Marie poängterar, vilket Mats också gjorde i trepartssamtalet, hur viktigt språkbruket är för läraren som ledare. Både Mats och Marie förespråkar ett mer moget och lärarinriktat språk framför det mer ungdomliga, eller elevinspirerade, språkbruk som lärarstudent Martin använt i undervisningen.

Det sista exemplet kommer från fall N, där HLU Mats inleder trepartssamtalet med att tydliggöra hur han ser på lärarstudent Nina som ledare i religionskunskapsklassrummet:

Mats: ... du har en förmåga att... inta någon slags mjuk ledarroll [Nina: mm] (eh) du har en bra röst, du ser eleverna... och på så sätt så... du förmedlar någon slags lugn [Nina: mm], men det verkar som att det är det som är det viktiga för dig. Det är just den här relationen med eleverna, att, att det är någonting som, som... är naturligt för dig, att... ha den [Nina: mm].

Ledarskap uttalas av Mats bland annat som att ha en ”bra röst”, att se eleverna och att förmedla ett ”lugn” i klassrummet. Genom att benämna Ninas ledarroll som ”mjuk” beskriver Mats den typ av ledare som han anser att Nina är. Det handlar här om att Nina har ett relationellt perspektiv där samspelet med och uppmärksammandet av eleverna står i centrum. Senare i trepartssamtalet talar Mats om detta som ett problem då han säger att en sådan ”osynlig omsorg” om eleverna gör att ämnesinnehållet förenklas för mycket. Det ”mjuka” ledarskapet i religionskunskapsklassrummet ställs mot nivån på innehållet.

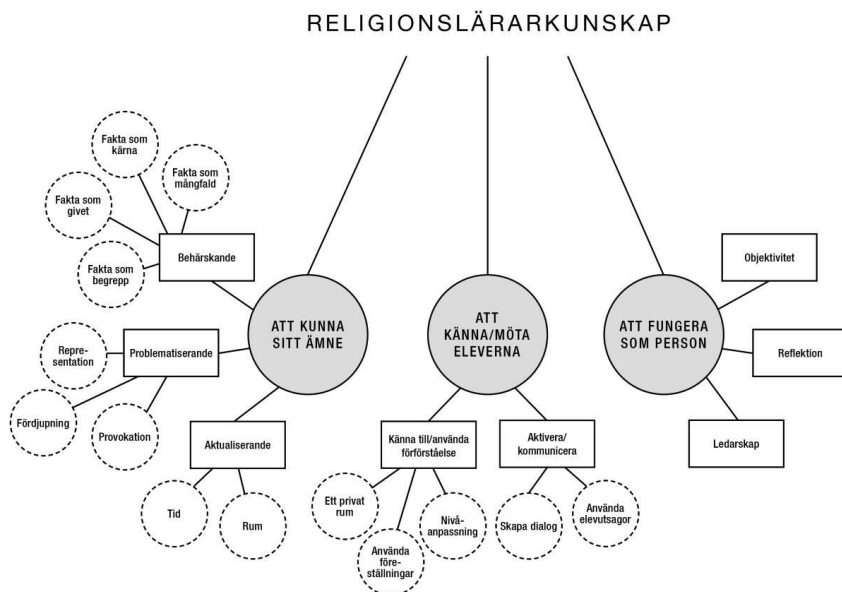
Summering

Med diskursen ”Att fungera som person” har tre olika sätt att tala identifierats. Dessa menar jag handlar om religionskunskapslärarens kunskaper om sin egen lärarperson, relaterat till undervisningen och eleverna. De tre sätten att tala har presenterats som tre subdiskurser. En har benämnts ”Objektivitet som nödvändighet”, där vikten av att vara en objektiv religionskunskapslärare relaterat till ämnet artikuleras. En annan ”En reflektiv medvetenhet”, där det

talas om religionskunskapsläraren som reflekterande och som medveten i relation till sig själv, sin undervisning och planering av undervisning. Den tredje subdiskursen har jag valt att kalla "Att vara ledare" och den kretsar kring religionskunskapsläraren som ledare i klassrummet. Vid en jämförelse med de andra två diskurserna som avhandlingen identifierat så framträder föreliggande diskurs inte lika frekvent. Diskursen artikuleras av både lärarstudenter och lärarutbildare och återfinns i alla de sex undersökta fallen, men dessa religionslärarkunskaper framhålls inte särskilt intensivt relaterat till övriga diskurser.

Slutsatser angående diskursordningen

De diskurser som har identifierats visar vad som i sammanhanget konstruerats som central religionslärarkunskap. Slutsatsen av de tre identifierade och presenterade diskurserna är att diskursordningen, det vill säga vad som i de undersökta sammanhangen får status som religionslärarkunskap, ser ut som följer:



Figur 4. Religionslärarkunskap – illustration över den identifierade diskursordningen (med diskursordningens 3 diskurser, 8 subdiskurser samt 14 mikrodiskurser, baserat på hela materialet)

Hur dessa diskurser förhåller sig till annan forskning kommer att behandlas nedan.

Att kunna sitt ämne

Vad innebär det ”Att kunna sitt ämne”? Lärarstudenter i Finland har uttryckt ämneskunskaper som centrala för en religionskunskapslärare (Ubani, 2012). ”Content knowledge” visade sig vara den största kategorin gällande lärarkunskap kopplat till det finländska religionskunskapsämnet. Lärarens kunskaper i och om ämnet innebär utifrån den här undersökningen att behärska fakta och att sedan i undervisningen problematisera och aktualisera på olika sätt. Den subdiskurs som främst framträder inom ramen för ”Att kunna sitt ämne” är ”Problematiserandet av innehållet”. Genom att tala om vad analysen benämnt som mikrodiskurserna ”Representation”, ”Fördjupning” och ”Provokation” görs vikten av ett ”Problematiserande” centralt.

Detta är den starkast etablerade subdiskursen i materialet. Det är främst högskolans lärarutbildare som talar om hur viktigt detta är för en religionskunskapslärare och de talar om det både i intervjuerna samt i trepartssamtalen.

Inom ramen för *subdiskursen "Problematiserandet av innehållet"* framträder mikrodiskursen "Representation" som särskilt betydande. Detta är den mest frekvent uttalade mikrodiskursen i hela materialet. Betydelsen av representation görs viktig för att religionskunskapsämnet kräver olika aspekter och alternativa bilder av trosföreställningar och religionsutövning för att elevernas lärande och deras kunskap ska utvidgas (Everington, 2009; Everington, 2013; Ipgrave & Jackson, 2009; Jackson, 1997; Jackson, 2004; Jackson, 2007; Jackson, 2008). För att detta ska komma till stånd krävs kunskap av läraren att både hantera och möjliggöra för detta.

Talet om "Representation" återfinns i det empiriska materialet genom mängder av exempel. Yttranden som "andra aspekter" och vikten av att "båda sidor kommer till tals" samt om att ha essensen i bakgrunden och fokusera de "avarter" som leder till att "man förstår religionen bättre", är några exempel. Detta kan anses vara särskilt betydelsefullt i religionskunskapsämnet, eftersom representation syftar till att möjliggöra förståelse för andra människor och av andra människors uppfattningar, vilket ofta beskrivs som en del av ämnets målsättning. Talet om representation kan speglas i den tolkande ansatsen för religionsundervisning (t.ex. Ipgrave & Jackson, 2009; Jackson, 1997; Jackson, 2007) där representation tillsammans med begrepp som tolkning och reflexivitet är centralt. Vikten av representation grundar sig i den kritik som ansatsen riktar mot att betrakta religioner som enhetliga system. Mångfaldsperspektivet är i förgrunden; samhället är mångfaldigt, de religiösa traditionerna är mångfaldiga och individer skapar sin plats i livet och sitt förhållningssätt i relation till denna mångfald. Jackson (1997, s. 64) uttrycker att religioner inte ska ses som "bounded and uncontestable systems" utan istället som "constructions of each religious tradition made by different insiders and outsiders". På grund av detta måste undervisningen i religionskunskap uppmärksamma denna mångfald, vilket i sin tur leder till att lärarens kunskap om och i "Representation" måste vara kvalificerad. Också Grimmitt (2000a) berör detta då han uppmärksammar religionskunskapslärarens förmåga att relatera till elevers perspektiv och erbjuda alternativa tolkningar. När HLU Mats i trepartssamtal N antyder att lärarstudent Nina presenterat en ensidig bild av vad sabbaten innebär för judar blir hans kritiska tal

samstämmigt med Jacksons (1997) uppmaning att läraren bör/kan utgå från individ, grupp och tradition, vilket innebär att uppmärksamma att alla medlemmar av en religiös tradition inte nödvändigtvis delar tro, begrepp och handlingar.

”Representation” kan dock vara ett vågspel. Erricker (2001, s. 26-27) påpekar att ”you do not hear the voices of individuals as such but of individuals speaking as representational voices” vilket innebär att representationen riskerar att producera en stereotyp bild snarare än en vidgad. Representationer i klassrummet riskerar vidare att inte bara öppna för reflekterande samtal utan också för ett förtryckande tal om religion och elevers trosuppfattningar, där också föräldrar till elever kan se svårigheter och känna oro om elevernas trosuppfattningar ska granskas kritiskt i skolan (Lied, 2011). Holmqvist Lidh (2016) visar att elever som positionerar sig inom religiösa traditioner inte känner igen sig i undervisningens representationer. De uppfattar att skolans religionsundervisning förfrämjar den egna traditionen. Grimmitt (2000a) påpekar också att de elever som mottar representationen tolkar den, och lär sig därmed, på olika sätt baserat på de erfarenheter man som enskild bär med sig.

Grimmitt (2000a) skriver vidare om läraren i religionsämnet som stöttande medan talet i mitt material genom mikrodiskursen ”Provokation” snarare rör en utmanande inställning. Detta måste emellertid inte förstås som en motsättning eftersom målsättningen, att lära eleverna genom att erbjuda alternativ, är liknande. ”Provokation” handlar om att religionskunskapsläraren utmanar elevernas förgivettagna perspektiv och provokationen kan användas för att belysa synvinklar som eleverna förefaller vara omedvetna om. När HLU Göran i trepartssamtal G talar om vikten av att ”arbeta vidare” med innehållet efter att ha ”provocerat” tangerar han Leganger-Krogstads (2014) argumentation för dialog framför dialog. Hon menar att dialog i klassrummet riskerar att vara ensidig och att den riskerar att misslyckas med att ge eleverna alternativ till deras (på förhand ofta negativa) uppfattningar om religion. Genom att använda vad Leganger-Krogstad kallar ett sociokulturellt verktyg, vilket i trepartssamtal G är en film, talar Göran om att lärarstudent Gabriel måste bearbeta filmen för att elevernas lärande ska komma längre. Filmen blir den tredje röst som Leganger-Krogstad efterlyser.

Subdiskursen ”Behärskande” innebär att som religionskunskapslärare hantera ämnets fakta genom att exempelvis behärska begrepp, men inrymmer även

olika sätt att tala om fakta som något singulärt eller mångfalt. En mikrodiskurs om fakta som underförstådd och given har också identifierats.

Mikrodiskurserna ”Fakta som kärna” respektive ”Fakta som mångfald” visar hur olika sätt att tala samtidigt innebär olika perspektiv på kunskap. Talet om att komma ner till ”kärnan” och att fokusera det ”unika” inom varje religion kan tolkas som att religioner definieras genom att särskiljas från andra; både ”kärnan” och det ”unika” är av betydelse och det specifika är då mer intressant än det generella. Genom att tala om ”kärnan” antyds något essentiellt där exempelvis ”någonting som gör islam till islam och inte judendom, någonting som gör kristendom till kristendom och inte judendom” uttalas. I LLU Antons yttranden om ”kärna” och ”avarter” synliggörs en möjlig essentialistisk position som kan jämföras med Hyléns (2012) kritiska beskrivningar av essentialism som den religiösa elitens normerande uppfattningar om en religions ”kärna” och dess ”avarter”. Hylén (2012, s. 116) definierar kärnessentialism som ”att en viss religion innehåller en kärna av sanningar eller föreställningar som är specifik för den”.

Talet om fakta som ”kärna” eller mångfald” kan också diskuteras i ljuset av Wrights (2000; 2004; 2008) kritiska religionsdidaktiska ansats. En aspekt inom ramen för den är att religion diskuteras som enhet och helhet, oavsett hur en enskild individ representerar religionen i fråga, eftersom sanning i detta fall inte kan vara den enskilda människans privata angelägenhet. Konsekvensen blir att undervisning i religionskunskap blir något omöjligt om det inte går att identifiera och undervisa det gemensamma som i grunden konstruerar religionen. Wright hävdar att det som krävs av en kvalitativ presentation av religion är att eleverna får möta en mångfald av perspektiv som kan vara konfliktfylld och inkompatibel, men även om han framhåller detta återfinns också en idé om att en religion har grundläggande aspekter som inte är förhandlingsbara. Risker med att som lärare ge dessa generella beskrivningar av religioner som sammanhängande helheter är att de då framställs som både slutgiltiga och obestridda, där öppningarna för alternativa tolkningar begränsas (Jackson, 2008). De religionslärarkunskaper som följer blir att både behärska det grundläggande för att kunna undervisa; ”fakta som kärna” samt det flerfaldiga; ”fakta som mångfald”.

En möjlig svårighet är dock att identifiera vad som är det grundläggande; själva ”kärnan”. I fall B talar lärarstudent Bea om hur väsentligt det är att eleverna avgör vad som är viktigt för dem. Det är här inte lärarens kunskaper som bestämmer vad som gäller. Motsvarande perspektiv framträder

exempelvis i den elevcenterade ansats som riktar kritik mot fokusering av ett specifikt innehåll (Erricker & Erricker 2000) samt den ansats som framhåller vikten av kontextbunden kunskap som tar sin utgångspunkt i det lokala sammanhanget (Leganger-Krogstad, 2007). Det är för Bea den individuella eleven som formulerar sanningsanspråket och avgör detsamma. Utgångspunkten tas i det egna sammanhanget, det som är fakta för eleven är i sammanhanget att förstå som relevant fakta. Konsekvensen blir att lärarens kunskap är att vara medveten om och möjliggöra för detta. Detta är också en del av ”Att kunna sitt ämne”.

Subdiskursen ”Aktualiserande”, som också återfinns inom ramen för ”Att kunna sitt ämne”, handlar bland annat om att ta det lokala sammanhanget som utgångspunkt för att aktualisera undervisningen i religionskunskap. Detta kan också återspeglas i den religionsdidaktiska kontextuella ansats som jag nämner ovan, som menar att det handlar om att i undervisningen utgå från det lokala för att förstå det globala (Leganger-Krogstad, 2007). Mikrodiskurserna ”En rumslig dimension” och ”En tidsmässig dimension” sammanfaller med denna ansats och visar på det väsentliga i att läraren har kunskap om och förmår att aktualisera. Att ta sin utgångspunkt i närområdet och i aktuella händelser framstår som central religionslärarkunskap då det talas om som viktigt för att eleverna ska intressera sig för ämnet och på så vis utöka sitt lärande. ”Att kunna sitt ämne” kräver inte bara historiska kunskaper, utan även aktuella.

Att känna och möta sina elever

Utifrån diskursanalysen framstår det som betydelsefullt att läraren i religionskunskap har kunskap om sina elever. *Subdiskursen ”Känna till/ använda förståelse”* innebär att läraren måste ha kännedom om vilka eleverna är, för att sedan kunna använda denna kunskap. I tidigare religionsdidaktisk forskning är det främst frågan om och hur elevernas trosföreställningar kan eller inte kan användas av läraren i klassrummet som har debatterats (Everington et al., 2011; Jackson, 2014; Lied, 2011; Skeie, 2009). I föreliggande undersökning framträder denna fråga genom mikrodiskurserna ”Ett privat rum” och ”Använda föreställningar”. ”Använda föreställningar” gäller ett tal om att som religionskunskapslärare utnyttja sina kunskaper om eleverna och deras trosföreställningar och sedan använda denna kunskap vid undervisningen. Talet är exempelvis inriktat på att läraren genom att

överlämna representationen av en religion till en elev i klassen skapar bättre undervisning. Elevens berättelse blir värdefull (Erricker & Erricker, 2000). Ett konkurrerande tal återfinns med mikrodiskursen ”Ett privat rum”. Talet kretsar där kring lärarens kunskap att skapa ett tillåtande klassrumsklimat (t.ex. Everington et al., 2011). Detta kan innebära att eleverna ska känna sig trygga och på så sätt våga prata, men det handlar också om att eleverna inte ska behöva bli utsatta; de ska vara fredade från att ens behöva få frågan om att representera sin religion. Eleverna ska alltså kunna vara personliga men utan att bli utsatta. Det är också viktigt att i religionsklassrummet få välja att vara tyst (t.ex. Furenhed, 2000).

Som jag tidigare visat har representation framstått som centralt vid religionsundervisning (t.ex. Jackson, 1997; Jackson, 2004; Jackson, 2007). Samtidigt har riskerna med att låta eleverna fungera som representanter diskuterats genom frågan om religionsklassrummet som ett ”safe space” eller ett ”safe forum” (t.ex. Jackson, 2014; Lied, 2011; Skeie, 2009). Jag visar i redovisningen av analysen, genom de två mikrodiskurserna, att talet om detta ”privata rum” är konkurrerande i materialet. I fall M syns dynamiken inom ramen för samma undersökta fall, vilket här innebär att lärarstudent Martin och hans lärarutbildare Mats vid högskolan M har olika uppfattningar. Det är Martin som tydligast i materialet talar om att elevernas trosföreställningar inte får användas; läraren ska helst inte känna till dessa alls. Martin talar vidare om att det är högskolan M som förmedlat detta. Mats talar dock på motsatt sätt. För honom är det nödvändigt att känna till elevers föreställningar för att sedan nyttja dessa i undervisningen. Han talar också om detta som något självklart på högskolan M och på den institution/avdelning som han arbetar vid. Vad blir då slutsatsen av det konkurrerande talet? Vilka är religionslärarkunskaperna i sammanhanget? Från tidigare forskning framstår det som viktigt att religionskunskapsläraren både tar tillvara elevernas föreställningar och att de låter eleverna vara fredade. Talet i mitt material visar också dessa konkurrerande positioner. Ställer man dessa samman blir konsekvensen att religionskunskapsläraren för det första måste inneha kunskap om dessa olika aspekter. I nästa steg måste läraren känna sina elever. På så vis går det att avgöra om, och i så fall hur, elevernas föreställningar kan hanteras. Man kan tänka sig att lärarens kunskap om eleverna leder till ett ställningstagande. I de fall där elever är intresserade av att tala om sig själva i relation till ämnesinnehållet, och där klassrumsklimatet är tillåtande, där kan läraren använda eleverna som resurser. Om det motsatta gäller, att någon eller några

elever inte är bekväma med att berätta hur de tänker i dessa frågor eller att klassrummet inte upplevs som tryggt och tillåtande, då blir lärarens kunskap och uppgift att inte öppna för denna typ av representation. Everington (2015) framhåller att religionskunskapsläraren genom att vara personlig och dela med sig av sina erfarenheter och uppfattningar kan uppmuntra elever att göra detsamma, och att detta leder till ett både tryggt och öppet klassrum. Wright (2004, s. 209) poängterar vikten av ett tryggt klassrum men betonar också att religionsundervisning ”cannot possibly avoid being a risky and challenging process”. Oavsett vilket scenario som läraren ställs inför, och oavsett hur läraren hanterar det, så framstår det som nödvändigt att känna sina elever och att använda den kunskapen. Slutligen visar undersökningens resultat att det i första hand är lärarstudenterna som talar om att låta elevernas uppfattningar förbli privata, medan lärarutbildarna i högre utsträckning ser eleverna som en resurs som kan användas också på detta sätt.

När det gäller mikrodiskursen ”Nivåanpassning” talas i föreintervjuerna med lärarstudenterna Alex och Bea om nivåanpassning då de talar om vikten av att omvandla innehållet till elevernas nivå. Elevernas nivå talas om som lägre. Den anpassning som bör göras blir att sänka nivån; att förenkla. Lärarstudenterna säger sig här på olika sätt ha tagit intryck av den ämneestetiska nivån i lärarutbildningen och vill göra religionskunskap av religionsvetenskapen. Att omvandla eller transformera ett ämnesinnehåll handlar om en process av ämnesförändring. Det handlar om att ett ämne måste förändras för att kunna fungera i sitt nya sammanhang. Denna förändring eller förvandling har inom ämnesdidaktiken benämnts ”omställning” (Ongstad, 2006, s. 25-26) eller omformning (Schüllerqvist, 2009, s. 14). Omformningen har ett vidare syfte än att nivåanpassa. Allt ämnesinnehåll måste genomgå någon slags omformning för att kunna undervisas. Här är det dock särskilt relevant att tala om omformning som den anpassning av nivån som analysen identifierat. Det räcker inte med att innehåll transformeras till undervisning utan undervisningen måste också matchas med de elever som ska lära sig.⁸⁷ När skolinspektionen (2012) granskar religionskunskapsämnet i den svenska gymnasieskolan kommer de fram till att lärarna i religionskunskap i stor utsträckning arbetar för att ”möta eleverna utifrån deras behov inom ramen för undervisningen”. Den textpassage som följer i rapporten handlar om olika stödinsatser. Både aktörerna i min undersökning och resultatet från

⁸⁷ Klafki (1997, s. 223) har också identifierat problem med att göra högskoleämne till skolämne.

skolinspektionens rapport talar om nivåanpassning som att stötta de som har svårt. Nivåanpassningen sker från lärarens kvalificerade kunskap ner till elevernas lägre kapacitet.

Subdiskursen "Aktivera/kommunicera" handlar om vikten av att som religionskunskapslärare skapa dialog i klassrummet och om att använda det eleverna säger för att berika undervisningen. Att uppmärksamma eleverna och kommunicera med dem, exempelvis genom att möjliggöra för samtal i klassrummet, har uppmärksammats i religionsdidaktiska sammanhang (t.ex. Furehed, 2000). I Kittelmann Flensner (2015, s. 274) återfinns ett konstaterande kring "the significance of teachers' professional skills concerning how to enhance a constructive dialogue in the classroom" vilket tydliggör betydelsen av att som religionskunskapslärare iscensätta ett samtal i klassrummet.

Att fungera som person

Den tredje diskurs som analysen identifierat handlar om lärarens kunskap om sig själv som lärare. I Ubanis (2012) studie framkommer att lärarstudenterna lyfter fram personliga kvaliteter som centrala för religionskunskapsläraren. Det handlar om exempelvis personliga och sociala förmågor som empati och kamratskap samt att läraren ska kunna lyssna och förstå. Också i mitt material talar lärarstudenterna om hur viktigt det är för religionskunskapsläraren att inneha så kallade sociala förmågor eller kompetenser. Lärarutbildarna gör även de, särskilt LLU vid intervjuerna, uttalanden som uppmärksammar detta. Fancourt (2007) har visat att elever⁸⁸ i England föredrar en religionskunskapslärare som är objektiv. Det framgår av Fancourts forskning att objektivitet inte handlar om att vara neutral. Eleverna finner det intressant och givande att läraren positionerar sig och uttalar sina personliga uppfattningar, men dessa får inte påverka undervisningen normativt. På så vis skiljer Fancourt på läraren som objektiv respektive neutral. Analysen av föreliggande empiriska material har visat att särskilt lärarstudenterna talar på ungefär samma sätt som eleverna i den engelska studien. *Subdiskursen "Objektivitet"* innebär att religionskunskapsläraren inte får vara subjektiv och värderande i den mening att de egna perspektiven förordas, men den neutrala läraren kan å andra sidan sakna det personliga anslag som en objektiv lärare kan ha. Religionslärarkunskapen i sammanhanget blir att kunna skilja på att

⁸⁸ Motsvarade mellanstadieelever i Sverige.

förmedla sina egna uppfattningar och övertygelser på ett intresseväckande kontra ett normativt sätt. Vikten av att läraren i religionskunskap är objektiv, eller snarare att läraren är reflekterande och medveten om det komplexa med objektivitet, har även poängterats i relation till att svensk religionskunskap är/ska vara ett icke-konfessionellt ämne (Berglund, 2014).

Inom ramen för *subdiskursen "Reflektion"* talas det på olika sätt om hur viktigt det är att religionskunskapsläraren har en reflekterande medvetenhet. Talet om reflektion över undervisning och planering kan liknas vid så kallad "reflection on action" medan "reflection in action" är den manifesta kunskapen att agera i situationen, vilken beskrivs av Schön (1983/2003, s. 61-62) som att individer reflekterar över sina handlingar "while they are in the midst of it". När det gäller dessa aspekter så kan de liknas vid de expertkompetenser som Hattie identifierat. Han skriver om expertlärares förmåga att både planera och förutsäga vad som kommer att ske, och också om hur de hanterar oplanerade lektionshändelser genom att improvisera (Hattie, 2003). När Barbro artikulerar att man bör ha "en plan för vad man vill göra" och också att man har "någon slags plan för vad man gör om det inte går" så tangerar hon bitvis vad Hattie vill poängtera, även om hon inte framhåller kunskapen att improvisera utan snarare vill förutsäga vad som skulle kunna hända och ha en plan för att hantera det.

I Kittelmann Flensners (2015) religionsdidaktiska avhandling konstrueras religionskunskapsämnet främst genom en sekulär/sekularistisk diskurs, vilken hon kallar "I'm neutral!". Denna sekulära diskurs beskrivs som präglad av upplysningens idéer och ideal, och den sekulära positionen uppfattas som neutral. Att vara religiös blir i talet i religionsklassrummet en omöjlig position, medan sekularitet uppfattas som neutralitet. Kittelmann Flensner visar också att läraren är medkonstruktör till att göra den sekulära diskursen hegemonisk. Det förefaller som om lärarna i studien i olika grad är omedvetna om sin egen förförståelse och de verkar inte kunna frigöra sig från den sekulära diskursen. Talet om objektivitet och reflektion i mitt material uppmärksammar vikten av att vara medveten om sin förförståelse och att i möjligaste mån inse vilken position man som lärare agerar ifrån, vilket också i ljuset av Kittelmann Flensners resultat framträder som nödvändigt för en lärare i religionskunskap. Hur ska elevernas hegemoniska tal, där det sekulära framstår som det neutrala, objektiva och normala, annars kunna utmanas för att lärande ska kunna ske? Vikten av att vara en objektiv och reflekterande religionskunskapslärare talas om som centralt i mitt material och mot bakgrund av resultatet i Kittelmann

Flensners undersökning framstår det för läraren som än mer angeläget att inneha sådana religionslärarkunskaper.

Subdiskursen "Ledarskap" innebär slutligen att religionskunskapsläraren måste fungera som ledare. Det handlar då om att ha överblick i klassrummet; en "helhetssyn" samt om att gå från att vara elev och student till att bli lärare; exempelvis att våga ta plats och att använda ett för en lärare lämpligt språkbruk.⁸⁹

Summerande slutsats

Med diskursordningen har jag besvarat den här undersökningens fråga om vilka diskurser om religionslärarkunskap som konstrueras i trepartssamtal och intervjuer med lärarstudenter, lokala lärarutbildare samt högskolans lärarutbildare och vad som därmed samtidigt konstrueras som religionslärarkunskap; som de centrala kunskaper en lärare i religionskunskap behöver för att kunna arbeta just som religionskunskapslärare. Resultatet visar vikten av att läraren behöver kunna sitt ämne, känna och möta sina elever samt fungera som person.

Nu när diskursordningen gällande religionslärarkunskap är identifierad följer frågan om hur diskursordningen manifesteras. I nästkommande kapitel redovisas analysen av undersökningens andra forskningsfråga.

⁸⁹ Jämför forskningsresultat som visar att lärare talar om sitt ledarskap som att möta olikhet och hantera komplexitet i klassrummet i syfte att möjliggöra lärande för eleverna (Olsson, 2016).

Kapitel 6. Religionslärarkunskap i förhandling

I kapitlet redovisas resultatet angående *hur* diskurser om religionslärarkunskap konstrueras i trepartssamtalens diskursiva praktik. Medan föregående kapitel fokuserat diskursordningens innehåll och uppbyggnad så koncentreras analysen nu på diskursordningens process.

Jag har i det här resultatkapitlet valt att utgå från undersökningens sex olika fall för att besvara hur-frågan. De sex olika fallen redovisas i bokstavsordning baserat på mina benämningar. Varje fallbeskrivning inleds med att beskriva kontexten och därefter följer de fokuseringar på tematik, konfliktpunkter och dominansförhållanden som presenterats i kapitel 3.

Fall A

Kontexten, den situation och de villkor som är förutsättningarna för trepartssamtalet, är i fall A sådan att lärarstudent Alex undervisar en klass i årskurs tre på det naturvetenskapliga programmet på en gymnasieskola i A-staden. Lektionen har som övergripande ämne relationen mellan religion och vetenskap och enligt den planering som Alex visar eleverna handlar lektionen också om etik och livsåskådning relaterat till diskussionen om religion och vetenskap. Med i klassrummet är, förutom Alex och eleverna, LLU Anton och HLU Alf. Klassrummet, som rum betraktat, kan beskrivas som traditionellt i betydelsen att Alex står längst fram och eleverna sitter i rader vända framåt. Rummet är stort nog för klassen, men det finns inte mycket utrymme över. Alex använder ett presentationsprogram som stöd för sin undervisning. Under lektionen diskuteras begrepp som sanning, myt, stigmata, relativism, objektivitet och kreationism. Alex driver lektionen i föreläsningstil, även om mindre elevaktiva gruppuppgifter är inslag i lektionen.

Trepartssamtalet som följer efter religionskunskapslektionen genomförs i ett mindre rum i anslutning till personalrummet. LLU Anton lämnar trepartssamtalet efter knappt en halvtimme för att genomföra en egen lektion. Samtalet fortsätter då som ett tvåpartssamtal mellan Alex och Alf.

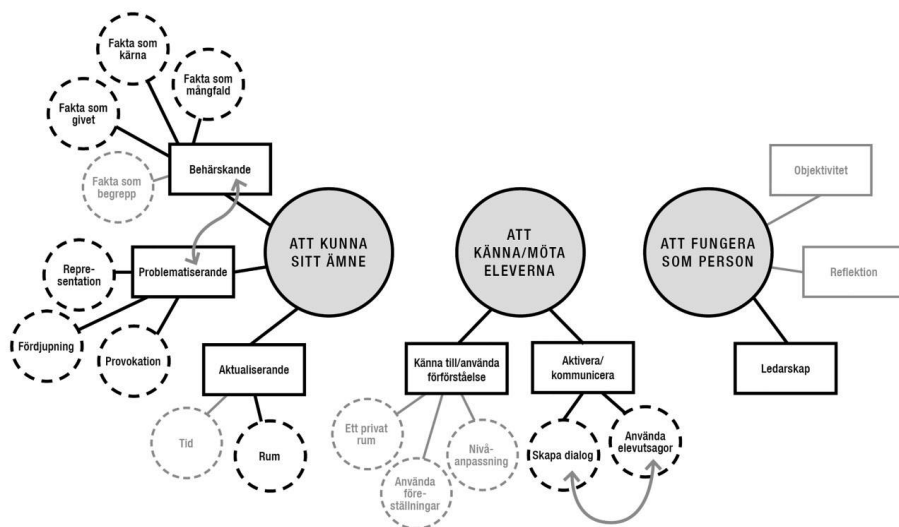
Baserat på talet i föreintervjuerna finns möjlighet att olika diskurser om central religionslärarkunskap kommer att förhandlas i trepartssamtalet, då Alex intresserar sig för innehållet och delvis också för sin egen position och prestation, medan de båda lärarutbildarna talar mer än Alex om elevernas plats i undervisningen.

Alex har vid föreintervjun uppehållit sig mycket vid vikten av att som religionskunskapslärare behärska fakta. Högskolans lärarutbildare Alf har talat om hur centralt det är att känna till elevernas kunskaper och perspektiv för att veta hur undervisningen i ämnet kan nå fram. Man kan säga att han utifrån föreintervjun främst, och på olika sätt, artikulerat diskurserna ”Att kunna sitt ämne” och ”Att känna och möta sina elever”. Också Anton har vid föreintervjun givit uttryck för dessa båda diskurser. Han talar om att sätta eleverna i centrum och att samspele med dem, även om hans tal i första hand fokuserar vikten av att representera religioner på olika sätt och att problematisera innehållet med tonvikt på religioners särart framför det gemensamma.

Tematik: Att kunna sitt ämne och att kommunicera med eleverna

I trepartssamtalet mellan Alex, Anton och Alf, som genomförs direkt efter den lektion där Alex undervisat om religion och vetenskap, talar aktörerna inledningsvis om lektionsgenomförandet och hur lektionens struktur och slutsats hänger samman med en examinationsuppgift. Ganska snart närmar sig samtalet lektionens innehåll genom att några av de perspektiv som Alex behandlat kommer upp till diskussion. Samtalet rör sig främst mellan ämnesinnehåll och lektionsgenomförande, från hur Alex gjorde och vad han kunde ha gjort till vad eleverna sade och hur Alex tog hand om deras synpunkter.

De två förstnämnda diskurserna är mest framträdande i trepartssamtalet i fall A, även om diskursen ”Att fungera som person” också är tydligt etablerad. Dessutom artikulerar aktörerna i detta samtal många av diskursordningens sub- och mikrodiskurser. Allra främst kretsar talet kring diskursen ”Att kunna sitt ämne” samt subdiskursen ”Aktivera/kommunicera” inom ramen för diskursen ”Att känna och möta sina elever”.



Figur 5. Diskursnivåer, relationer och konfliktpunkter i fall A⁹⁰

Alla tre aktörer är aktiva talare i trepartssamtal A och det är en förhållandevis jämbördig fördelning av talutrymme, dock med HLU Alf som den som tar något mer utrymme. I den avslutande delen av samtalet, när Anton lämnat, är taltiden ganska jämnt fördelad även om Alf talar något mer och är drivande genom att ställa frågor som Alex besvarar. Analysen visar också hur alla tre är initiativtagare till olika fokuseringar i samtalet. Alf är den som oftast initierar nya diskurser, och på så vis tar samtalet vidare, och lärarstudent Alex är den av aktörerna som gör detta i lägst utsträckning.

Konfliktpunkt(er): Dialog eller monolog och behärska eller problematisera ämnet?

Två konfliktpunkter finns i trepartssamtalet i fall A. Benämningen konfliktpunkter indikerar att diskurserna är konkurrerande, det vill säga att de görs antagonistiska i relation till varandra. Det ena exemplet gäller diskursen ”Att känna och möta sina elever” och mikrodiskurserna som återfinns inom subdiskursen ”Aktivera/kommunicera”, vilket visas med textutdraget nedan. Det andra exemplet görs inom ramen för diskursen ”Att kunna sitt ämne” och

⁹⁰ De svartmarkerade delarna av figuren ovan visar de av diskurserna som förhandlas i det aktuella fallet. De transparenta och grå delarna av figuren visar vilka delar som inte är i spel i fallet men som är en del av hela det empiriska materialet. Pilarna synliggör konfliktpunkter.

står mellan subdiskurserna ”Behärskande” och ”Problematiserande”, där lärarstudent Alex talar om vikten av att behärska de innehållsliga grunderna i religionskunskapsämnet medan högskolans lärarutbildare Alf är den som främst artikulerar vikten av att istället problematisera innehållet på olika sätt. De två exemplen på antagonistiska diskurser, där ett ”Behärskande” ställs mot ett ”Problematiserande”, och där ”Skapa dialog” talas om som konkurrerande mot ”Använda elevutsagor”, blir i fall A exempel på religionsdidaktiska konfliktpunkter.

Diskursmöte: Skapa dialog eller använda elevsvar instrumentellt?

Textutdraget nedan visar hur diskursen ”Att känna och möta sina elever” konstrueras. HLU Alf talar om vikten av att kunna skapa dialog med eleverna; ett gemensamt samtal. LLU Anton artikulerar en antagonistisk diskurs; betydelsen av att istället som lärare själv använda elevernas svar för att föra lektionen vidare. Utdraget visar hur de båda lärarutbildarna initierar olika diskurser som kan förstås som antagonistiska. Genom att vidmakthålla dem samt genom att göra betydelsefulla benämningar, konstrueras diskursen om föreliggande religionslärarkunskaper i konkurrens mellan diskurserna och mellan positionerna. Det framkommer också genom textutdraget att ett samarbete kan skönjas.

Efter att i trepartssamtalet ha talat lite om vikten av att problematisera innehållet och en del om hur Alex kan agera som ledare, bland annat kring hur han kan hantera tidsaspekter, kommer trepartssamtalet in på elevperspektiv enligt följande:

- (1) Anton: Och sen skulle jag vilja att när eleverna säger någonting... ta det dom säger och förtydliga det... för att ja, du börjar ibland bygga vidare på [ohörbart] men så vill du gärna att ja men eleverna har sagt det och då [ohörbart] vidare, förstärk det alltså gör en koppling till någonting annat så att man hela tiden... får riktningen dit att riktningen, man själv vill att det ska gå...
- (2) Alex: Ja, ja nu är jag så jävla dåligt insatt i scientologin så att jag kunde inte riktigt göra det på den... [Anton: nej det kan ju komma sådana svåra...] bästa exemplet [Anton: du hade ju kunnat börja prata om rymdvarelser och allt möjligt [ohörbart] men... ja].
- (3) Alf: Fast det behöver inte vara den sortens frågor för i samband med redovisningen... så... och där tänkte jag nästan tvärtom mot dig då Anton, att i samband med redovisningen så det eleverna sa var ganska lite, och du lyfte fram poängerna tyckte jag lite väl snabbt så

att säga. Jag skulle nästan prövat att försökt få dom att... lyfta fram poängen. Det är möjligt att vi pratar om olika frågor nu... men... ja du vet min käpphäst att om poängen är att lära dom att tänka då ska du inte nöja dig med ett svar utan då ska du helst få dom att ge hela tankefiguren så att säga va... den symbolen är viktig, ja den är viktig för det var ju folk som blablabla körde du... jag skulle ha gjort en motfråga; varför det, varför är den viktig för dom, hur skulle du förklara det, hur har ni tänkt om det? ... ja, nu kan jag ge mig där.

- (4) Anton: Jag var inne lite och tänkte när... när dom gjorde den här övningen på tavlan... rangordnade [Alf: mm] och så fick dom presentera sina argument... men det skulle du kunna, ja som Alf var inne på... [Alf: pressa lite] komma lite med motargument [Alf: mm] när han sa om politik till exempel det här det skulle man ju, du kom ju ett motargument men han fick egentligen inte... dom fick själva inte... svara där... du skulle kunna... bara diskutera lite snabbt, men hur fungerar politik, är det bara [Alf: mm] lura massorna... för att få ett litet annat perspektiv.

Här är det den lokala lärarutbildaren Anton som (1) *initierar* talet om hur betydelsefullt det är att som lärare själv använda elevernas svar i sin vidare innehållsliga utläggning. Textutdraget inleds med två uppmaningar till lärarstudent Alex. Anton vill att Alex ska använda elevernas svar dels för att förtydliga elevernas kommentarer och dels för att fördjupa dem. Elevutsagorna får ett närmast instrumentellt värde då syftet enligt Antons tal är att "få riktningen" dit "man själv vill" som religionskunskapslärare, där *benämningen* "själv" tydliggör fokuseringen på läraren. Högskolans lärarutbildare Alf artikulerar att han (3) tycker "tvärtom", en *benämning* som indikerar ett motstånd mot den diskurs som Anton uttalat. Alf *initierar* en diskurs som fungerar *antagonistiskt* då han talar om att religionskunskapslärarens uppgift inte behöver vara att själv bygga vidare på elevutsagor utan att läraren snarare bör få eleverna att själva komma fram till svaret. Markeringen att Alf tycker tvärtom mot Anton tonas dock ner genom två olika artikulationer. Dels reserverar han sig genom att påpeka risken för att de (3) "pratar om olika frågor" och dels avslutar han sitt uttalande med att (3) han kan "ge" sig, vilket är två *benämningar* av nedtonande slag. Detta sätt att vilja avstå ett slags företräde kan också vara motsatsen, det vill säga början till att etablera ett diskursivt företräde genom att få stöd för sin utsaga. Detta händer också när Anton stöttar Alfs utsaga genom att (4) uppmana Alex till att låta elevernas röster höras mer. Det *antagonistiska diskursmötet* blir då istället *komplementärt*. På så vis blir konsekvensen också ett samarbete mellan de

båda lärarutbildarna i trepartssamtalet. En kontrasterande aspekt finns slutligen då Anton försöker (4) *vidmakthålla* den mikrodiskurs han *initierat* då han yttrar att Alex som lärare i sammanhanget borde ta lektionen vidare genom att själv ”diskutera lite snabbt”.

Dominansförhållanden: Framträdande diskurser med HLU som dominerande position

De två diskursmöten som jag beskrivit som religionsdidaktiska konfliktpunkter får i trepartssamtalet två olika innebörder. När lärarstudent Alex talar om vikten av att behärska grunderna i religionskunskapsämnet, medan högskolans lärarutbildare Alf yttrar hur centralt det är att istället problematisera innehållet, tar Alex i liten utsträckning strid för sin position och sina uppfattningar. Han accepterar den kritik han får och vid efterintervjun med honom uppehåller han sig mer vid vikten av att problematisera innehållet. En förändring från föreintervjuns tal om ett ”Behärskande” till vikten av ett ”Problematiserande” synliggörs. Alex artikulationer är vid efterintervjun positiva kring trepartssamtalet. Han ser det som ”väldigt givande” och han uttalar att han fick besked om att han är på ”rätt väg”. Två konsekvenser följer av detta. Den ena är att den diskurs som högskolans lärarutbildare uttalat blir dominerande. Den andra är att förändringen hos Alex från föreintervjun till efterintervjun indikerar ett möjligt lärande genom trepartssamtalet. Båda konsekvenserna innebär att vikten av ett ”Problematiserande” av innehållet framträder som central religionslärarkunskap.

Den andra innebörden följer av de båda lärarutbildarnas förhandling. Med textutdraget visas hur HLU Alf talar om att religionskunskapsläraren måste skapa dialog med eleverna i klassrummet. Diskursen görs antagonistisk mot att ”Använda elevutsagor”. De nedtonade benämningarna indikerar att Alf, som gör benämningarna, inte vill att hans tal ska bli förhärskande. Samtidigt är det sätt Alf talar en öppning för att få stöd för det perspektiv och den diskurs han företräder. När detta sedan sker, blir konsekvensen att den diskurs som han yttrar blir den dominerande. Detta innebär att både den diskurs som Alf artikulerar, samt hans position som högskolans lärarutbildare, kan förstås som dominerande. Därför kan ett företräde för akademien, genom HLU, skönjas. När det antagonistiska diskursmötet övergår i konsensus upprättas ett samarbete mellan lärarutbildarna. LLU Antons vidmakthållande av mikro-

diskursen ”Använda elevutsagor” gör dock denna konsensus till något endast tillfälligt eller skenbart. Även om jag beskriver högskolans lärarutbildare, och den diskurs som han artikulerar, som den i sammanhanget dominerande så går det inte att här tala om en hegemonisk diskurs. Det är snarare så att textutdraget visar ett diskursmöte som är temporärt avslutat, där förhandlingen skulle kunna fortsätta, vilket dels innebär att diskursen ”Att känna och möta sina elever” framstår som central religionslärarkunskap och dels att det inte uppstår konsensus kring hur läraren ska hantera mötet med eleverna i religionskunskapsklassrummet.

Diskursmötet mellan de båda lärarutbildarna verkar inte lärarstudent Alex ha uppfattat som någon intensiv förhandling. Han uttalar vid efterintervjun att alla tre aktörer var överens i trepartssamtalet, även om Alex också artikulerar att ”saker diskuterades ju”, vilket indikerar att han ändå uppmärksammat lärarutbildarnas konkurrerande tal. Också LLU Anton talar vid efterintervjun om att alla tre aktörer var överens i trepartssamtalet. Dock yttrar han att han själv och Alf var mindre överens gällande hur elevernas yttranden ska användas vidare. De skäl han har för att inte vilja ”bolla tillbaka” till eleverna är dels att deras resonemang riskerar att bli ”dåligt underbyggda” och dels att de någon gång måste få veta ”vad som stämmer”. HLU Alf artikulerar vid efterintervjun att de tre inte var överens, vilket innebär att han uppfattat talet som konkurrerande. Aktörernas utsagor vid efterintervjuerna markerar ”Aktivera/kommunicera” som central religionslärarkunskap. Samtidigt är detta en religionsdidaktisk konfliktpunkt eftersom det inte avgörs hur kommunikationen mellan lärare och elever ska fungera.

Summering

Trepartssamtalet i fall A är ett samtal där alla tre diskurser, samt de flesta subdiskurser och mikrodiskurser, konstrueras relaterat till det empiriska materialet i sin helhet. Talutrymmet är relativt jämnt fördelat. Diskurserna, oavsett på vilken analytisk nivå de framträder, görs företrädesvis komplementära. Detta innebär att de i huvudsak inte konstrueras som konkurrerande. Två konfliktpunkter har identifierats. Diskursen ”Problematiserande” görs antagonistisk mot att behärska grundläggande fakta och det andra exemplet gäller huruvida det är väsentligt att ”Skapa dialog” eller att ”Använda elevutsagor”, det vill säga om undervisningen ska vara mer av ett gemensamt samtal mellan lärare och elever eller om det är läraren själv som

ska driva lektionen på egen hand utifrån elevernas korta svar och inlägg. De religionslärarkunskaper som förhandlingen mynnar ut i är främst ”Att kunna sitt ämne” genom att på olika sätt behärska, problematisera och aktualisera ämnet samt ”Att känna och möta sina elever” genom att i första hand kommunicera med eleverna i klassrummet. HLU framstår avslutningsvis som dominerande position.

Fall B

Eleverna som undervisas av Bea går sista året på Hantverksprogrammet på en gymnasieskola i B-staden. Eleverna är inriktade mot att bli frisörer och stylist. Det är en mindre klass med färre än 20 elever och klassrummet är relativt stort. Bänkarna är grupperade så att smågruppsarbeten möjliggörs och klassrummet har ytor som inte har bänkar och stolar. Rummet verkar också användas för andra ändamål då det vid ett par tillfällen kommer in andra personer (sannolikt lärare), troligtvis för att hämta något eller för att gå igenom rummet till ett annat rum. Med på lektionen är också LLU Barbro och HLU Alf. Lektionen handlar om kristendomen och den huvudsakliga uppgiften består av en tävling där eleverna gruppvis ska tävla mot varandra genom att benämna så många personer, historiska händelser, platser och artefakter, skrifter och traditioner kopplade till kristendomen som de kan komma på. Ur ett överordnat perspektiv är lektionen tvådelad, där den första delen består av gruppernas arbete och den andra av genomgången där grupperna redovisar sina svar. Lektionen avslutas med att eleverna arbetar med några frågor i sin lärobok.

När det efter lektionen är dags för att genomföra trepartssamtalet stannar Bea, Barbro och Alf kvar i klassrummet. Några bänkar och stolar organiseras så att alla kan sitta tillsammans, vända mot varandra.

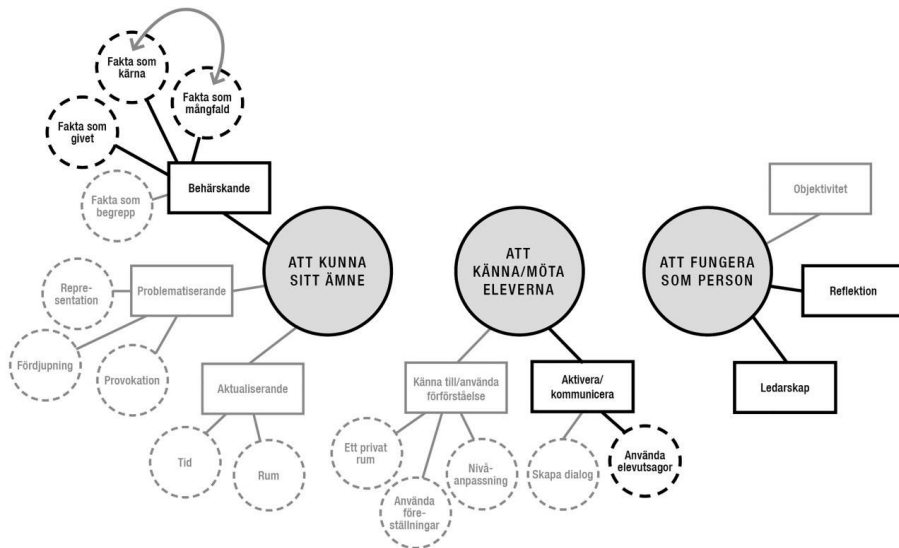
Vid föreläsningsintervjun med lärarstudent Bea yttrar hon främst hur viktigt det är med grundläggande ämneskunskaper, även om hon också talar om vikten av att problematisera ämnesinnehållet. Bea talar också om att nivåanpassa undervisningen och att det som religionskunskapslärare är viktigt att kommunicera med eleverna. När LLU Barbro vid föreläsningsintervjun fått frågor om vad som är centralt att veta och göra som religionskunskapslärare talar hon om hur betydelsefullt det är att fungera som lärarperson; att ha social kompetens och att vara objektiv. Dessutom talar hon om värdet av goda ämneskunskaper. Barbro talar vidare om att nivåanpassa undervisningen och

detta ger enligt hennes uttalanden uttryck för att ämnesinnehållet ska undervisas på ett grundläggande snarare än problematiserande sätt. Som tidigare skrivits har HLU Alf, vid föreintervjun med honom, talat om hur viktigt det är att känna till elevernas kunskaper och perspektiv för att veta hur ämneskunskapen tas emot av dem.

Baserat på föreintervjuerna kan man anta att religionslärarkunskap i trepartssamtalet i fall B kan komma att förhandlas både inom ramen för diskursen ”Att kunna sitt ämne”, eftersom olika artikulationer gjorts av vad det är att kunna sitt ämne, och mellan diskurser, främst då LLU Barbro i högre grad än övriga aktörer betonat diskursen ”Att fungera som person”.

Tematik: Att behärska ämnet

I trepartssamtalet i fall B kretsar talet främst kring vad som är relevant innehåll i undervisningen i religionskunskap. I trepartssamtalet ges uttryck för alla tre diskurserna, men talet är koncentrerat kring några få av de sub- och mikrodiskurser som identifierats i kapitel 5.



Figur 6. Diskursnivåer, relationer och konfliktpunkter i fall B⁹¹

Huvudfrågan som förhandlas gäller huruvida elevgrupperna ska få poäng i tävlingen för fakta som är relevanta för dem eller om det, för att poäng ska ges, måste gå att argumentera för att något är relevant och viktigt för kristendomen i stort. Den diskurs som främst etableras är därför ”Att kunna sitt ämne”.

HILU Alf är den som är initiativtagande till fokuseringen på avgränsningsproblematiken och det är också han som har mest talutrymme. Översiktligt kan det sammanfattas som att Alf innehar ungefär hälften av talutrymmet och att Bea och Barbro delar på den övriga tiden.

Konfliktpunkt(er): Fakta som kärna eller mångfald?

I fall B framträder en religionsdidaktisk konfliktpunkt. Att behärska religionskunskapsämnet på en slags grundläggande nivå, för att kunna avgöra om faktakunskapen som eleverna uppvisar är relevant, förhandlas i fall B genom i huvudsak två kontrasterande mikrodiskurser, vilka därmed kan beskrivas som antagonistiska i förhållande till varandra. Det gäller mikrodiskurserna ”Fakta

⁹¹ De svartmarkerade delarna av figuren visar de av diskurserna som förhandlas i det aktuella fallet. De transparenta och grå delarna av figuren visar vilka delar som inte är i spel i fallet men som är en del av hela det empiriska materialet. Pilarna synliggör konfliktpunkter.

som kärna” respektive ”Fakta som mångfald”, vilket visas genom analysen av diskursmötet nedan. Lärarstudent Bea talar om att det som är viktiga begrepp, händelser, personer och så vidare för eleverna därmed också är viktig kunskap i fråga om kristendom. Högskolans lärarutbildare Alf är den aktör som artikulerar en antagonistisk diskurs då han talar om att det måste gå att avgöra vad som är rätt eller fel inom en religion; att avgöra vad som är korrekta och relevanta fakta och vad som inte är det.

Diskursmöte: Kontrasterande tal om fakta

Genom att förhandla frågan om avgränsning; vad som är relevant att ge poäng för i en tävling som handlar om att elever ska lansera viktiga begrepp, personer och händelser inom kristendomen, görs i trepartssamtalet i fall B ämneskunskap till väsentlig kunskap för en religionskunskapslärare. Här är det diskursen ”Att kunna sitt ämne” som kommer till uttryck. Textutdraget nedan visar exempel på hur konstruktionen går till, där benämningen ”viktig” är väsentlig för förhandlingen. Talet initieras av HLU Alf och antagonistiska diskurser konstrueras genom HLU och student. Detta kontrasterande kan sägas representera olika tal om vad som räknas som kunskap inom kristendomen som område inom religionskunskapsämnet. Det kontrasterande talet etablerar perspektiv av mer kontextuell respektive essentiell karaktär. Slutligen visas den lokala lärarutbildarens position som medlande i diskursmötet mellan lärarstudentens och högskolans lärarutbildares tal.

- (1) Alf: Vågar jag avslöja... min första replik till dig då [Barbro: mm] för när du delade ut... uppgiften så smög jag bort till Barbro och sa: det ska bli kul och se hur hon hanterar avgränsningsproblematiken [Bea: mm], så jag är inte ett dugg förvånad, jag gick och väntade på det problemet om jag ska vara uppriktig... därför de det i min värld är det en av de absolut svåraste grejerna i den här övningen nämligen vad hade du bestämt dig för att ge poäng för och att det ska framstå som rättvist.
- (2) Bea: Mm, jo för jag tänkte, alltså när jag tänkte på kristna pers... alltså viktiga, jag skrev ju bara personer [Alf: du skrev bara personer] och det kan ju liksom vara en präst som dom har haft [Alf: ja] för dom är det ju viktigt. Då kan ju inte jag säga att det där är fel... men för den där gruppen så kanske inte [källskyddat namn på lokal präst] och inte vet vem han är eller så där. Därför kunde inte jag avgöra om alla dom här var hans präst eller inte. Visserligen tror jag att vissa av dom var bara påhittade namn [Alf: Det tror inte jag] inte?

VAD ÄR RELIGIONSLÄRARKUNSKAP?

- (3) Alf: Nej, därför jag hörde strategin i den gruppen och nu ska vi se [Bea: mm] nu pekar jag inte ut någon elev så nu kan det inte bli, nej tack, därför strategin i den gruppen var: tänk på alla kusiner och deras namn.
- (4) Bea: Ja men, för dom har jättemånga präster, det vet jag [Alf: ja, Barbro: mm] men sen vet jag inte vilka av dom som var...
- (5) Alf: Nej det vet inte jag heller och ja, i det läget vet jag inte att dom har många präster, däremot om man nu tillhör en kristen tradition så är det ju rimligt och anta att förnamnen, det som ibland kallas dopnamn också [Bea: mm], spe... är kris... personer inom kristendom. Det kan vara därför man får namnen [Bea: mm]... ok, du sa bara personer, varför sa du inte viktiga personer?
- (6) Bea: Men det kan ju fortfarande vara en viktig person för dom, alltså även om det är en präst så kan det vara en viktig person för dom... alltså det är svårt att avgöra vad som är viktigt, alltså... [Barbro: mm].
- (7) Alf: Ja, det är det.
- (8) Bea: För jag vill inte bara säga, avgränsa och säga, viktiga personer i bibeln, för det blir... då nämner man bara dom man vet kan man få två tre poäng. Jag vill ju liksom att dom ska tänka efter och ta med... alltså kanske inte bara det som står i bibeln som att, men jag vet inte riktigt... det blev... lite, ja...
- [- - -]
- (17) Alf: ... vad var poängen med övningen då? För det är ju det vi behöver resonera om, om vi ska kunna veta om det är vettiga svar du har fått eller inte.
- (18) Bea: Ja, alltså typ bara för att veta vart dom ligger, hur mycket dom kan. Alltså så man vet vart man ska börja... eller liksom... om det är något speciellt man måste... ta upp extra eller om [Alf: mm] ja men för att, ja... börja bara med det.
- (19) Alf: Och då är min lite elaka fråga (skratt) i det läget då, för jag ska ju snärja dig lite och få dig och motivera dina resonemang [Bea: mm] om poängen är kristendomen i stort... hur pass viktigt är... prästnamn i... det här området just nu då?
- (20) Bea: Kanske inte så jätteviktigt men...
- (21) Alf: Nej, för det är ju den balansgången som... borde finnas bakom din motivering här så att säga va. Jag säger inte att jag vet vad som är rätt men i förhållande till vad du ska använda det till måste du ju så att

säga ha en taktik va [Bea: ja] ja alltså jag vet inte riktigt hur jag ska ta den här tankefiguren... hur skulle du bedöma det kära Barbro?

(22) Barbro: Vilket då menar du?

(23) Alf: ... person alltså personnamn, historiska grejer, vi kan prata sen om skrifter och tekniker för [Barbro: ja] att öka poängen, men det är en annan sak.

(24) Barbro: Jag har godkänt namnet på deras biskop [källskydd] då [mm] vid något tillfälle. Han är biskop här i B-staden så att [Alf: mm] jag höll absolut med om att han var en viktig person [Alf: mm]... men annars så brukar jag faktiskt gå på grupperna och säga att ja men vem är det där, nu får ni förklara vem det är [Alf: mm] och då är det förr eller senare någon som ringer en kusin och frågar, vem är den där egentligen va [Alf: mm] sen så reder man ut det... och ibland så [Alf: godkänner du det] godkänner, ibland inte.

(25) Alf: Va ungefär vad har du för princip som har gjort det här förut så att säga?

(26) Barbro: ... min princip är väl att det ska vara en någorlunda viktig person. Jag skulle säga att [källskydd] är viktig för att han är biskop i B-staden [Alf: mm] som ju faktiskt är [källskydd, kopplingen stad och religion]. Däremot så kan jag säga att namnet på varenda präst som någonsin har varit präst då i [källskydd] kyrkan kanske inte är fullt lika intressant.

Alf *initierar* avgränsningsproblematik som något viktigt att tala om i trepartssamtal B (1) ovan. Han *benämner* frågan om avgränsning som ett ”problem” och gör det till något givet genom artikulationer som att han inte var ”ett dugg förvånad” och ”gick och väntade på det”. Alf gör på så vis frågan om avgränsning central och möjligheterna för någon av de andra aktörerna att tala om detta som en mindre relevant del av lektionen minskar. Lärarstudent Bea yttrar (2) att hon inte kan avgöra om elevgruppernas svar är relevanta eller inte eftersom det inte är möjligt att fastställa om de aktuella kristna personerna är viktiga för eleverna eller inte. Beas *benämning* ”viktiga” är betydelsefull, precis som perspektivet; det är för eleverna som personerna ska vara viktiga, och inte för läraren. HLU Alfs kontrasterande artikulationer (2 & 5) innebär att Beas instruktioner är bristfälliga då hon instruerat eleverna att nämna personer i kristendomen och inte ”viktiga” personer, varpå Bea *vidmakthåller* sitt perspektiv (6) genom att uttala att det är svårt att definiera vad eleverna upplever som ”viktiga” personer. Den diskussion som framträder är här en fråga om vad som kan anses vara relevant ämneskunskap

för en religionskunskapslärare. Förhandlingen avser i vilken utsträckning den lokala och personliga kontexten är relevant och i vilken utsträckning mer generella perspektiv på kristendom ska förmedlas av religionskunskapsläraren. Beas tal kan sägas vara av det mer kontextuella slaget. Hon artikulerar (8) att eleverna inte bara ska tänka på personer i bibeln utan ”tänka efter”, vilket i sammanhanget kan tolkas som att kunskap om kristendomen rör sig bortom det historiska och generella och mot det kontextuella och lokala. Detta kontextuella perspektiv förefaller vara problematiskt för HLU Alf, varför han (19) undrar över Beas val om ”poängen” är att undervisa om kristendomen ”i stort”. Här har dock Alf frågat Bea om syftet med tävlingen (17) och Bea har svarat (18) att syftet är att hon som lärare ska få kunskap om elevernas förkunskaper för att kunna använda detta i sin vidare undervisning. Bea anger alltså att poängen med övningen är att kartlägga vad eleverna kan om kristendomen, och här räknar Bea uppenbarligen in ett kontextuellt perspektiv som väsentligt, medan Alf verkar underkänna Beas svar (19) genom att göra det lokala perspektivet mindre viktigt eftersom poängen är kristendomen ”i stort”, det vill säga traditionen ur ett slags övergripande helhetsperspektiv. Bea har emellertid inte gett den förklaringen vilket gör att det är Alf som artikulerar central kunskap om kristendomen som ”kristendomen i stort” (19). För Bea blir det svårt att *vidmakthålla* sin diskurs och position (20) och hennes sista utsaga blir att konstatera att det olika inte är ”så jätteviktigt men...”. LLU Barbro avslutar med att tala om fakta på ett *komplementärt* sätt gentemot båda mikrodiskurserna. Hon säger sig (24 & 26), vid de lektionstillfällena då hon själv ansvarar för denna sorts tävling, ge poäng för viktiga personer och där den lokala biskopen räknas som viktig. Hon ger dock inga poäng för ”varenda präst som någonsin varit präst”. På så vis stöttar Barbro sin lärarstudents tal samtidigt som hon tar ställning för HLU Alfs genom att visa på orimligheten i att ge poäng för allt som eleverna anser vara viktigt. Yttrandet av LLU Barbro i textutdragets avslutning (26) innebär att båda diskurserna etableras som viktiga. Detta är också ett sätt att försöka *tillsluta* denna del av samtalet för att på så sätt möjliggöra för andra innehållsrika fokuseringar.

Dominansförhållanden: Konkurrerande tal och HLU som ledande position

Med analysen av textutdraget förefaller lärarstudent Beas kontextuella perspektiv vara problematiskt för HLU Alf. Hans konstruktion av en diskurs

som fungerar antagonistiskt får till följd att även hans position som akademins representant framträder som motsatt. Det kan tolkas som att det kontrasterande talet i diskursmötet mellan mikrodiskurser också innebär en konkurrens mellan aktörer och positioner, där Alfs tal positionerar honom mot lärarstudent Bea, och baserat på Alfs tal i efterintervju också mot LLU Barbro. När Bea artikulerar, angående att kristna personer i elevernas närområde ses som viktiga i kristendomen i stort, ”Kanske inte så jätteviktigt men...” sker ett accepterande av HLU Alfs tal. Hans konstruktion blir dominerande. Något konsensusperspektiv upprättas dock inte, eller så ska ett sådant förstås som högst temporärt, då Bea avslutar sin utsaga med ordvalet ”men”. Även om det skulle kunna uppfattas som att Alfs tal blir förhärskande så är en annan tolkning att detta endast sker tillfälligt, på grund av Beas ”men”. Vidare kan yttrandet tolkas i relation till både diskurs och position; som ett accepterande av positionen men som ett motstånd mot diskursen. Som lärarstudent är Bea inte i position att kunna driva en antagonistisk diskurs hur långt som helst. Hennes accepterande att det hon talat om som viktigt egentligen inte är ”så jätteviktigt” tolkas som en konsekvens av positionerna HLU-student. Som högskolans lärarutbildare har Alf en på förhand given maktposition som Bea inte kan utmana fullt ut. Däremot är det tveksamt om Bea accepterar den diskurs som Alf initierat. Ordvalet ”men” innebär att den diskurs Alf konstruerat inte blir dominerande. En sådan tolkning finner stöd genom analysen av efterintervjuerna. Bea talar där om vikten av att hon agerar som ledare i klassrummet. Hon verkar inte se diskussionen om avgränsning och poängsättning som en fråga om ämneskunskap, vad som kan ses som korrekta fakta, utan om hur hon hanterade lektionsgenomförandet. Dessutom refererar hon till vad ”han” tog upp och inte till vad LLU Barbro bidrog med, vilket innebär att Bea ser högskolans lärarutbildare som den aktör och position som har företräde i trepartssamtalet.

Vid efterintervjun med HLU Alf talar han om att den typ av ”levd kristendom” som Bea och Barbro fokuserat på inte är lika relevant i undervisningen för honom själv, med motiveringen att man som religionskunskapslärare måste ”gå utanför” den ”egna erfarenheten” och sätta in innehållet i ett ”större sammanhang”. Här framträder den diskursiva antagonism som analysen identifierat. HLU Alf vidhåller vid efterintervjun sin position och konstruerar central religionslärarkunskap om kristendomen som något övergripande och generellt samt, för undervisningens räkning, som något där det går att skilja rätt från fel. Detta fastställs genom Alfs

benämningar ”version” och ”mall”, att den ”version” av kristendom som producerades som fakta av studenten, och som enligt Alf försvarades av LLU, svårligen kan ses som korrekt; som ”mallen” för kristendom.

Förhandlingarna leder alltså i fall B till två saker. Det ena är att konsensus inte nås mellan aktörerna kring vad det innebär att behärska fakta som lärare i religionskunskap. Detta kan betraktas som en religionsdidaktisk konfliktpunkt. Det andra är att diskursen ”Att kunna sitt ämne”, och vikten av att på något sätt behärska det, framstår som en i samtalet hegemonisk diskurs. Det råder inte någon konflikt kring att det är centralt ”Att kunna sitt ämne” utan det konkurrerande talet sker inom ramen för detta; hur ämnet ska behärskas av religionskunskapsläraren.

Summering

Trepartssamtalet i fall B konstruerar alla diskurser, men talet är koncentrerat på olika tal om ”Att kunna sitt ämne”. Även om de tre aktörerna förefaller vara överens om delar av vad som krävs av religionskunskapsläraren, och även om diskursen ”Att kunna sitt ämne” görs dominerande i trepartssamtalet i fall B av alla aktörer gemensamt, så kännetecknas trepartssamtalet av ett konkurrerande tal. Medan högskolans lärarutbildare talar om att det går att skilja rätt från fel när det gäller för religionskunskapen relevanta fakta, så talar lärarstudenten om vikten av att eleverna avgör huruvida ett namn, en händelse eller liknande är relevant kunskap inom en religion. Förhandlingen domineras av högskolans lärarutbildare och positionen HLU utmanas endast delvis i trepartssamtalet. Förhandlingen resulterar i samförstånd kring vikten av ”Att kunna sitt ämne” även om konsensus kring vad det innebär att behärska sitt ämne, och hur detta ska hanteras i religionskunskapsundervisningen, inte uppnås.

Fall G

Lärarstudent Gabriel undervisar på Restaurang- och livsmedelsprogrammet. Eleverna går i årskurs två, på en gymnasieskola i G-staden, när de läser religionskunskapskursen. Lektionen genomförs i ett traditionellt klassrum. Med i klassrummet sitter vid lektionen i fråga också LLU Gustav, HLU Göran och en lärarstudentkollega till Gabriel. Judendomen är området för lektionen och det är inte den första lektionen som handlar om judendomen eftersom Gabriel inleder med en repetition. Undervisningsformen är dialogisk i

meningen att eleverna är delaktiga i ett samtal om judendomen, men det är Gabriel som driver lektionen framåt och talar mest. Det är också några få elevers röster som hörs genomgående så det är individer, snarare än hela klassen, som står för interaktionen med Gabriel. Gabriel använder ett presentationsprogram i undervisningen. Lektionen kretsar kring judisk historia och högtider, kring konflikten mellan Israel och Palestina och kring förintelsen. Gabriel visar också ett filmklipp från en spelfilm där klippet visar en judisk fånge i ett koncentrationsläger under andra världskriget som ordnar en slags rättegång där han anklagar gud för att inte vara god och för att inte finnas. Lektionen avslutas med att eleverna arbetar med några frågor utifrån läroboken.

Direkt efter lektionen inleds trepartssamtalet, i klassrummet. Aktörerna sitter på motsatta sidor av några av rummets bänkar.

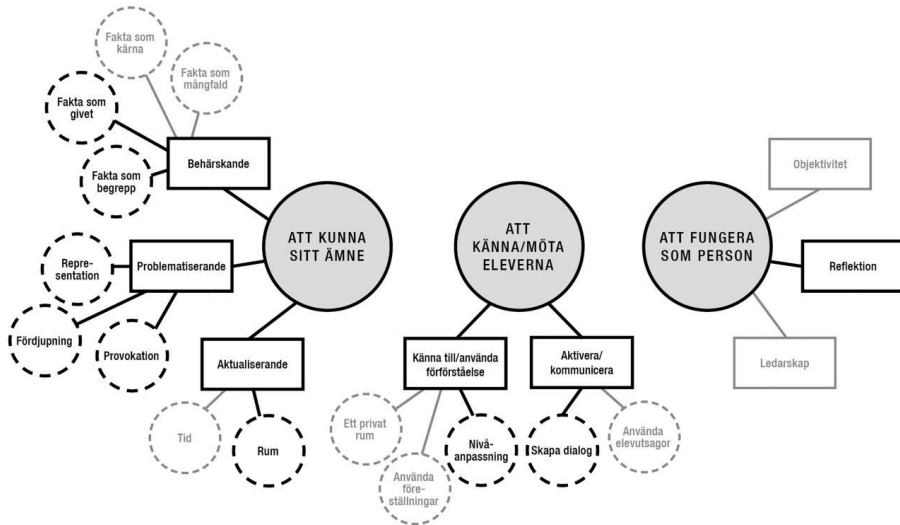
Vid föreintervjuerna har aktörerna givit uttryck för alla de tre diskurser som identifierats i den här avhandlingen. Eftersom de artikulerat respektive diskurs i varierande utsträckning och med skiftande tyngdpunkter är det tänkbart att religionslärarkunskap i trepartssamtalet förhandlas ur olika perspektiv.

Lärarstudent Gabriels tal kretsar kring vikten av ett ”Behärskande” och ett ”Problematiserande”. Han yttrar också hur viktigt det är att kommunicera med eleverna. Att läraren måste vara objektiv är också något som framträder som centralt i Gabriels tal. Baserat på LLU Gustavs uttalanden framstår diskursen ”Att känna och möta sina elever” som betydelsefull. Gustav talar också om att behärska centrala begrepp och att fungera som person. HLU Göran talar vid föreintervjun om att religionskunskapsläraren måste kunna kommunicera med eleverna och kunna reflektera över sin undervisning, men främst talar han om vikten av att problematisera innehållet.

Tematik: Vikten av att problematisera

Trepartssamtalet i fall G inleds med att lärarstudent Gabriel får möjlighet att berätta om sin lektion som har handlat om judendomen och han fokuserar då främst innehållsliga perspektiv. HLU Göran förflyttar fokus till genomförandet av lektionen även om han snart tar samtalet tillbaka till det som rör innehåll. Den övergripande tematiken i samtalet är vikten av att som religionskunskapslärare på olika sätt välja ut och problematisera innehållet och att presentera det för eleverna på ett genomtänkt sätt. Trepartssamtalet i fall G

kan beskrivas som utförligt ur ett innehållsligt perspektiv, även om det är relativt kort. Samtalet pågår i mindre än en halvtimme.



Figur 7. Diskursnivåer, relationer och konfliktpunkter i fall G⁹²

Diskursen ”Att kunna sitt ämne” är alltså den mest framträdande i trepartssamtalet i fall G. Diskursen konstrueras av alla de tre subdiskurserna, samt av de flesta mikrodiskurserna inom ramen för subdiskurserna.

HLU Göran innehar mest talutrymme i samtalet, och lärarstudent Gabriel minst. Trepartssamtalet kan uppfattas som en tredelad förhandling där Göran leder samtalet och dominerar det, LLU Gustav får eller tar sig stort utrymme för att bidra med sina synpunkter och Gabriel tar minst plats även om han ändå är delaktig, främst genom att ge svar på de båda lärarutbildarnas frågor.

Konfliktpunkt(er): Samspel och komplementära diskurser

Den lokala lärarutbildaren Gustav har vid föreintervjun talat mer om vikten av att ha kunskap om eleverna än övriga aktörer. Gabriel och Göran har istället artikulert diskursen ”Att kunna sitt ämne” i större omfattning. Baserat på detta skulle ett antagande kunna göras att någon form av konflikt skulle fram-

⁹² De svartmarkerade delarna av figuren visar de av diskurserna som förhandlas i det aktuella fallet. De transparenta och grå delarna av figuren visar vilka delar som inte är i spel i fallet men som är en del av hela det empiriska materialet.

träda mellan diskurser. Någon sådan återfinns dock inte i trepartssamtalet i fall G. Diskurserna är att betrakta som komplementära. Det står så att säga inga språkliga strider mellan till exempel vikten att som religionskunskapslärare kunna sitt ämne och att känna sina elever. Aktörerna förefaller vara överens om vad som är att betrakta som central religionslärarkunskap.

Diskursmöte: Fördjupning som komplementär diskurs

Från trepartssamtalet i fall G hämtas ett textutdrag som visar hur konstruktionen av vad som är centrala kunskaper för en lärare i religionskunskap görs. Det är främst diskursen ”Att kunna sitt ämne” som uttalas i utdraget genom i första hand artikulationer kring urval och problematisering. Det framgår hur vikten av lärarens kunskap att problematisera, främst representerat som innehållslig fördjupning, initieras av den lokala lärarutbildaren. Därefter etableras diskursen som central av både högskolans lärarutbildare och den lokala lärarutbildaren, och lärarstudenten håller med, vilket gör att man här kan tala om en diskurs som konstrueras som komplementär och inte antagonistisk.

Textutdraget har föregåtts av en längre utläggning där HLU Göran talat om att det är väsentligt i religionskunskapsämnet att komma bort från ett vi- och dom-perspektiv och att ett sätt att göra det är att visa samband mellan företeelser. Därefter fortsätter LLU Gustav trepartssamtalet:

- (1) Gustav: Jag tycker [Göran: ja ja] du tar upp... jag tycker du lägger fokus på rätt grejer... [Göran: ja] tycker jag faktiskt att det är liksom för jag menar att det erbjuder till att man kan ju ta upp så himla mycket [Göran: ja visst] men just alltså centrala begrepp och högtider och så där... och... så där tycker jag att du är helt på rätt spår... sen kan jag känna att det liksom... du det lämnas lite... du lägger fram det och sen så lämnas det... det knyts inte ihop så att säga [Gabriel: mm mm] det är jättebra det här med genus inom judendomen [Gabriel: mm] men så hade du Lillith och då blev hon, hon blev den enda som liksom symbolen för... vad mer då; hur ser det ut mellan man och kvinna i [Gabriel: mm] inom judendomen idag? Varför, vad finns det för... alltså va... det här med vad är mannens plikter, vad är kvinnans plikter och så där. Fast det är en jättebra grej att fokusera på men det finns så mycket mer att kanske diskutera kring [Gabriel: mm] så jag tycker du har satt fingret på rätt bitar [Gabriel: mm]... men var inte rädd att stanna upp vid dem [Gabriel ok].
- (2) Göran: Nej precis, jag tycker också precis som du säger va så, och även det här med purimfesten där till exempel [Gabriel: mm] och Ester och så va ja hon lurade honom va [Gabriel: mm] ja men hur gjorde hon det

VAD ÄR RELIGIONSLÄRARKUNSKAP?

(skratt) [Gustav: mm mm] alltså där skulle man kunna ta berättelsen du skulle kunnat berätta den eller du kunde liksom lämnat, haft det liggande på nätet så dom själv kunde läsa den och kanske [Gabriel: ja] någon typ utav bikupa [Gustav: mm mm] eller någonting sådant där dom fick diskutera det här alltså så va för att bygga på och fördjupa förståelsen [Gabriel och Gustav: mm]... så att... men som sagt... som utgångspunkt är det alldeles utmärkt.

- (3) Gustav: Ja, det tycker jag också ja, [Göran: mm] det tycker jag också.
- (4) Göran: Sen hade du den här... God on trial också, den är intressant va (skratt).
- (5) Gabriel: Ja, den är ganska bra, jag vet inte om ni har sett den?
- (6) Göran: Nej, jag har aldrig sett den. Jag vet att [Källskydd, annan lärarutbildare vid högskolan G] använder den i sin undervisning. Ja, nej men den är spännande va och det är liksom en klassisk fråga det här som, alltså det är ju egentligen teodicéproblemet då ju som [Gabriel och Gustav: ja] diskuteras va [Gabriel: precis]... och det är ju alltid intressant alltså just... tolkningen där kan man säga va... det utvalda folkets perspektiv på något sätt [Gustav: ja, Gabriel: mm]... och många intressanta tankar liksom [Gabriel: mm] runt det här... åklagaren så liksom som han [Gustav: ja] tar ju rollen av åklagaren dom andra lyssnar va [Gabriel: ja] dom får inte så mycket, dom får inte en syl i vädret va [Gustav: nej] ungefär så det kan vara i en rättssal också kanske (skratt) [Gustav: ja]... ja så att... de det är spännande men det är också någonting som man kanske ska bearbeta ytterligare [Gabriel: ja] därför att där finns ju... andra aspekter till det också va och ta upp dom liksom va hur ja man kan resonera utifrån det perspektivet men det finns ju andra perspektiv för det finns ju fortfarande judar som tror på gud och tror liksom att det är på det och det sättet [Gabriel: ja precis] [Gustav: mm] alltså där skulle man också kunna gå in [Gabriel: mm] ytterligare och... föra... liksom så att båda sidor kommer till tals för det gör dom ju inte i den här filmen (skratt).
- (7) Gustav: Jag tror också att det, för jag tycker det är jättebra att du använder dig av det filmklippet och så där [Göran: ja] men att man lanserar det... på ett sätt innan man sätter igång det. Vad är det nu vi ska se, vad är det som tas upp [Göran: mm] för då har man, då har eleverna det här med förförståelse att då har dom redan, är dom inne på att ok, det är detta som kommer [Gabriel: ja] att det här med vad är ett utvalt folk vad innebär det att vara ett utvalt folk [Gabriel: mm] att man liksom har en liten så där bygger upp det och sen visar det [Gabriel: mm] (eeh) för då tror jag kanske att man hade fått mer tillbaka sen efteråt [Gabriel: mm] [Göran: mm]. För jag blev också lite såhär [Gabriel: ja]... fan... säg något då, varför vill dom inte liksom så [Gabriel: ja] [Göran: mm] (eeh) [Gabriel: ja, men...].

- (8) Göran: Men det är alltid ett dilemma liksom, för att man, i en annan klass så hade du kanske fått jättemycket diskussion [Gustav: mm] runt dom här frågorna va [Gustav: mm]... och så får du det inte här, och då måste man ha den där... vad heter det... livrem och hängslen [Gustav: ja ja, precis] liksom, så att man kan gå in då, ja här behövede jag inte det materialet men här behöver jag det materialet [Gustav: mm]... på något sätt va... så att... ok.
- (9) Gustav: Men då pratar vi, det här är ju... så bra, för [Göran: ja] att det här är någonting man bygger vidare på [Göran: mm mm] det är så bra att liksom... det har ju med erfarenhet och göra [Gabriel: mm mm] så där va, så det är liksom det är ju, det är ingen... det är ingenting som jag tycker att du ska liksom... kunna i det här stadiet [Gabriel: nej] [Göran: nej] jag tycker det är så bra att du har... fokus på rätt saker [Gabriel: mm, samtidigt; Göran: ja]det tycker jag är skitbra.
- (10) Göran: Ja alltså... du gör ju i viss mån det som vi kanske då efterfrågar va (skratt) [Gustav: mm]... men att arbeta ytterligare med det [Gustav: mm] mm [Gabriel: mm] så det är ju liksom... rätt spår va... verkligen... jag tycker också, alltså det är många bra exempel du tar va... och som Gustav säger här va du är på rätt väg hela tiden. Du använder bilder [Gabriel: mm] på ett bra sätt, men även där kunde man gått in och liksom alltså vilat lite grann i bilden, kanske tagit bilden som utgångspunkt för någon diskussion och analys va [Gabriel: mm] du gjorde det i något fall det här när vi hade den här bilden med hakkorset också [Gustav och Gabriel: mm] lika med judestjärnan va... den är ju för att provocera [Gustav: mm] och mycket... och... även den här God on trial, det är till att provocera, men när man då har provocerat så... arbeta vidare med det va [Gustav: mm] [Gabriel: ja]... så [Gustav: mm] men jag... alltså... det är ju naturligtvis också så att har dom sett detta och dom har fått den här provokationen så blir det ju liksom att dom kanske reflekterar själva över det [Gabriel: mm] eventuellt va [Gabriel: mm] men det är man inte riktigt säker på (skratt) [Gustav och Gabriel: mm nej] så därför får man ju försöka att styra det liksom i den riktningen på något sätt... genom att, ja, grupparbete eller bikupa eller... någonting sådant va [Gabriel: mm] men något material någon text som dom får liksom bearbeta kanske, eller någon bild som dom får bearbeta va [Gustav: mm] så att... [Gabriel: ja] ja.

LLU Gustav *initierar* i berömmande ordalag (1) vikten av att som religionskunskapslärare göra ett lämpligt innehållsligt urval. Han talar om att Gabriel är ”på rätt spår” och att han ”lägger fokus på rätt grejer”. Samtidigt talar Gustav om en avsaknad av fördjupning hos Gabriel där han menar att det finns anledning att ”stanna upp” vid de valda innehållsliga delarna. Genom detta tal konstrueras mikrodiskursen ”Fördjupning”. HLU Görans uppföljande utsaga

(2) etablerar Gustavs diskurs genom att Göran ”tycker också precis som du säger”, riktat till Gustav. Han talar om att Gabriels urval fungerar väl ”som utgångspunkt” men att det valda innehållet behöver byggas vidare på och fördjupas, vilket LLU Gustav instämmer i (3). Här har alltså de både lärarutbildarna inledningsvis gjort gemensam sak i att dels ge lärarstudent Gabriel beröm och samtidigt uttala vikten av innehållsligt djup genom att artikulera en avsaknad av sådan i Gabriels undervisning. Diskursen konstrueras *komplementärt*. När Göran (8) sedan ger exempel på hur Gabriel kan tänka kring planering relaterat till innehållsligt urval, återgår Gustav till att åter yttra (9) hur duktig Gabriel har varit och hur bra det är att han har gjort ett medvetet och relevant urval. Här gör han Gabriels kunskap att välja rätt till något mer centralt i sammanhanget än att behärska den innehållsliga problematiseringen. Den senare talas istället om som något att bemästra senare i yrkeslivet, när man som religionskunskapslärare blivit mer erfaren. Det är ingenting som Gabriel måste behärska just nu, enligt Gustavs yttrande. Göran håller med (9 & 10) bland annat genom beskrivningen ”... och som Gustav säger”. I den avslutande delen av excerptet (10) *vidmakthåller* Göran den diskurs han *initierat* genom att återgå till talet om vikten av problematisering (10). På så vis konstruerar han åter diskursen ”Att kunna sitt ämne”, genom mikrodiskurserna ”Fördjupning” och ”Provokation”. Lärarstudent Gabriels position är i excerptet främst lyssnarens. Det skulle kunna tolkas som att Gabriel är utestängd från denna del av trepartssamtalet och att hans möjligheter att överhuvudtaget få uttrycka sig är reducerad. En annan tolkning är också möjlig. Gabriels artikuleringer är bekräftande, särskilt markerat med medhållande mm:anden (exempelvis 1, 2, 6, 7, 9 & 10). Detta medhåll kan betraktas som att han håller med om att han både har valt rätt innehåll och att han har misslyckats något med att fördjupa detta innehåll i sin undervisning. Han bekräftar således vikten av ett problematiserande, i första hand genom fördjupning, och deltar på så vis aktivt i konstruktionen av diskursen ”Att kunna sitt ämne”.

Dominansförhållanden: Hegemonisk diskurs genom samarbete mellan positioner

Genom textutdraget visas hur mikrodiskursen ”Fördjupning” görs komplementär, vilket innebär att det inte står någon strid om den. Lärarutbildarna är överens, de bygger vidare på varandras utsagor i stor utsträckning, och det går att tala om konsensus. Även lärarstudent Gabriel bidrar till konsensus

genom det sätt på vilket han bekräftar lärarutbildarnas artikulationer. En alternativ tolkning är dock möjlig. De båda lärarutbildarnas samarbete fungerar tillslutande. Eftersom diskursen konstrueras av både den lokala lärarutbildaren och av högskolans lärarutbildare så blir det svårt för Gabriel, som är i lärande position, att initiera en antagonistisk diskurs. Lärarutbildarnas diskurs blir därför rådande. Oavsett hur Gabriels medhåll tolkas så blir konsekvensen av lärarutbildarnas diskursiva samarbete hegemoni. Diskursen framträder som förhärskande och studentens möjligheter till alternativa utsagor begränsas eller omöjliggörs. Vid efterintervjun med Gabriel talar han främst om hur viktigt det är att problematisera innehållet på olika sätt, när jag frågar om vilka kunskaper han som blivande religionskunskapslärare kommer att behöva inför sitt framtida arbete. Även om Gabriel talat om ett ”Problematiserande” också vid förintervjun så befasts och förstärks detta som central religionslärarkunskap vid efterintervjun. Ur detta perspektiv tolkas det som att Gabriel accepterar lärarutbildarnas dominerande tal. Å andra sidan yttrar han vid efterintervjun att han skulle ha kunnat bidra med många fler utsagor, vilket öppnar för möjligheten att Gabriel lämnar trepartssamtalet med outtalade synpunkter. De båda lärarutbildarnas yttranden vid efterintervjuerna kretsar främst kring diskursen ”Att kunna sitt ämne”. En sista sak att uppmärksamma är att LLU Gustav vid förintervjun främst talat om ”Att känna och möta sina elever”. Trots detta blir den diskursen en mindre del av trepartssamtalet, vilket istället uppehåller sig vid det tal som främst HLU Göran yttrat vid förintervjun, det vill säga ”Att kunna sitt ämne”. Det går dock inte att tolka detta som att LLU blir fångad i det tal HLU artikulerar eftersom det är Gustav som initierar talet om vikten av ett problematiserande. Två tolkningar blir möjliga; en där LLU blir del av den diskurs som HLU övergripande driver och en annan där Gustav, trots att han inte fokuserat detta främst vid förintervjun, ser anledning att uppehålla sig vid vikten av ”Att kunna sitt ämne” eftersom det blev betydelsefullt som en konsekvens av vad lärarstudent Gabriel sade och gjorde under lektionen som föregick trepartssamtalet.

Summering

I trepartssamtalet konstrueras alla diskurser samt flertalet av de sub- och mikrodiskurser som återfinns inom ramen för dessa. HLU dominerar talutrymmet och lärarstudent Gabriel är den som talar minst. Diskursen ”Att

kunna sitt ämne” är mest framträdande i samtalet. Diskurserna görs komplementära snarare än antagonistiska i förhållande till varandra. Aktörerna förefaller vara överens och några konfliktpunkter kan inte identifieras. Diskurserna förhandlas i samspel.

Fall H

Lärarstudent Hanna undervisar i religionskunskap på Barn- och fritidsprogrammet i årskurs 3, på en gymnasieskola i G-staden. Ämnesområdet är religion och vetenskap och lektionen genomförs i ett traditionellt klassrum. Klassrummet är väl tilltaget och en del lediga platser finns. Under lektionens gång så splittras klassen upp då några elever arbetar med lektionsuppgifter utanför klassrummet. Hanna genomför sin första längre VFU-period och denna lektion är hennes första som undervisande lärare. I klassrummet finns också LLU Helena och HLU Göran. Hanna är drivande i lektionen och talar en hel del själv, men hon aktiverar också eleverna genom att ställa frågor och ge dem mindre diskussionsuppgifter. En del av eleverna är mycket aktiva på egen hand och ställer frågor och kommer med inlägg i diskussionen. Frågor och områden som behandlas under lektionens gång gäller exempelvis relationen tro – vetande, Darwin och evolutionsläran samt kreationism och intelligent design. Eleverna får en uppgift som handlar om att jämföra bibelns skapelseberättelse med evolutionsläran. Uppgiften är inte tänkt att göras klar under lektionens gång utan ska lämnas in senast två dagar senare.

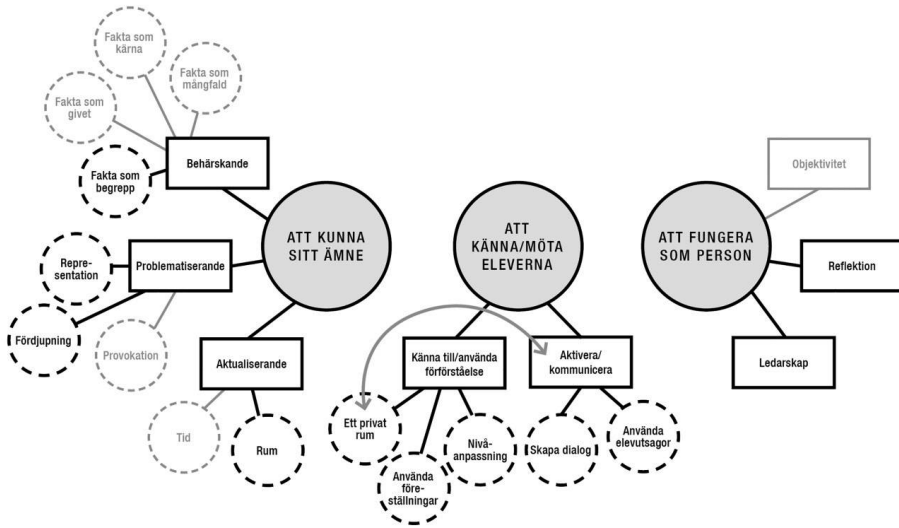
Trepartssamtalet genomförs i klassrummet, i direkt anslutning till lektionen. Några bänkar flyttas så att aktörerna kan sitta vända mot varandra.

Lärarstudent Hannas tal vid föreintervjun kretsar kring de tre diskurserna på olika sätt. Hennes tal fokuserar inte någon framför någon annan, men det hon talar om inledningsvis som svar på frågan om vad hon måste lära sig och kunna för att bli gymnasielärare i religionskunskap, gäller diskursen ”Att kunna sitt ämne”. Hanna säger sig vilja veta ”grunderna om religionerna”. LLU Helena talar om att aktualisera ämnesinnehållet och om vikten av att vara objektiv som religionskunskapslärare. Främst uppehåller sig dock hennes yttranden kring eleverna. För Helena framstår det som centralt för en religionskunskapslärare att känna till och använda elevernas förförståelse i sin undervisning och att kommunicera med dem. HLU Göran talar vid föreintervjun främst om vikten av att problematisera ämnesinnehållet även om också lärarens kunskap om eleverna är betydande i hans tal.

Baserat på de tre föreläsningarna framstår det som att diskurser om religionslärlarkunskap skulle kunna konstrueras företrädesvis som komplementära i förhållande till varandra i trepartssamtalet. Alla aktörer har exempelvis betonat vikten av att läraren har kunskap om eleverna. Den mest synliga skillnaden mellan hur diskurserna har konstruerats innehållsligt i föreläsningarna är att Göran framhållit vikten av att kunna sitt ämne i första hand, främst genom ett problematiserande, medan Helena talat om lärarens kunskap om eleverna främst.

Tematik: Att känna och möta sina elever

I fall H kretsar trepartssamtalet kring religionskunskapslärarens, i detta fall lärarstudent Hannas, förmåga att relatera till eleverna. Diskursen "Att känna och möta sina elever" konstrueras som central. "Att kunna sitt ämne" har en något mindre framskjuten position i jämförelse med övriga trepartssamtal, medan diskursen "Att fungera som person" blir tydligare etablerad, särskilt genom artikulationer kring vikten av reflektion samt betydelsen av att religionskunskapslärarens fungerar som ledare i klassrummet.



Figur 8. Diskursnivåer, relationer och konfliktpunkter i fall H⁹³

Trepartssamtalet kännetecknas av att de båda lärarutbildarna innehar mest talutrymme. Lärarstudent Hanna deltar i mindre utsträckning. Även om HLU Göran både inleder och avslutar trepartssamtalet, så är det den lokala lärarutbildaren Helena som främst tar initiativ till samtalets olika fokuseringar. Hon driver samtalet framåt på ett sätt som kan liknas mer vid den här undersökningens övriga HLU än övriga LLU.

Konfliktpunkt(er): Ett privat rum eller aktivera och kommunicera med eleverna?

I trepartsamtalet i fall H görs konstruktioner av religionslärarkunskap främst genom ett kompletterande tal. Diskurserna som framträder, och som visar vilka kunskaper som görs centrala för en religionskunskapslärare, konstrueras snarare som komplementära än antagonistiska. Ett antagonistiskt diskursmöte kan dock identifieras, vilket gäller en diskussion om vikten av att aktivera och kommunicera med eleverna i klassrummet och hur det ställs mot talet om ”Ett privat rum”, här i betydelsen av att det är nödvändigt att eleverna kan vara trygga i klassrummet och att de inte ska behöva stå till svars för sina

⁹³ De svartmarkerade delarna av figuren visar de av diskurserna som förhandlas i det aktuella fallet. De transparenta och grå delarna av figuren visar vilka delar som inte är i spel i fallet men som är en del av hela det empiriska materialet. Pilarna synliggör konfliktpunkter.

personliga uppfattningar och övertygelser. Denna religionsdidaktiska konfliktpunkt är dock, både i omfång och i intensitet, ringa snarare än omfattande.

Diskursmöte: Ett tryggt eller interaktivt klassrum?

I textutdraget som följer är diskurserna ”Att känna och möta sina elever” och ”Att fungera som person” på olika sätt artikulerade. Båda diskurserna initieras av den lokala lärarutbildaren. I det diskursmöte som framträder betonar den lokala lärarutbildaren vikten av att kommunicera med eleverna medan lärarstudenten istället talar om hur centralt det är att elevernas föreställningar får förbli personliga. I diskussionen görs på så sätt subdiskursen ”Aktivera/kommunicera” antagonistisk i förhållande till mikrodiskursen ”Ett privat rum”. Genom textutdraget framgår också hur högskolans lärarutbildare artikulerar ett alternativt förslag vilket leder till att den lokala lärarutbildaren initierar en annan diskurs; ”Att fungera som person”. Detta leder vidare till att högskolans lärarutbildare tystnar.

Excerptet inleds nedan efter att LLU Helena haft en längre utläggning om hur man kan ge elever instruktioner. Därefter initierar hon följande:

- (1) Helena: Jättebra att du frågar, va tror ni att dom tänker när ni pratar om intelligent design [Hanna: mm] sa du någon gång, ja men hur tror ni att dom här människorna tänker som tror på detta [Hanna: mm] och då kan man sen gå tillbaka till, och hur tänker ni [Hanna: mm] så att det inte bara blir att dom ska liksom jo men så här kan man nog tänka om man tror att det är någon liksom [Hanna: mm]... intelligent skapare, för det är ju vissa som tänker så i klassrummet, och då kanske dom också vill säga, nej men så här tänker jag... så att man går från, ja men hur tror ni att dom tänker och hur tänker ni.
- (2) Hanna: Mm, men sen tycker jag att vissa saker är så personliga att man måste inte heller svara på det... [Helena: nej] eller det kan vara svårt dom är också kombinerad klass, så jag ville inte ställa för... personliga [Helena: men då hade du i alla fall tänkt på det] mm [Helena: och det är ju bra, att man tänker ska jag fråga dom vad dom tycker eller nej det känns för privat] mm [Helena: mm] ja.
- (3) Göran: Vad man kunde göra i det sammanhanget är ju om man hittar till exempel något föredrag eller något sådant från någon kreationist... eller någon som [Hanna: mm] tillhör... något annat då va, alltså som, så dom får det som utgångspunkt också och lyssna på dom kanske [Helena: mm] så får dom en uppfattning och så kan dom bilda sig sin egen uppfattning utifrån det kanske då va [Hanna och Helena: mm] det är också en möjlighet [Hanna: mm] just att man lyfter det utanför

VAD ÄR RELIGIONSLÄRARKUNSKAP?

klassrummet på något sätt va [Helena: mm, mm]... [Helena: och att dom tycker något om det ja] som att man kan komplettera [Hanna och Helena: mm] [Helena: precis].

- (4) Helena: Va bra att du satt ner med [källskydd: elevs namn], att du sitter än en gång, att det är på deras nivå [Hanna: mm]... [källskydd: elevs namn] tog rast lite så [Hanna: ja] och det får man tänka på om det är ok [Hanna: ja] att dom tar rast när dom vill.
- (5) Hanna: Jag kände att det var det [Helena: ja]... det kanske inte är det...
- (6) Göran: Det var han som frågade va [Helena & Hanna: ja] [Helena: precis ja] det där när vi stod i trappan va [Helena: ja, han hade inte ätit] nej, just det... ja det är bra och äta... tänker man bättre [Helena: ja men precis] [Hanna: mm] [Helena: eller hur] mm (skratt)...
- (7) Helena: Och det är ju bra att du tipsar [källskydd: elevs namn] hörde jag, hon sa liksom, nej men jag har inte kommit igång och liksom hur ska jag [Hanna: mm] och då sa du ja men när jag har svårt att komma igång så brukar jag göra så här, ja men jag tittar vad som är liksom likheter vad som är skillnader, och det är ett jättebra tips som hela klassen kanske hade behövt höra... [Hanna: mm] är du med [Hanna: mm] ja, att man kan tipsa liksom klassen, ok nu ska ni göra detta.
- (8) Hanna: Men nu tänkte jag, nu var det ingen i klassrummet, men det hade kunnat göra så här, är det många som har svårt att komma igång, alltså att man...
- (9) Helena: Ja, för det, jag inbillar mig att du har sagt ungefär liknande grejer till alla elever när du har gått runt... att det har lite haft att göra med uppgiften, att dom vill veta vad dom ska göra, ska vi analysera eller ska vi bara hitta fakta.
- (10) Hanna: Inte så mycket känns det inte som... [Helena: nej] dom har frågat så mycket om det [Helena: nej, för att annars] jag vet inte, jag tänker mer att när dom an, nej vi har typ diskuterat annat, att jag vet inte alltså inte typ som helt annat men.
- (11) Helena: Nej precis. För ibland är det ju om man får samma frågor liksom av tre elever [Hanna: mm] så kan man ju tänka att ja men ok [Hanna: mm] då kör jag detta i helklass nästa gång
- (12) Hanna: Jo jag har fått ganska mycket frågor för det blev lite fel på kopieringen, eller, för på min dator så var liksom bibelberättelserna på dom två första sidorna och bilden på den sista [Göran: ja just ja], och vissa elever vart så här, jag förstår inte hur den här bibelberättelsen hör ihop med den här bilden [Helena: jaha ok] har jag fått från några och då har jag, det har jag fått förklara för flera [Helena: ja] för det hade ju vart en sådan som jag hade kunnat, så det

har jag sagt nästan automatiskt, ja ni förstår hur den hänger ihop den här.

- (13) Helena: Mm, ja men va bra [Hanna: för det blev lite konstigt i kopieringen] precis ja... ja [Hanna: mm]... ja, bra att du bollar tillbaka frågorna, någon sa någonting, nej men ska jag analysera varenda mening, och då sa du, ja men vad tänker du, hur menar du [Hanna: mm] att du på något sätt låter dom förklara för dig [Hanna: ja, det är ju, annars helt omöjligt och... svara på... eller så] mm ja men och även om man känner ja men den här frågan kan jag, så är det skönt ibland att dom får [Hanna: mm] bre på lite, för ibland så får dom svaret själv... [Hanna: mm] om dom får förklara för dig, så hittar dom svaret [Hanna: ja] mm [Hanna: ja] mm.

I textutdraget ovan är det LLU Helena som (1) *initierar* vad analysen kallar subdiskursen ”Aktivera/kommunicera”, genom att uppmana lärarstudent Hanna att låta eleverna få presentera sina egna uppfattningar av vad det kan innebära att omfatta de tankar som företräds av intelligent design. Hanna *initierar* i sin tur en diskurs som fungerar som *antagonistisk* genom att (2) svara med att egna åsikter kan vara ”så personliga”, vilket uppfattas som ett sätt att ta ställning för elevers integritet och att förorda ett tryggt religionskunskapsklassrum. På så vis konstruerar Hanna mikrodiskursen ”Ett privat rum”. Helenas uppföljande artikulation gör (2) istället detta till en fråga om reflektion. Religionskunskapsläraren bör med fördel tänka över vad man som lärare kan fråga eleverna om i klassrummet. Därmed har Helena *initierat* en ny diskurs. HLU Göran öppnar för möjligheten att (3) använda alternativa material i undervisningen för att på detta sätt möjliggöra för eleverna att skaffa sig en egen uppfattning. Han artikulerar att detta skulle kunna vara en ”utgångspunkt” och att det också innebär att lektionsinnehållet lyfts ”utanför klassrummet” varpå Helena *vidmakthåller* (3) sin diskurs om hur väsentligt det är att eleverna skaffar sig egna åsikter genom att yttra ”att dom tycker något om det ja”. Hon följer upp med att (4) *initiera* diskursen ”Att fungera som person” genom att ge både beröm och kritik till Hanna för hennes ledaregenskaper. Det är också Helena som tar trepartssamtalet vidare genom att yttra både kritiska synpunkter och beröm angående Hannas insats. Noteras kan här att Göran inte uttalar sig särskilt utförligt kring detta och det kan beskrivas som att han tystnar. I den avslutande utsagan *vidmakthåller* LLU Helena den diskurs hon inledningsvis initierat kring hur viktigt det är att aktivera eleverna och kommunicera med dem.

Dominansförhållanden: Förhärskande diskurs och LLU som dominerande position

I textutdraget framgår det hur högskolans lärarutbildare tystnar, vilket kan tolkas som antingen ett bidrag till att etablera LLUs uttalanden som förhärskande, eller som att han gör tyst motstånd. Genom att inte uttala sig hjälper han hur som helst till att etablera den lokala lärarutbildarens tal som dominerande. De diskurser som den lokala lärarutbildaren initierar och vidmakthåller förstås som de i detta sammanhang förhärskande, och LLUs position framstår också som den dominerande i trepartssamtalet i fall H. Detta är det enda trepartssamtal i materialet där den lokala lärarutbildaren kan sägas vinna företräde framför högskolans lärarutbildare. Konsekvensen blir på grund av detta dels att ett företräde för yrke framför akademi kan identifieras här och dels att diskursen ”Att känna och möta sina elever” blir dominerande och framställs som central religionslärarkunskap. Vid efterintervjuerna befasts denna konstruktion som betydelsefull. Lärarstudent Hanna talar där om hur viktigt det är att ta tillvara elevernas synpunkter och att kunna föra en dialog med dem. LLU Helena artikulerar att talet om religionskunskapslärarens kunskap om eleverna var det hon ”valde att lyfta mer”. HLU Göran artikulerar att samtalet var elevinriktat och att talet om vikten av att som religionskunskapslärare utveckla kunskaper kopplat till innehåll var nedtonat. Därmed konstruerar också han vid efterintervjun diskursen ”Att känna och möta sina elever” som central religionslärarkunskap.

Summering

Trepartssamtalet i fall H konstruerar genom olika yttranden alla tre diskurser. De två lärarutbildarna dominerar talutrymmet och det är LLU som i första hand är drivande. Diskursen ”Att känna och möta sina elever” är i fokus vilket betyder att detta trepartssamtal är det enda av de undersökta samtalen där diskursen ”Att kunna sitt ämne” hamnar i bakgrunden. Vidare handlar det här i första hand om diskurser som konstrueras som komplementära i förhållande till varandra, men ett antagonistiskt diskursmöte markerar en konfliktpunkt inom ramen för ”Att känna/möta sina elever”. Resultatet av förhandlingarna i samtalet leder till att diskursen ”Att känna och möta sina elever” framträder som central religionslärarkunskap.

Fall M

Lärarstudent Martin undervisar på det samhällsvetenskapliga programmet i årskurs tre, på en gymnasieskola i O-staden. Lektionen genomförs i ett klassrum av mer traditionellt snitt. På lektionen deltar, förutom Martin och eleverna, LLU Marie och HLU Mats och klassrummet är rymligt nog för både klassen och lärarutbildarna. Lektionen handlar om den katolska kyrkan och genomförs i föreläsningsform. Överlag är lektionen präglad av envägs-kommunikation från Martin till eleverna, även om enkla frågor ställs av Martin vilka besvaras kortfattat av eleverna. De avsnitt gällande den katolska kyrkan som Martin tar upp under lektionen handlar bland annat om historiska perspektiv, om sakrament, munkar och nunnor samt helgon. Han visar också en film som ger ett exempel på hur en katolsk familj lever. I slutet av lektionen arbetar eleverna på egen hand med begrepp som ska definieras med hjälp av läroboken.

Trepartssamtalet som följer upp Martins undervisning genomförs direkt efter lektionen, i ett mindre rum som också fungerar som arbetsrum för lärarstudenter på skolan.

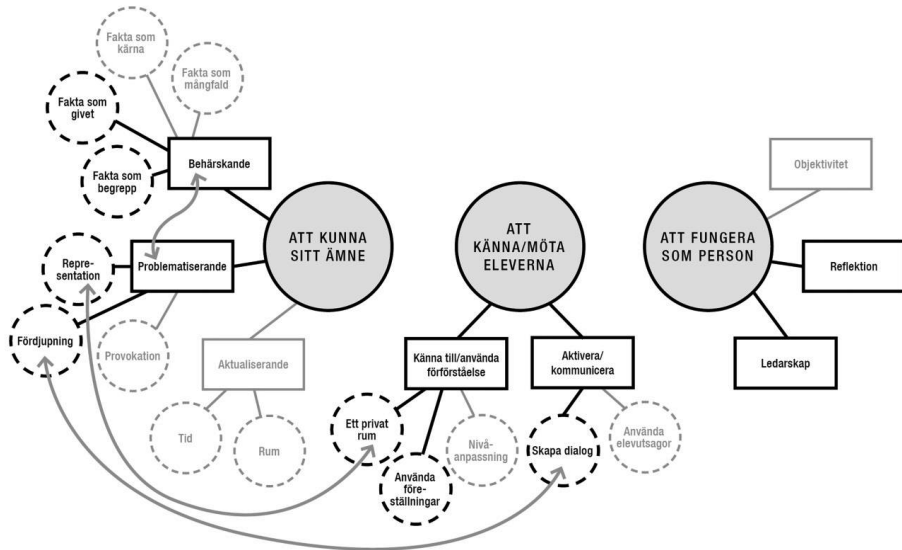
Vid föreintervjun med lärarstudent Martin uppehåller han sig en del kring hur viktigt det är att kommunicera med eleverna, men det är ämneskunskap som Martin främst talar om som central religionslärarkunskap. LLU Marie talar om att behärska centrala begrepp, att ha djupa ämneskunskaper, att se och lyfta fram eleverna och att som religionskunskapslärare vara ”street smart”. HLU Mats tal ger uttryck för alla diskurser och det är, precis som för övriga aktörer, diskursen ”Att kunna sitt ämne” som är i förgrunden.

Talet i föreintervjuerna gör att ett antagande inför trepartssamtalet i fall M skulle kunna vara att ämneskunskap, på olika sätt representerat inom diskursen ”Att kunna sitt ämne”, kommer att framträda som central religionslärarkunskap.

Tematik: Att kunna sitt ämne

Trepartssamtalet i fall M inleds med att HLU Mats ger respons på Martins lektion om katolicismen. Martin får sedan möjlighet att svara. Denna inledning präglar resten av trepartssamtalet, som till stora delar är ett samtal mellan Mats och Martin och där båda får eller tar sig ungefär lika stort talutrymme. LLU Marie deltar också, och innehar en del taltid, och hennes tal stöttar antingen Martins eller Mats yttranden. HLU Mats är i samtalet oftast

den som tar initiativ till samtalets olika fokuseringar, främst genom att ställa frågor till Martin.



Figur 9. Diskursnivåer, relationer och konfliktpunkter i fall M⁹⁴

Alla de tre diskurserna konstrueras i trepartssamtalet i fall M. När det gäller den mest framträdande diskursen, ”Att kunna sitt ämne”, så konstrueras den genom subdiskurserna ”Behärskande” och ”Problematiserande”.

Konfliktpunkt(er): Behärska eller problematisera, representera eller inrätta ett privat rum samt fördjupa ämnet på bekostnad av dialog?

Precis som i de övriga trepartssamtal som undersöks görs diskurserna i första hand komplementära också i trepartssamtal M. När antagonistiska diskurser framträder här görs dessa både inom ramen för en och samma diskurs och mellan diskurser. En konfliktpunkt kan identifieras mellan ett ”Behärskande” och ett ”Problematiserande” tal inom ramen för diskursen ”Att kunna sitt ämne”. Vidare återfinns antagonistiska diskurser genom två diskursmöten mellan diskurser. Den ena gäller talet om ”Representation” inom ramen för

⁹⁴ De svartmarkerade delarna av figuren visar de av diskurserna som förhandlas i det aktuella fallet. De transparenta och grå delarna av figuren visar vilka delar som inte är i spel i fallet men som är en del av hela det empiriska materialet. Pilarna synliggör konfliktpunkter.

”Att kunna sitt ämne” som ställs mot talet om ”Ett privat rum” inom diskursen ”Att känna och möta sina elever”. Den andra gäller hur vikten av att fördjupa ämnesinnehållet görs antagonistisk mot vikten av att ”Skapa dialog” med eleverna. I det sistnämnda diskursmötet talar lärarstudent Martin om att han som lärare måste fördjupa ämnesinnehållet, och att han inte har tid att bjuda in eleverna, medan HLU Mats artikulerar hur väsentligt det är att ”få igång en diskussion”.

Diskursmöte: Ett privat rum eller representation?

Det textutdrag som följer visar hur diskursen ”Att känna och möta sina elever” konstrueras. Subdiskursen ”Känna till/använda förförståelse” är i spel där talet i första hand uttrycker mikrodiskursen ”Ett privat rum”. I detta textexempel kommer det också att framgå hur talet görs antagonistiskt mot diskursen ”Att kunna sitt ämne”. Vikten av att som religionskunskapslärare problematisera ämnesinnehållet genom att visa på olika synsätt talas om av högskolans lärarutbildare som centralt. Lärarstudent Martin talar om hur viktigt det är att elever inte ska behöva bli utpekade i klassrummet på grund av sina trosuppfattningar. Ett antagonistiskt diskursmöte framträder på så vis mellan ”Representation” och ”Ett privat rum”, vilka görs genom positionerna HLU och lärarstudent. Nedan visas också hur den lokala lärarutbildaren artikulerar stöd både för högskolans lärarutbildares tal och till lärarstudentens yttranden.

När excerptet inleds har HLU Mats kritiserat Martin för att ge en ensidig snarare än problematiserande bild av katolska kyrkan och Martin svarar enligt följande:

- (1) Martin: Och jag tror att jag... det, jag tycker alltid, som, eftersom jag har historia som det andra ämnet, så är det, det är mycket lättare att prata om historia [Mats: mm]... alltså religionshistoria. Och då blir det ju... på något sätt så... kritik, den kritiken som han tar upp den är ju idag eller vad man ska säga... och... när, nej jag vet inte... mm. Jag vet inte, det känns, och sen blir jag lite, där blir jag också lite störd av... dels att det sitter en som jag vet är katolik [Mats: ja] och sen så blir det lite så här att... för att jag hade ju kunnat prata mycket mer om korstågen, man hade kunnat prata om... etniska rensningar i religionens namn hit och dit [Mats: ja...] en utplånad naturbefolkning i Amerika och så vidare, men... där kan jag inte heller tycka riktigt att det är... det kanske inte är en religionsfråga [Mats: nej] det är på något sätt... [Mats: jag tänkte kanske inte riktigt så att det var så utan...] nej.

- (2) Mats: Tänk dig kanske mer, jag ställde nämligen frågan till den där killen [Martin: mm], [källskydd: elevens namn] eller vad han heter [Martin: mm] ja just det, gör ni så där också, du är ju katolik sa jag [Martin: mm] nej sa han (skratt) så där gör inte vi hemma, inte alls [Martin: nej]. Vi har inga bordsböner så där och sitter, att man kanske skulle ha kunnat fråga honom [Martin: mm] inför klassen då... om man nu är, om man nu har en bra relation med dom att [Martin: mm]... ser det ut så här, gör man så här som katolik. För han, då hade han ju sagt nej inte alls. Nej vad är det då för bild man förmedlar av katolicismen? Vems bild är rätt då? Om han hade fått berätta, så här gör vi som en katolsk familj och du inte hade visat filmen. Då hade eleverna fått den bilden [Martin: mm]. Nu fick dom den här bilden och inte hans bild, alltså förstår du [Martin: mm] [Marie: ja] att man kan försöka utnyttja klassen lite på... [Martin: mm] och då sa han den här [källskydd: samma elevs namn] till sin klass... kompis där, ja han är ju ortodox. Och vi bråkar jämt... om religion [Martin: mm]. Vad är det för frågor dom... alltså så, att man kan involvera klassen i, i det hela genom att låta dom där två killarna berätta vad är det dom bråkar om. Killar som går i trean, dom bråkar mellan katoliker och ortodoxa om religiösa frågor, vad pratar dom då om? I den åldern. Vad är det man pratar om? Vår patriark är bättre än er påve eller [Martin: mm]... alltså lite, förstår du [Martin: ja] lite så där att man... försöker få fram det där eller...
- (3) Martin: Men där tror jag att... [Mats: ja] där tror jag att jag har blivit lite skrämmd av... delar av min utbildning [Mats: mm] där det har varit så himla noggrant just när det gäller religion att svenska kyrkan, eller svenska skolan får inte ha några drag av konfessionalism... inställningen är ju att läraren bör ju knappt veta vad eleverna i klassrummet har... alltså från lärarutbildningens perspektiv [Mats: ja, ok, jaha] att ni ska inte veta vad, det ska inte spela någon roll för någonting och så vidare. Och då tror jag att man har det i bakhuvudet hela tiden att jag ska inte bygga lektionen på, eller inte bygga lektionen men att... nu vet jag ju att [källskydd: elevens namn] är katolik. Men... liksom att man inte ska, ingen ska behöva bli utpekad i en klass på grund av religion eller [Mats: nej men man kan fråga...] ja precis [Mats: får jag prata om det här eller kan jag säga någonting om det här?] men jag tror att det, det är där det blir lite konflikt mellan... för att hade du frågat mig innan jag hade gått dom... [Mats: mm] den typen av liksom... fått den typen från högskolan, då hade jag nog vart mer... [Mats: på där] för jag är nog mer en sån... person kanske att jag... så här, vad står du för och [Mats: ja] istället för att ha... bara den... officiella bilden eller [Mats: mm] läroboken så hade det...
- (4) Mats: Man behöver kanske inte liksom gå på honom som person utan [Martin: nej] man kan fråga; hur gör er familj [Martin: mm]? Alltså gör ni, han behöver bara svara, men vi gör inte på det där sättet

- [Martin: nej] ja men det kan... ja, där har vi en annan bild [Martin: mm] och så där då.
- (5) Marie: Vi har ju två katoliker, vi har ju en [Martin: mm] i en annan klass också [Mats: ja].
- (6) Martin: Och han...
- (7) Marie: Han pratar gärna.
- (8) Martin: Ja, och han är... inte öppnare men... han, alltså han... och han... han hade jag nog haft lättare [Mats: ja]... och...
- (9) Mats: Men där tror jag nog du kan göra som så [Martin: mm] att du kan, om du kommer på att det är någon elev som är... [Martin: mm] muslim, eller katolik, eller ortodox [Marie: mm] man kan fråga dom [Martin: mm] är det ok om jag ställer någon fråga så där för klassen och så där [Martin och Marie: mm] [Marie: det, det är ju bättre, man kan fråga...] [Martin: ja, absolut] ja, och ofta så tror jag dom säger nej men det är helt ok för mig [Marie: mm], och det är inte det att, jaha så ni gör så, utan man frågar, vad tycker du om det här [Martin: mm] som är katolik [Marie: mm] och så där.
- (10) Marie: Jag hade en sunni och en shia, en shia förra året [Mats: ja] som stod framme [Mats: ja, och pratade] ja och prata. För först hade vi en fråga om vilka förväntningar dom hade på islam och dom var ju terrorister, då sa jag, ja vi har gäster idag, det är två terrorister [Mats: ja] så ställde jag fram dom. Det blev jättebra [Mats: ja] ja.
- (11) Martin: Men där tror jag också att det [Marie: mm] blivit enklare när man... om man skulle ha [Marie samtidigt: om man känner eleverna] ja men liksom att man har en klass [Marie samtidigt: ja, ja] eller att man har [Mats: ja] [Marie: mm] en, en relation så, nu, ja, jag känner väl kanske inte... riktigt så med... [Mats: nej för jag tänkte just att du frågade dom...] ja [Mats: och du, jag tänkte då har du ju ganska...] ja.
- (12) Marie: Man måste också känna vad det är för typ av klass för det funkar inte överallt [Mats: nej]. Det gör inte det [Martin: nej]. Jag skulle inte kunna gå i restaurang och göra så till exempel [Mats och Martin: nej] faktiskt inte.
- (13) Martin: Nej men jag... jag håller med och jag... men just att det var... till och med när vi hade... liksom på föreläsning, och sen så, då fråga dom inte heller dom som tydligt inte tillhörde [Mats: nej] den... då var det liksom, det var inte, dom alltså föreläsaren och sådant här har inte heller riktigt så där... pratar inte så att [Mats: nej] det blir lite... någonstans långt bak så sitter det lite så här att [Marie: mm] man ska inte... om någon är, synbart eller inte, om någon annan religiös, så ska man inte liksom röra det, och det... kan man jobba med, eller när

man träffar klassen [Marie: jag har också lite det faktiskt...] mm. Jag vet inte, det... [Mats: mm]. Det är nog...

(14) Mats: Nej för man kan ju det vad man nu känner för, bjuda in lite...

(15) Marie: Det är intressant med dom här korta 50-poängskurserna tycker jag för det blir ju så oerhört bråttom... [Mats: mm]. Man hinner... knappt gå igenom stoffet som ska gås igenom [Mats: nej] och det blir oerhört ytligt, för egentligen skulle man ju vilja att man kunde göra studiebesök. Vi har ju både ortodox, katolsk... kyrkan här. Så att eleverna skulle få gå... och träffa företrädare och så, men man hinner inte [Mats: nej...] hur ska man hinna? Det finns inga planer.

Textutdraget ovan inleds med att det i lärarstudent Martins utsaga (1) kommer fram att han har blivit påverkad i sin undervisning av att han vet att en av hans elever är katolik och att detta är svårt att hantera i relation till hans undervisning om katolicismen. HLU Mats uppmanar (2) till att låta den eleven berätta om sin religion. Han talar om att Martin borde ha frågat eleven om hur han och hans familj lever för att på så vis presentera en bild av vad katolskt liv skulle kunna vara. Förutsatt att religionskunskapsläraren har en "bra relation" med sina elever så är detta möjligt enligt Mats utsaga. Här *initieras* vikten av "Representation". Martin uttalar (3) att han är "skrämd" av lärarutbildningen som enligt hans artikuleringer verkar ha drivit perspektivet att "ingen ska behöva bli utpekad". Han säger att detta har talats om i lärarutbildningen som "himla noggrant" och att läraren "ska inte veta". På så vis *initierar* han talet om "Ett privat rum" och konstruerar detta som central religionslärarkunskap. Detta blir komplext då HLU Mats, som artikulerar en *antagonistisk* diskurs, också är representant för Martins lärarutbildning. Mats påtalar att (3) "man kan fråga" och på så vis bjuda in eleverna. Det verkar enligt Mats uttalanden (4) inte handla om att peka ut någon individ, att man inte behöver "gå på honom som person", utan mer om att undervisningen behöver berikas med alternativa representationer. Mikrodiskursen "Representation" gör denna kunskap till mer central än "Ett privat rum" genom Mats artikuleringer. LLU Marie *vidmakthåller* den diskurs som *initierats* av Mats (5 & 7). Mats *vidmakthåller* i sin tur också diskursen genom en upprepande artikulering (9) kring att man som lärare kan fråga eleverna om de kan tänka sig att vara representanter för sin religion. Han föregriper också (9) en potentiellt tillfrågad elev då han yttrar att det troligtvis för eleven "är helt ok för mig". Marie uttalar (9) återigen stöd för detta. Också Martin markerar kort (9) att han håller med. Martin talar dock vidare om (11) nödvändigheten av att ha en god relation till sina elever för att

kunna använda deras uppfattningar på detta sätt och Marie *vidmakthåller* (11) hans utsaga och betonar att denna fråga är avhängig (12) vilken elevgruppen är. I den uppföljande utsagan (13) yttrar Martin inledningsvis att han håller med om vad HLU Mats säger. Genom *benämningen* ”men” (13) görs direkt efter ett avståndstagande och han fortsätter med att artikulera att detta användande av elevuppfattningar kring religion stör honom, man ska enligt Martin ”inte röra det”. LLU Marie *vidmakthåller* här Martins tal genom att (13) poängtera att hon tänker lite på samma sätt. HLU Mats *vidmakthåller* sin diskurs genom att (14) återigen tala om att man kan öppna upp för att eleverna ska få tala om sina religiösa uppfattningar genom att ”bjuda in dem”. Marie avslutar genom att (15) *initiera* ett nytt tal om att det finns officiella företrädare för olika religioner men att man på en kort religionskunskapskurs inte hinner träffa dem. Ett sådant *initiativtagande* kan förstås som att den lokala lärarutbildaren vill *tillsluta* och avsluta denna del av trepartssamtalet.

Dominansförhållanden: Konsensus med konflikt angående diskurser och positioner

När det antagonistiska diskursmötet analyseras i textutdraget ovan framstår det som att HLU Mats framhåller innehållsliga kunskaper före elevers rätt till att behålla sina enskilda trosföreställningar för sig själva, i alla fall så länge som eleverna är positiva till att bidra på ett sådant sätt. Hans konstruktioner gör det till mer väsentligt att problematisera ämnesinnehållet genom att låta eleverna representera sina personliga uppfattningar än att låta eleverna vara skyddade från detta. När lärarstudent Martin håller med upprättas konsensus. Detta måste dock förstås som något tillfälligt eller skenbart. Genom benämningen ”men” görs motstånd av Martin. Han *vidmakthåller* den diskurs han själv *initierat* då han talar om att religionskunskapslärare inte ska ”röra” elevers trosuppfattningar. När Mats försöker att *tillsluta* förhandlingen, genom att åter tala om att man kan ”bjuda in” eleverna, tar LLU Marie istället *initiativ* till en ny diskurs. Hon uttrycker att det finns officiella företrädare för olika religioner i närområdet men att man på en kort religionskunskapskurs inte hinner träffa dem. Detta kan tolkas som att den lokala lärarutbildaren anser att de har talat nog om detta, vilket i så fall innebär att HLU:s försök till *tillslutning* misslyckas. Mats artikuleringer blir inte dominerande och *problematisering* etableras därmed inte före ett för eleverna tryggt religionsklassrum. Konsekvensen blir också att mötet mellan antagonistiska diskurser genom

positionerna HLU och student här måste förstås som något tillfälligt avslutat, men inte avgjort. Aktörerna förefaller inte vara överens och på så vis utmanas HLU:s dominans. Vid efterintervjun talar lärarstudent Martin om vikten av ämneskunskap när han sammanfattar vad trepartssamtalet främst kretsat kring. När han får frågan om vad det viktaste är som han tar med sig från trepartssamtalet talar han om ”Att kunna sitt ämne”. På frågan om vad trepartssamtalet främst uppehållit sig talar också LLU Marie om vikten av ”Att kunna sitt ämne”. Särskilt subdiskursen ”Behärskande” är i förgrunden genom hennes yttranden i efterintervjun. Hon talar om att de tre var överens i samtalet men uppmärksammar att frågan om hur elevernas trosföreställningar kan användas var den fråga där de drog åt olika håll. Också högskolans lärarutbildare talar om vikten av ”Att kunna sitt ämne” främst vid efterintervjun. Han uppehåller sig till skillnad från Marie mest kring hur betydelsefullt det är att problematisera ämnesinnehållet. Eftersom Mats talar om lärarstudent Martin som duktig när det gäller ämneskunskaper så tycker han att trepartssamtalet var enkelt att genomföra. Dock uttrycker Mats att han inte fick tillräckligt gehör för sina uttalanden om hur elevernas trosföreställningar kan användas i klassrummet. Han uttalar att mera tid hade behövts för att förklara för Martin och Marie eftersom de inte ”fått rätt bild” av hur högskolan M, eller åtminstone den institution/avdelning som Mats företräder, ser på denna fråga.

Summering

I trepartssamtalet i fall M konstrueras alla diskurser. Det är lärarstudenten och högskolans lärarutbildare som talar mest. I stort är aktörerna överens vilket innebär att diskurserna om religionslärarkunskap snarare konstrueras som komplementära än antagonistiska. Några konfliktpunkter har dock kunnat identifieras där antagonistiska diskurser möts, dels inom ramen för ”Att kunna sitt ämne” men också mellan diskurserna ”Att kunna sitt ämne” och ”Att känna/möta sina elever”. Förhandlingarna resulterar i att diskursen ”Att kunna sitt ämne” framstår som dominerande. Det handlar dock inte genomgående om konsensus kring detta då flera exempel finns där antagonistiska diskurser vidmakthålls i trepartssamtalet.

Fall N

Lärarstudent Nina undervisar en klass i årskurs tre på Handels- och administrationsprogrammet på en gymnasieskola i P-staden. På plats i klassrummet vid föreliggande lektion finns också LLU Nora och HLU Mats. Klassrummet är också här av det mer traditionella slaget. Det är inte någon stor klass till elevantalet så det finns gott om lediga platser i klassrummet. Nina undervisar denna lektion om judendomen och hon inleder med en repetition. Undervisningsstilen kan beskrivas som berättande. Nina bjuder genomgående in eleverna och de får göra inlägg och svara på frågor som leder berättelsen vidare. Innehållsligt görs en genomgång av den judiska historien och Nina uppehåller sig vid bland annat teodicéproblemet, men främst vid judiska högtider.

Det trepartssamtal som följer efter lärarstudent Ninas lektion genomförs i ett mindre gruppum som ligger i anslutning till några av skolans klassrum och personalrum. Efter lite mer än en tredjedel av samtalet lämnar LLU Nora samtalet för att genomföra en egen lektion. Trepartssamtalet fortsätter då som ett tvåpartssamtal mellan Nina och HLU Mats.

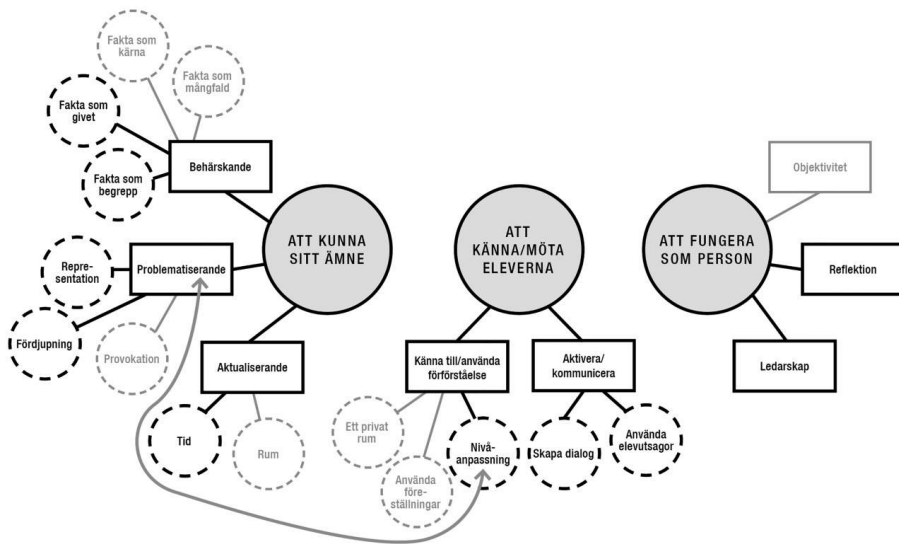
Lärarstudent Nina uttrycker vid föreintervjun att kunskap om historiska fakta är viktigt för en religionskunskapslärare. Vidare talar hon om vikten av att nivåanpassa undervisningen till den aktuella elevgruppen. Hos LLU Nora framträder ämneskunskap som centralt. Utan grundläggande faktakunskaper går det inte att vara religionskunskapslärare enligt Noras yttranden. Hon talar också om vikten av att skapa ett tryggt klassrum. HLU Mats artikulerar vikten av ”Att kunna sitt ämne” och särskilt hur centralt det är med ett ”Problematiserande”.

Baserat på de olika aktörernas tal i föreintervjuerna så kan det vara möjligt att konkurrerande diskurser förhandlas i trepartssamtalet eftersom HLU Mats talat mycket om att problematisera ämnesinnehållet, LLU Nora har artikulerat att det är centralt att skapa ett tryggt klassrum och lärarstudent Nina har gjort nivåanpassning till något betydelsefullt att behärska för en religionskunskapslärare.

Tematik: Att kunna problematisera sitt ämne

I fall N kan trepartssamtalet bäst beskrivas som en dialog. Denna beskrivning görs av två skäl. Dels blir trepartssamtalet ett tvåpartssamtal då LLU Nora lämnar samtalet, och dels uttalar sig inte Nora under den tid då hon deltar.

Hon är en helt tyst aktör. Karaktären på detta trepartssamtal kännetecknas inledningsvis av långa monologer från HLU Mats där han talar om lärarstudent Ninas kunskaper på olika sätt, baserat på vad som utspelat sig på den lektion som Nina genomfört. Nina bidrar med korta svar. Ungefär halvvägs in i samtalet tar/får Nina mer utrymme även om Mats fortfarande är den som dominerar talutrymmet. Mats är den som främst tar initiativ till nya områden att tala om medan Nina i första hand ger respons på det som Mats initierar.



Figur 10. Diskursnivåer, relationer och konfliktpunkter i fall N⁹⁵

Alla tre diskurser konstrueras i samtalet. Tonvikten i detta samtal är, precis som i hela det empiriska materialet, på diskursen ”Att kunna sitt ämne” i första hand. I andra hand konstrueras diskursen ”Att känna och möta sina elever”. Diskursen ”Att fungera som person” är den som framträder minst frekvent.

⁹⁵ De svartmarkerade delarna av figuren visar de av diskurserna som förhandlas i det aktuella fallet. De transparenta och grå delarna av figuren visar vilka delar som inte är i spel i fallet men som är en del av hela det empiriska materialet. Pilarna synliggör konfliktpunkter.

Konfliktpunkt(er): Problematisera ämnet eller anpassa nivån?

Diskurserna om religionslärarkunskap uttrycks i första hand som komplementära i förhållande till varandra i fall N. I stort förefaller aktörerna vara överens och talet är inte konkurrerande. Detta beror också på att trepartssamtalet inledningsvis har en monologisk karaktär vilket försvårar möjligheterna till alternativa yttranden. Ett antagonistiskt diskursmöte som emellertid kan identifieras gäller hur ett ”Problematiserande” talas om i konkurrens med ”Nivåanpassning”, där HLU Mats talar om det förstnämnda som centralt och lärarstudent Nina talar om svårigheterna med att problematisera ämnesinnehållet eftersom en nivåanpassning måste ske för att eleverna ska kunna lära sig.

Diskursmöte: Att problematisera eller nivåanpassa?

Med textutdraget och den efterföljande redovisningen av analysen nedan visas hur antagonistiska diskurser möts. Det kommer att framgå hur högskolans lärarutbildare initierar ett tal som innebär hur väsentligt det är att man som religionskunskapslärare problematiserar ämnesinnehållet och inte lämnar det förenklat. Lärarstudenten initierar en diskurs som fungerar antagonistiskt; vikten av att nivåanpassa ämnesinnehållet. Vidare kommer det framgå att diskurserna vidmakthålls i olika utsträckning och att dominansen därför skiftar.

Trepartssamtalet har kretsat kring vikten av innehållsligt djup och bredd när HLU Mats nedan inleder textutdraget med en fråga. Detta sker strax efter att LLU Nora lämnat samtalet.

- (1) Mats: Är det så då att du, att du liksom känner så här att... din roll som lärare... du vill, du har ett antal elever framför dig, det är... jätteroligt och ha dom och du trivs i din situation som, som den som får, den som får berätta för dom [Nina: mm]. Men det räcker liksom, alltså det här berättande det räcker liksom att, att du tycker att...
- (2) Nina: Nej, absolut inte [Mats: nej] men... utifrån... den här klassen [Mats: mm] den här situationen, den här... delen [Mats: ja]... så är det... så är det så man får lägga upp det.
- (3) Mats: Ja, och där tror jag...
- (4) Nina: Utifrån... alltså, för att det är... som den andra klassen som vi har [Mats: ja], har du totala motsatsen. Det är, jag hade inte lagt upp, jag

hade inte behövt... nämna något av det här. Hela klassen hade kunnat berätta exakt vad allting innebar. Där hade man kunnat problematisera mycket, mycket mer. Men här, dom hade redovisningar, den här klassen hade redovisningar om högtiderna, om allt det här igår... och fortfarande folk som inte vet vad sabbaten innebär [Mats: mm] eller vad sabbaten är. Den som svarade var den gruppen som hade sabbat [Mats: mm] (eeh) och ändå så var dom, nej... nej, jag vet inte. Så att det, utifrån... alltså, nej, alltså jag tycker inte att det räcker med att bara göra... det. Men utifrån... den här klassen, dom här förutsättningarna, ja [Mats: mm] så tycker jag det.

- (5) Mats: Är det det som är din styrka... kanske [Nina: vadå]? Är det det som är din styrka [Nina: vilken], jo, att du... kan gå in i den här typen av klass, där, där man kanske redovisar ena dagen och har glömt bort alltihopa dagen efter, att det är din styrka att ändå hålla... så att säga modet uppe hos dom. Att ändå [Nina: försöker... (skratt)] nej, men jag vet inte, alltså... att du trots det... istället för att tänka så här att här har jag gått igenom dom här sakerna igår och så går, finns det en natt och sen är allting borta igen. Men att vad du gör, dom redovisade igår, det går en natt, dom glömmet bort alltihopa, och om det är någon som hittar någon liten röd tråd och säger någonting, ja... bra [Nina: mm]. Att det är det som är din styrka, att du trots att du, du kanske känner att, att det här är väl inte någon högre nivå... så, så måste jag ju, så måste jag visa dom... i alla fall va, att det inte är helt kört [Nina: nej]. Alltså att dom, eleverna går inte härifrån och känner att, vad dåliga vi är, eller va... ja, jag fattar ingenting, eller ingenting sådant där [Nina: nej] utan dom... går härifrån och dom är lika glada som när dom kom in [Nina: ja]. Det är en styrka hos en lärare, att få elever att komma in glada och sen gå därifrån glada [Nina: ja]. Nej men alltså att det kanske [Nina: ja] är där som mycket ligger hos dig [Nina: jag försöker...] och att där behöver du inte göra särskilt mycket tycker jag [Nina: ok] som, som ledare, som pedagog... men, att du... kanske... en lektion efter den här, med den här gruppen också, försöker höja dom lite [Nina: absolut]. Att du liksom vågar gå in och, nu, nu blir det här lite svårare, därför dom höll ju på att ramla baklänges där dom fick 20 sidor där, på provet [Nina: ja] så där. Men där gav du dig inte, utan där, ja men nu är det på det sättet. Men alltså att du skulle våga lite mer [Nina: ja] höja, höja kraven.

- (6) Nina: Jo, absolut. Det... men som sagt, det är... ja, efter, om jag hade haft... den här genomgången igår [Mats: ja] och skulle ha haft en lektion idag... då hade jag kunnat, nu har jag den här idag, nästa torsdag... så vet jag att dom sitter och tragglar med... vad var det för högtider igen [Mats: mm, absolut] för det, det [Mats: ja, jag förstår det]. Vissa av dom, andra av dom är ju helt otroliga och kommer och berättar att, ja men ja, jag läste hela kapitlet. Skulle vi göra det [Mats: mm]? Ja men det är jättebra [Mats: mm] och det märktes ju också att det var så att den här personen hade läst... kapitlet [Mats: mm] för

den kunde mycket mer än andra [Mats: mm] och förstod... på ett helt annat sätt [Mats: ja]. Men...

- (7) Mats: Men kanske testa dom lite mer, alltså du inledde ju hela lektionen med att prata om dom här förbunden [Nina: mm] och gick igenom det, och det förstod dom ju vad det var frågan om [Nina: mm] så, och... du klargjorde tydligt att det första förbundet hade inte med judendomen att göra alls... [Nina: nej] för judendomens historia börjar... fjärde kapitlet [Nina: mm] annars är det bara mänskligheten som du sa [Nina: ja], så hoppade du över lite om Abraham där. Sen kom du in på Mose, det utvalda folket, det kom [Nina: mm], sen i slutet av lektionen, så är det... så säger du så här att, är det någon som vet... hur judar ser på, på döden [Nina: mm], ja och så gick du igenom det... och sen sa du mycket riktigt så här att, ja men... det är faktiskt på det sättet att judar bryr sig inte så mycket egentligen. Det viktigaste är att leva... här och nu [Nina: mm] det är ju det [Nina: ja]. Där... att du knyter an det till Mose. Det utvalda folket [Nina: ja]. Det är ju därifrån dom har fått det [Nina: ja]. Det utvalda folket betyder ju att dom ska vara ett föredöme för andra [Nina: precis] och det är det som är deras stora uppgift [Nina: ja] som det judiska folket. Att vara ett föredöme för andra, alltså säger dom... [Nina: ja] alltså... förstår du att [Nina: ja, absolut]... knyter ihop lite så där och tränar dom lite i [Nina: absolut] att, där fick vi en kunskap. Nu ska vi försöka använda den här borta [Nina: knyta ihop det, ja] ja [Nina: absolut] att du jobbar lite mer så.

I textutdragets inledning frågar HLU Mats (1) om det räcker med det ”berättande” som han menar att lärarstudent Nina ägnar sig åt. *Benämningen* ”berättande” avser här att innehållet inte presenteras tillräckligt avancerat, vilket i sin tur innebär att Nina måste utveckla sin förmåga att problematisera och fördjupa innehållet. I sitt svar (2) *initierar* Nina en konkurrerande diskurs. Hon artikulerar hur viktigt det är att innehållet anpassas efter den elevgrupp som undervisas. Först tar hon ställning för Mats diskurs och uttalar (2) att det inte räcker att bara berätta, men direkt efter gör hon motstånd genom yttrandet att för ”den här klassen” är det inte möjligt att göra på annat sätt, utan det är så hon med nödvändighet måste ”lägga upp det”. Nina fortsätter med att (4) utveckla sitt resonemang om vikten av nivåanpassning genom att jämföra olika klasser med varandra och hur det skulle kunna påverka undervisningen. *Benämningen* ”berättande” som Mats gjort, gör hon motstånd mot genom att lämna diskursen ”Att kunna sitt ämne” och *initiera* diskursen ”Att känna och möta sina elever”. Mats anpassar sin nästa fråga efter Ninas utsaga. Han frågar (5) om det är Ninas styrka som lärare att engagera sig i eleverna och i vad de säger trots att nivån är låg och trots att de inte kommer

ihåg vad de lärt sig dagen innan. Mats försöker också *vidmakthålla* den diskurs han tidigare *initierat* (5) genom att föra tillbaka samtalet till vikten av att höja den innehållsliga nivån. Mats talar om att Nina inte behöver utvecklas mer som ”ledare” och ”pedagog”. Ordvalet ”men” indikerar dock att den innehållsliga nivån måste höjas. Nina bör ”våga lite mer” och ”höja kraven”. Här håller Nina inledningsvis med (6) men fortsättningsvis *vidmakthåller* hon den diskurs hon *initierat* då hon upprepade gånger använder *benämningen* ”men”. Genom att artikulera (7) ”Men kanske testa dom lite mer” markerar Mats att han inte accepterar den position som Nina vill inta. Han *vidmakthåller* sin diskurs genom att betona vikten av att dra paralleller till andra områden som har samhörighet med det område som behandlas. Hans artikulationer kring diskursen ”Att kunna sitt ämne” är nu berömande: ”Du klargjorde tydligt” och ”sen sa du mycket riktigt”. Emellertid avslutar Mats med att försöka göra sin diskursiva konstruktion till dominerande. Detta genom att (7) fråga Nina om hon förstår, och uppmana henne till att genomföra undervisningen lite mer på det sätt som han föreslår, genom artikulationen ”att du jobbar lite mer så”. På så vis försöker högskolans lärarutbildare att *tillsluta* förhandlingen och göra vikten av ett ”Problematiserande” till mer central religionslärarkunskap än att nivåanpassa innehållet.

Dominansförhållanden: Konkurrens mellan diskurser och positioner

Med analysen av textutdraget visas hur det diskursiva företrädet skiftar i samtalet. Konsensus uppnås inte. Varje tillfälle då konsensus upprättas genom bejakande artikuleringar görs detta tillfälligt. Respektive utsaga avslutas med motståndsmekanismer som till exempel ordet ”men”. I avslutningen visas att högskolans lärarutbildare försöker göra sitt tal till dominerande genom att tillsluta samtalet. Detta genom att fråga Nina om hon ”förstår” och uppmana henne till att följa hans råd; ”att du jobbar lite mer så”. Nina svarar bejakande, men dubbla perspektiv framkommer vid efterintervjun med henne. Å ena sidan konstruerar hon främst vikten av ”Att kunna sitt ämne”. Talet om detta i trepartssamtalet verkar ha fått betydelse för henne. Nina talar om att hon och HLU Mats var överens kring det mesta, men att det inte gäller talet om nivåanpassning i förhållande till problematisering och innehållsligt djup. Jag tolkar det som att hon gör motstånd mot diskursen eftersom hon finner det mer centralt att anpassa innehållet till den kvalitativa nivå där eleverna

befinner sig, för att maximera möjligheterna för att de ska lära sig något, samtidigt som hon inte accepterar den kritik gällande bristande ämneskunskaper som HLU Mats riktar mot henne. Konsekvensen av detta blir att den undervisning som högskolans lärarutbildare Mats vill bidra med ur detta perspektiv, och i detta skede, inte resulterar i lärande för Nina. Lärande möjliggörs, men Nina vidmakthåller att anpassning av nivån måste gå före problematisering av innehållet i undervisningen, vilket innebär att hon snarare stärks i sitt eget perspektiv än influeras av sin HLU. Hos den lokala lärarutbildaren Nora konstrueras främst diskursen ”Att kunna sitt ämne” vid efterintervjun genom hennes tal om vikten av ”Fördjupning” av innehållet samt hennes tal om ett ”Aktualiserande” av innehållet genom mikrodiskursen ”Tid”. Också högskolans lärarutbildare Mats konstruerar främst diskursen ”Att kunna sitt ämne” vid efterintervjun genom att tala om nödvändigheten av ett ”Problematiserande” och om nödvändigheten att förbättra ämneskunskapen hos lärarstudenten. Trots att förhandlingen i textutdraget ovan är ett intensivt diskursmöte genom lärarstudenten och högskolans lärarutbildare, där lärarstudent Nina vidmakthåller vikten av att sätta eleverna framför djup i ämnesinnehållet, framstår ändå ”Att kunna sitt ämne” som dominerande diskurs i trepartssamtal N.

Summering

Trepartssamtalet i fall N konstruerar alla diskurser. Samtalet är en dialog mellan HLU Mats och lärarstudent Nina och därför i praktiken ett tvåpartssamtal. Det är främst diskursen ”Att kunna sitt ämne” som konstrueras. Den konfliktpunkt som analysen identifierat står mellan ”Att kunna sitt ämne” och ”Att känna/möta sina elever” genom att lärarstudent Nina yttrar hur viktigt det är att anpassa den innehållsliga nivån på undervisningen till elevernas kunskapsstandard, medan HLU Mats framhåller vikten av ett ”Problematiserande”. Övergripande framstår diskursen ”Att kunna sitt ämne” som dominerande i trepartssamtalet även om det antagonistiska diskursmötet som visas med textutdraget inte utmynnar i konsensus.

Slutsatser angående förhandlingarna

Medan kapitel 5 visat vilka diskurserna om religionslärarkunskap är och hur diskursordningen är uppbyggd, visar föreliggande kapitel 6 process, det vill säga analys av hur religionslärarkunskap konstrueras. Av resultatet framgår,

baserat på analyserna av sex fall ovan, några betydande förhållanden. Det första är att diskursen ”Att kunna sitt ämne” är dominerande. Den framträder tydligast, mest frekvent och med störst intensitet. Diskursen är den som främst initieras och vidmakthålls av aktörerna, vilket ger den status som central religionslärarkunskap i ett mer kraftfullt avseende relaterat till övriga två diskurser. Nästa fynd är att diskurserna på både diskurs-, sub- och mikronivå konstrueras som komplementära i första hand, även om exempel finns där de konstrueras som antagonistiska i förhållande till varandra både mellan diskurser och inom ramen för diskurser, det vill säga mellan sub- och mikrodiskurser. Detta betyder att lärarstudenter och lärarutbildare i stort förefaller vara överens om vad som är att förstå som centrala kunskaper för en lärare i religionskunskap. Antagonistiska diskurser betyder å andra sidan att konsensus och hegemoni bestrids. Dessa antagonistiska diskursmöten innebär utmanande förhandlingar där konsensus inte upprättas och där förhandlingens resultat inte utmynnar i hegemoni. Jag har benämnt detta för konfliktpunkter, vilka också får konsekvenser för, eller beror på, aktörernas positioner. Detta tredje förhållande gäller positionerna lärarstudent, lokal lärarutbildare och lärarutbildare från högskola. Dessa samspelar i första hand vid konstruktionen av religionslärarkunskap. Trots detta kan dominans och företräde mellan diskurser och positioner identifieras. Akademiens representant HLU kan övergripande sägas ha företräde framför både yrkets representant LLU och framför lärarstudenterna.

Komplementära diskurser

Det verkar alltså inte råda några större konflikter om vad som är att betrakta som central religionslärarkunskap. Diskursordningen är i den meningen främst ett resultat av konsensus där positioner och aktörer är överens om vikten av att som lärare i religionskunskap kunna sitt ämne, känna och möta sina elever samt fungera som (lärar)person. Tidigare forskning om trepartssamtal har också visat att lärarutbildare från skola och akademi är överens kring hur de uppfattar studentens undervisning (Mtika et al., 2014). I ljuset av detta kan konstruktionen av religionslärarkunskap också här i hög grad beskrivas som samstämmig mellan aktörer och positioner, eftersom diskurserna inte är konkurrerande utan konstrueras som komplementära.

Antagonistiska diskurser

Analysen har även visat ett antal religionsdidaktiska konfliktpunkter i trepartssamtalens diskursiva praktik, vilket innebär att diskurserna konstruerats som antagonistiska. De antagonistiska diskurserna fungerar som motstånd mot de diskurser som aktörer försöker göra hegemoniska. De antagonistiska diskurserna blir exempel på att hegemoni utmanas (Fairclough, 2001, s. 124). Den minst dominerande diskursen ”Att fungera som person” konstrueras inte vid något tillfälle som antagonistisk gentemot övriga diskurser och det återfinns inte heller några antagonistiska diskursmöten inom ramen för den diskursen. Det innebär att alla religionsdidaktiska konfliktpunkter där antagonistiska diskursmöten kan identifieras återfinns inom eller mellan diskurserna ”Att kunna sitt ämne” och ”Att känna och möta sina elever”, det vill säga de mer dominerande diskurserna.

Inom diskurser

Även om diskurserna i första hand framstår som komplementära så kan alltså antagonistiska diskurser identifieras. I samtliga fall utom fall N har antagonistiska diskursmöten identifierats *inom ramen för en och samma diskurs*. Exempelvis förhandlas huruvida ett ”Behärskande” eller ett ”Problematiserande” av religionskunskapens innehåll är centralt för religionskunskapsläraren. Det råder dock ingen konflikt om den övergripande diskursen; vikten av ”Att kunna sitt ämne”. Ett annat exempel är det konkurrerande talet kring att antingen skapa dialog med eleverna eller betydelsen av att läraren själv ska använda elevernas svar i sin egen framställning och på så vis behandla svaren instrumentellt. Här sker diskursmötet mellan antagonistiska mikrodiskurser. Aktörerna är emellertid överens om vikten av att ”Aktivera/kommunicera” med eleverna och därmed konstruerar de diskursen ”Att känna och möta sina elever” i harmoni trots ett antagonistiskt (mikro)diskursmöte.

Om antagonistiska diskursmöten markerar religionsdidaktiska konfliktpunkter inom diskurser innebär det att diskursordningen konstruerats i någon grad av konsensus. *Hur* något ska behärskas eller göras, förhandlas mellan aktörer och positioner, men *att* något är viktigt råder ingen konflikt kring. Detta är slutsatsen av att antagonistiska diskursmöten sker *inom* diskurser.

Mellan diskurser

Antagonistiska diskurser uppträder, som redan påpekats, oftast inom ramen för samma diskurs men också *mellan* diskurser. När diskurser förhandlas antagonistiskt gentemot varandra, det vill säga *när diskursmöten står mellan diskurser*, så sker detta mellan ”Att kunna sitt ämne” och ”Att känna och möta sina elever”.

Antagonistiska diskursmöten mellan diskurser återfinns i trepartssamtal M och N. Det är i dessa båda fall subdiskursen ”Problematiserandet av innehåll” som genom varierande yttranden görs i kontrast mot olika tal om ”Att känna och möta sina elever”. Att notera är att det är högskolans lärarutbildare Mats som involveras i antagonistiska diskursmöten mellan diskurser. Övriga HLU är aktörer i diskursmöten där antagonistiska diskurser förhandlas inom ramen för samma övergripande diskurs.

Dominansförhållanden mellan positioner

Inom handledningsforskningen visar Bjørndal (2008) med den så kallade kvantitativa indikatorn att den som handleds talar mest i handledningssamtal. Mitt resultat visar, liksom Christensens (1988), motsatsen. Lärarstudenterna talar genomgående i ringaste utsträckning i religionsdidaktiska trepartssamtal. Lärarstudenternas position är oftast att svara på frågor och instämma i sina lärarutbildares tal. I de fall de tar/får mer talutrymme är deras yttranden oftare präglade av medhåll och samstämmighet än konkurrerande perspektiv. Med den tematiska indikatorn visar Bjørndal vidare att det är den som handleder som främst introducerar och upprätthåller samtalssteman. Resultatet i föreliggande avhandling visar på samma sak. Till skillnad från Bjørndals studie så har emellertid mina samtal två handledare. Det är också de båda lärarutbildarna som i klart högre grad än lärarstudenterna initierar och vidmakthåller diskurser i min undersökning. Det är högskolans lärarutbildare som i allra högst utsträckning initierar och vidmakthåller diskurser, vilket betyder att det är positionen HLU som måste förstås som dominerande. Det är en slutsats som liknar Bjørndals (2008, s. 621-654) då han sammanfattar sina resultat bland annat med att handledaren överlag framstår som starkast. Efterintervjuerna visar också att lärarstudenterna hänvisar till HLU snarare än till LLU när de talar om trepartssamtalet, vilket indikerar ett dominansförhållande i trepartssamtal där högskolans lärarutbildare har företräde. Detta kan liknas vid de analyser av handledningssamtal som Bladini (2004, s. 103-

161) genomfört där det framkommer att handledaren styr samtalen genom styrningsdiskurser som syftar till att skapa förändring hos den som handleds.

Summerande slutsats

Slutsatserna av hur religionslärarkunskap konstrueras i trepartssamtal är för det första att diskurser om religionslärarkunskap främst konstrueras som komplementära i relation till varandra och att de konstrueras i samspel. För det andra att diskurser om religionslärarkunskap kan konstrueras antagonistiskt inom ramen för en och samma diskurs, det vill säga att förhandlingarna står mellan sub- eller mikrodiskurser. För det tredje gäller att diskurser om religionslärarkunskap kan konstrueras antagonistiskt mellan diskurser, här alltid mellan ”Att kunna sitt ämne” och ”Att känna och möta sina elever”. Slutligen är diskursen ”Att kunna sitt ämne” dominerande och tendensen är att högskolans lärarutbildare framträder som den position som dominerar trepartssamtalen.

Hur dominans mellan diskurser och positioner kan förstås vidare, diskuteras i avhandlingens diskussionskapitel som nu följer. Där diskuteras religionslärarkunskap med huvudinriktning mot de konsekvenser som följer av diskursordningen som helhet, efter att kapitel 5 visat dess innehåll/uppbyggnad och kapitel 6 den process som lett fram till densamma.

Kapitel 7. Religionslärarkunskap

Titeln på den här religionsdidaktiska avhandlingen, som har skrivits inom ramen för ett ämnesdidaktiskt forskarutbildningsämne, ställer frågan om vad religionslärarkunskap är. Jag har med undersökningen svarat på två forskningsfrågor gällande vilka diskurser om religionslärarkunskap som konstrueras och hur detta går till, baserat på en diskursanalys av ett empiriskt material bestående av observationer av trepartssamtal i verksamhetsförlagd lärarutbildning samt av intervjuer med lärarstudenter, lokala lärarutbildare och lärarutbildare från högskola.

Med avhandlingens resultat framträder tre diskurser som central religionslärarkunskap. Att ha kunskap om sitt ämne, sina elever och sin (lärar)person artikuleras i det empiriska materialet som betydelsefullt för religionskunskapsläraren. Detta görs viktigt i enskilda intervjuer med lärarstudenter och lärarutbildare från både skola och högskola, och det konstrueras också som centralt genom förhandlingar i trepartssamtal, där aspekter av konsensus och samförstånd, likväl som konflikt och dominans, avgör vad som blir gällande.

Jag hävdar, vilket ligger i linje med den teoretiska positionering som gjorts, att konstruktion av diskurs ska förstås som konstruktion av kunskap. Diskurserna om religionslärarkunskap är samtidigt konstruktion av religionslärarkunskap. Detta har framträtt utan att materialet har pressats. Trepartssamtalen har kretsat kring vad religionskunskapslärare behöver veta och göra. Trepartssamtalet som huvudsakligt studieobjekt har visat sig vara ett givande sammanhang att undersöka när det gäller lärares kunskaper.

Vad diskursordningen för med sig, i första hand vilka konsekvenser som ur olika perspektiv följer av vad religionslärarkunskap i detta sammanhang är och hur religionslärarkunskap konstrueras, men också hur resultatet kan förstås i vidare bemärkelse och vilka reflektioner som är väsentliga att göra utifrån detta, diskuteras i föreliggande diskussionskapitel.

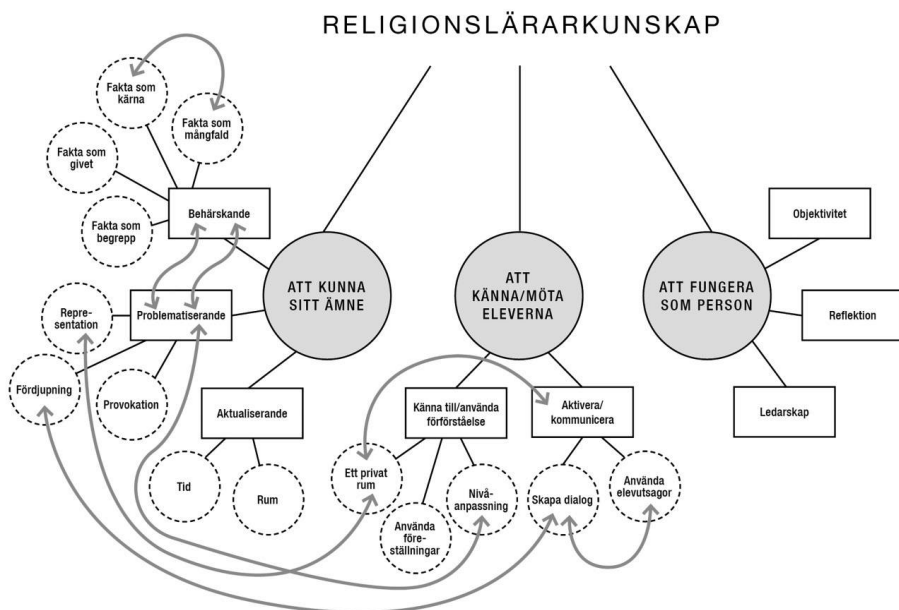
Konsekvenser av diskursordningen

Diskursordningen är de undersökta diskursiva praktikernas *stabiliserade konfigurationer* (Fairclough, 1995, s. 2) och visar vad som får status som religionslärlarkunskap. Diskursordningen inrymmer dimensioner av empirisk karaktär då den utgår från det manifesta talet i diskursiva praktiker, och diskursordningen innefattar också dimensioner av analytisk karaktär, då den är resultatet av en analys (jfr Jackson, 2008; Potter & Hepburn, 2008; Potter, 1996). Hänsyn bör därför tas till både diskursordningens empiriska dimensioner (talet i praktikerna) och analytiska dimensioner (tolkningar av det empiriska materialet) för att resultatet av religionslärlarkunskap som stabiliserad konfiguration ska kunna förstås.

I kapitel 5 har jag visat diskursordningen genom att främst fokusera dess innehållsliga och relationella dimensioner; vad som konstrueras som central religionslärlarkunskap. Detta har visualiserats genom en figur. Givet den teoretiska positioneringen är denna samtidigt en figur över de aktuella religionslärlarkunskaperna. Diskurserna som analysen identifierat ska uppfattas som förenade sätt att tala, det vill säga att talet är gemensamt och sammanhängande på ett sätt som gör det möjligt att tala om diskurser och om sub- och mikrodiskurser inom ramen för en diskurs. Det är dock skillnad mellan det autentiska tal som sker i diskursiva praktiker och det tal som redovisas efter att ha ordnats genom analysens konstruktion. Praktikens ”tilltrasslade serier” (Foucault, 1969/2002, s. 54) visar genom analysens konstruktion det strukturerade mönster som blir diskursordningen.

I kapitel 6 visar jag hur diskurser om religionslärlarkunskap har konstruerats i trepartssamtal. Där visar figurerna både tematik (vilka diskurser som är i spel i det enskilda fallet relaterat till hela materialet) och med pilarna de konfliktpunkter som visualiserar antagonistiska diskursmöten inom ramen för respektive trepartssamtal. De diskurser, subdiskurser och mikrodiskurser som saknar pilar är därmed konstruerade utan utmaning av andra diskurser och i och med det också konstruerade i samförstånd mellan aktörerna.

Med figuren nedan visas (så långt det är möjligt att göra med en bild) en illustration av hela diskursordningen, med Fairclough (1995, s. 4-5 & 187-213) både dess ”text” och dess ”texture”, det vill säga en visualisering av vad som har identifierats som religionslärlarkunskap och hur konstruktionen har gått till i relation till aspekter av konsensus och konflikt.



Figur 11. Religionslärarkunskap – illustration över den identifierade diskursordningen (med diskursordningens 3 diskurser, 8 subdiskurser samt 14 mikrodiskurser, baserat på hela materialet, inklusive de pilar som markerar antagonistiska diskursmöten i trepartssamtal)

Figuren visar diskursordningens 3 diskurser, 8 subdiskurser och 14 mikrodiskurser samt deras relationer till varandra. Figuren visar också med pilarna de konfliktpunkter som innebär att antagonistiska diskurser förhandlas i konkurrens mot varandra.

Dominerande diskurs

Den tydligast framträdande diskursen i denna avhandlings material är ”Att kunna sitt ämne”. Diskursen kan beskrivas som den *dominerande*. Både i trepartssamtalen och i intervjuerna återkommer aktörerna till artikuleringar som hänger samman med ämnesinriktade dimensioner av religionslärarkunskap. Tidigare forskning visar också att ämnesdidaktiskt inriktade handledningssamtal i verksamhetsförlagd lärarutbildning hanterar just ämnet, och blir ämnesspecifika, snarare än att de hanterar allmändidaktiska perspektiv (Hegender, 2010b). Därmed konstrueras ämneskunskap som central religionslärarkunskap. Också i tidigare religionsdidaktisk forskning har vikten

av lärarens ämneskunskaper betonats (Conroy, 2013; Jackson, 2014; Ubani, 2012).

”Att kunna sitt ämne” genomsyrar hela materialet, både alla materialtyper och alla positioner, vilket innebär att lärarstudenter och lärarutbildare konstruerar diskursen både enskilt i intervjuer och tillsammans i trepartssamtal. Det är en diskurs som sällan ifrågasätts utan aktörerna är överens om att det är centralt för läraren i religionskunskap ”Att kunna sitt ämne”. Den innehållsliga konsekvensen av talet blir att ämneskunskap framträder som centralt. Fairclough (1989/2001, s. 64-90) framhåller att när en diskurs dominerar så genomgår en slags naturaliseringsprocess vilket gör diskursen till ”common sense”. Han kallar detta för den ideologiska effekten. Den religionsdidaktiska konsekvensen blir då att ämneskunskap för religionskunskapsläraren framstår som något självklart föreliggande; som ”sunt förnuft”. Det går vidare med Fairclough (1995) att diskutera ”Att kunna sitt ämne” som en *hegemonisk diskurs* som dominerar och görs neutral/normal relativt de övriga två diskurser som i detta hänseende domineras och i någon mån marginaliseras. ”Att kunna sitt ämne” är hegemonisk i meningen att denna diskurs framträder som (det tillfälliga men huvudsakliga) resultatet av språkliga förhandlingar i diskursiva praktiker (jfr Fairclough, 1993, s. 137). Dominansen för ”Att kunna sitt ämne” kan beskrivas som att konsensus upprättas genom förhandlingar kring vad som får status som central religionslärlärarkunskap. Att diskursen är hegemonisk i betydelsen att den dominerar betyder att den blir svår att ifrågasätta.

Översiktligt kan man vidare säga att lärarstudenterna i första hand talar om att behärska ämnet, högskolans lärarutbildare om att problematisera det och de lokala lärarutbildarna om att aktualisera det. Här framträder att diskursen konstruerar religionskunskapslärarens ämneskunskap som en kunskap i undervisning. Det räcker inte att veta, utan ämneskunskaperna ska göras; användas i undervisning. Hattie (2003) beskriver det som att det då snarare handlar om ”pedagogical content knowledge” än ”content knowledge”. Att just de lokala lärarutbildarna artikulerar vikten av att i undervisningen ta utgångspunkt i det lokala sammanhanget kan hänga samman med att det är de som arbetar som religionskunskapslärare i skolan. De möter dagligen utmaningar i att undervisa ett innehåll på ett sådant sätt att eleverna på bästa sätt ska lära sig. När de talar om vad de behöver så visar det sig att ett ”Aktualiserande” är betydelsefullt för dem. Även om också lärarstudenterna och HLU är delaktiga i konstruktionen av subdiskursen så framstår det som

att LLU främst gör den etablerad. Ett praktknära perspektiv kan anas. Även om de lokala lärarutbildarna framhåller vikten av ett ”Aktualiserande” i den här undersökningen så är samtidsanknytning och kopplingar till elevernas sammanhang ur ett generellt perspektiv inte lika förekommande bland svenska gymnasielärare i religionskunskap. Istället fokuseras historiska perspektiv främst (Skolinspektionen, 2012).

Det problematiserande som i första hand högskolans lärarutbildare återkommer till antyder en förståelse av studenters ämneskunskaper som antingen bristande eller åtminstone ofärdiga. Oavsett om HLU i de olika fallen anser att lärarstudenterna är duktiga eller inte gällande kunskaper i ämnet, så gör de en stor sak av att inte bara behärska ämnets kunskaper utan också att kunna hantera ett ”Problematiserande”. Frekvent förekommande yttranden kring vikten av detta bidrar till att ett ”Problematiserande” framstår som undersökningens mest stabilt etablerade och framträdande subdiskurs. Att problematisera ett ämnesinnehåll kan göras på flera sätt. Tydligast hos HLU i den här undersökningen är deras tal om vikten av representation. Att problematisera vad religion är genom att visa olika alternativ framstår som något mycket viktigt för högskolans lärarutbildare. Det handlar om lärarens kunskap att problematisera och representera innehållet för att ”vidga ramarna” (Härenstam, 2016) hos eleverna.

Slutligen är lärarstudenterna de som tydligast konstruerar subdiskursen ”Behärskande”. Hos dem finns en riktning mot att vilja behärska och undervisa religionskunskapens fakta, vilket gärna uppfattas som något singulärt, och samtidigt verkar en osäkerhet förekomma kring att veta tillräckligt mycket, kunna rätt saker, inte säga fel och så vidare. Kanske är det därför deras tal uppehåller sig vid ett ”Behärskande” av innehållet i större utsträckning än ett ”Problematiserande” respektive ett ”Aktualiserande”?

Framträdande diskurs

Den diskurs som konstrueras i näst störst omfattning är ”Att känna och möta sina elever”. Jag väljer att beskriva denna som en *framträdande* diskurs. I det empiriska materialet görs det viktigt att känna sina elever och att möta dem i religionskunskapsundervisningen. Detta är också att förstå som central religionslärarkunskap (jfr Conroy, 2013; Jackson, 2014). Diskursen innefattar ett tal som härrör till både intervjuer och trepartssamtal och den genomsyrar därmed hela det empiriska materialet. De lokala lärarutbildarna har en sär-

ställning här. Även om alla aktörer och positioner uttalar vikten av ”Att känna och möta sina elever” så är det LLU som ofta initierar talet om hur viktigt det är att känna och möta eleverna. Kanske beror detta på att de lokala lärarutbildarna arbetar dagligen i religionskunskapsklassrummet och möter de elever som ska undervisas. Vidare innebär konstruktionen av ”Att känna och möta sina elever” inte bara att religionskunskapsläraren måste ha kännedom om de elever som ska undervisas för att anses vara kompetent utan också att skolans elever är centrala i ett material som fokuserar lärarutbildningens studenter och lärarutbildare. Till skillnad från Ubanis (2012) finländska studie, där lärarstudenterna kategoriserar ”Att känna eleverna” som mindre viktigt/med låg frekvens, framstår vikten av religionskunskapslärarens kunskap om eleverna i den här undersökningen som betydande. Här är det dock de lokala lärarutbildarna, och inte lärarstudenterna, som allra främst konstruerar diskursen.

Talet om hur viktigt det är att religionskunskapsläraren har kunskap om eleverna får ytterligare en konsekvens, eftersom det baserat på materialet är läraren som ska driva undervisningen. Aspekter av de mer konstruktivistiskt inriktade religionsdidaktiska ansatserna (t.ex. Erricker & Erricker 2000; Grimmitt, 1987), som handlar om att elever tydligare på egen hand erhåller kunskap genom att undersöka och dra slutsatser, hamnar så att säga i skymundan trots att det här handlar om en elevcentrerad diskurs.

Närvarande diskurs

Den tredje, och i omfattning minst framträdande diskursen, är benämnd ”Att fungera som person”. Den kan beskrivas som en *närvarande* diskurs. Även om ”Att fungera som person” här är underordnad relativt de övriga två diskurserna så kan diskursen identifieras som stabilt etablerad i materialet då den återkommande konstrueras i både intervjuer och trepartssamtal och av både lärarstudenter, lokala lärarutbildare och högskolans lärarutbildare. På så vis har den en tydlig plats i diskursordningen gällande religionslärarkunskap, vilket ger den status som central religionslärarkunskap. Vikten av lärarens personliga egenskaper och kvaliteter har också ansetts betydande i tidigare religionsdidaktisk forskning (Bryan & Revell, 2011; Jackson, 2014).

Till skillnad från övriga två diskurser ovan, vilka innefattar både sub- och mikrodiskurser inom ramen för respektive diskurs, återfinns endast subdiskurser och inte mikrodiskurser inom ramen för ”Att fungera som person”.

Det beror på att det återfinns nyanser i talet som indikerar olika sätt att tala, men som inte är återkommande i den utsträckningen att det kan sägas vara stabilt etablerat. Dessa nyanser inom subdiskurserna indikerar tendenser till att bli mikrodiskurser, men för att kunna hävda att det handlar om att en mikrodiskurs konstrueras så skulle ett annat empiriskt underlag behövas.

Dominans, frekvens och hegemoni

En viktig poäng att framhålla är att det inte är självklart inom ett diskursperspektiv att hävda betydelsen av att något framträder mer eller mindre frekvent. En enskild utsaga kan potentiellt få större betydelse än ett mycket mer frekvent förekommande betydelselöst tal. Jag har emellertid funnit det av vikt att diskutera skillnader mellan att vara dominerande, framträdande och närvarande i relation till förhandlingarnas intensitet, diskursernas position och till talets frekvens eftersom alla dessa aspekter hänger samman. Om ett specifikt tal dominerar och framstår som slagkraftigt, och dessutom är ständigt återkommande i handledningssamtal, så får det betydelse för vad som framträder som centralt. Fairclough (1989/2001, s. 37-39) menar också att omfattningen individuellt tal i samtal, det vill säga att ta stort talutrymme, inte bara innebär en vilja av att tala mycket utan en strävan att kontrollera vad som blir sagt.

Ovan diskuterar jag den dominerande diskursen som hegemonisk relativt övriga två diskurser. Ur ett annat perspektiv så kan alla tre diskurser som analysen identifierat förstås som hegemoniska relativt andra potentiella diskurser. Det är dessa tre som här får utrymme i trepartssamtal och intervjuer och det är dessa som får status som central religionslärarkunskap. Innebörden av detta är att diskursordningen är religionslärarkunskapens hegemoni. Andra möjliga (sätt att tala om) religionslärarkunskaper kontrolleras och begränsas av diskursordningen. De potentiellt oändliga kombinationerna vid konstruktion av diskurser, vilket Fairclough benämner interdiskursivitet, är "limited and constrained by the state of hegemonic relations and hegemonic struggle" (Fairclough, 1993, s. 137). Det tal som identifierats i de undersökta sammanhangen, som analyserats och därefter framställts som diskursordningen gällande religionslärarkunskap, bör därför uppfattas både som något av betydelse (centrala kunskaper för läraren att veta och göra) men också som något begränsande. Foucault (1969/2002, s. 40) skriver "Varje manifest diskurs skulle när allt kommer omkring inte vara annat än den förtryckande närvaron

av vad den inte säger”. Diskursordningens hegemoni är med nödvändighet resultatet av de diskursiva praktikernas konstruktion av centrala religionsläraryrkunskaper, och innebär samtidigt ett undertryckande av andra möjliga diskurser.

Diskursordningen som bekräftande, ofullständig och unik

Undersökningens resultat är i relation till tidigare forskning till viss del överlappande, men aspekter kommer även fram som inte uppmärksammats i tidigare forskning och likaså saknas dimensioner i föreliggande resultat relaterat till tidigare forskning.

När det gäller hur mitt resultat bekräftar tidigare forskning så visar jag i slutavsnittet i kapitel 5 hur vikten av lärarens ämneskunskap, elevkunskap samt kunskap om sig själv har uppmärksammats i tidigare forskning (t.ex. Jackson, 2014). Mina resultat antyder liknande perspektiv på lärarens kunskaper. Vidare så är till exempel mikrodiskursen ”Representation” flitigt förekommande i den religionsdidaktiska debatten (t.ex. Everington, 2009; Everington, 2013; Ipgrave & Jackson, 2009; Jackson, 1997; Jackson, 2004; Jackson, 2008), mikrodiskursen ”Ett privat rum” återfinns som frågan om ”Safe space” (t.ex. Everington et al., 2011; Jackson, 2014; Lied, 2011; Skeie, 2009) och att uppmärksamma eleverna och kommunicera med dem har också uppmärksammats (t.ex. Furenhed, 2000; Kittelmann Flensner, 2015, s. 274). Läraren som objektiv har diskuterats i tidigare religionsdidaktisk forskning (t.ex. Fancourt, 2007) och slutligen är det i den här undersökningens resultat tydligt hur lärarens kunskaper ska användas, genom undervisning i religionskunskap, till förmån för elevers lärande. Detta har också betonats i tidigare religionsdidaktisk forskning (Conroy, 2013; Grimmitt, 2000a; Skeie, 2009). Ur bland annat dessa aspekter bekräftas alltså tidigare forskning.

(O)synlig teori – avsaknad dimension i resultatet i relation till tidigare forskning

Everingtons (2009; 2013) forskning om lärarstudenter i det brittiska religionsämnet har uppmärksammat deras användning av teori och hur denna kan utvecklas för att göra dem till professionella lärare. Vestøl (2008) diskuterar lärarstudenters bruk av didaktiska modeller i reflektion över sin praktik, baserat på studenters skriftliga textunderlag. Också i tidigare mer allmänt inriktad didaktisk forskning har Claesson (2002; 2004) intresserat sig för spår

av teori i lärares praktiker. Aspekter av att arbeta med teori saknas i den här undersökningens resultat, även om detta kan förstås på olika sätt.

I mitt empiriska material är religionsdidaktisk teori något både synligt och osynligt. Detta beror på att teorier kan skönjas genom analys, men de är inte uttalade. Faktum är att inte någonstans i trepartssamtalen och endast i något enstaka fall i intervjuerna återfinns något tal om eller någon referens till de olika religionsdidaktiska ansatser (t.ex. Erricker & Erricker 2000; Jackson, 1997; Leganger-Krogstad, 2007; Wright, 2004) som ofta hänvisas till när det gäller religionsdidaktisk teori (jfr Niemi & Dalevi, 2015). Jag tolkar detta på två skilda sätt. Det ena är att religionsdidaktisk forskning inte når ut i skolans och lärarutbildningens verksamheter. Det kan vara så att till exempel lärarstudenterna inte alls känner till de forskare som studerat och skrivit kring hur religionsundervisning kan/bör bedrivas. Den andra tolkningsmöjligheten är att kopplingarna till forskning är outtalade. I de olika aktörernas tal kan spår av religionsdidaktiska ansatser både skönjas och synliggöras och det skulle kunna antas att ansatserna, eller åtminstone dess olika innebörder, är bekanta. Detta särskilt hos lärarutbildarna som är (mer eller mindre) erfarna inom det religionsdidaktiska området och särskilt hos högskolans lärarutbildare som i olika utsträckning har erfarenhet av och/eller kunskap om religionsdidaktisk forskning. I sådana fall kan det vara så att lärarutbildarna exempelvis vid intervjusituationen endast låter bli att uppmärksamma referensen; ett visst namn på en viss forskare eller en hänvisning till en teori/ansats.

Oavsett om aktörerna är bekanta med de religionsdidaktiska ansatserna eller inte, och om man därför kan beskriva detta som antingen något omedvetet eller som något outtalat, så rör sig ändå talet kring flera av de aspekter som hanteras inom ramen för ansatserna. Ett exempel är då HLU Alf i fall B vid efterintervjun talar om att den form av "levd kristendom" som Bea och LLU Barbro inriktat sig på inte med nödvändighet är relevant eftersom religionskunskapsläraren måste "gå utanför" den "egna erfarenheten" och sätta in innehållet i ett "större sammanhang". Här ligger talet nära Wrights (2004) kritik av en postmodern och elevcentrerad ansats (t.ex. Erricker & Erricker 2000). Att hänvisning till forskning, och användning av termer och begrepp från ämnesdidaktisk forskning, är något outtalat uppmärksammas också i tidigare forskning kring lärares ämnesdidaktiska insikter och strategier (Schüllerqvist & Osbeck, 2009).

Det går också att förstå detta som ett tomrum i diskursen "Att kunna sitt ämne". Det centrala blir att kunna skolämnet medan ett teoretiskt religions-

didaktiskt lärarutbildningsämne inte inryms i diskursen. Den lärarstudent som är under utbildning ska alltså enligt talet lära sig behärska och problematisera skolämnets innehåll men behöver inte känna till de teorier och teoretiker som ägnat sig åt detta i religionsdidaktisk forskning. Å andra sidan finns dessa teoretiska perspektiv genomgående med som något implicit. Är detta religionsdidaktikens "tysta" (religionslärar)kunskap? Detta innebär också att HLU genom att i handledningen undervisa ett religionsdidaktiskt lärarutbildningsämne som tydligt handlar om undervisning i skolans ämne, snarare framstår som religionsmetodiker än religionsdidaktiker. Det lärarutbildningsämne som iscensätts i trepartssamtal har därmed karaktär av religionsmetodik; hur skolämnet ska undervisas, snarare än karaktär av religionsdidaktik. Det är dock viktigt att förstå hur definitioner får betydelse här. Hur religionsdidaktik definieras blir avgörande. Ett religionsdidaktiskt lärarutbildningsämne har till exempel, rimligtvis, även inslag av metodik. Poängen som görs i detta sammanhang är emellertid att metodik får företräde framför teori i trepartssamtalen, vilket innebär att det manifesta religionsdidaktiska lärarutbildningsämnet måste uppfattas som metodik framför didaktik i den meningen att det religionsdidaktiska forskningsfältet inte får plats i handledningssammanhanget.

Ur ett kritiskt diskursanalytiskt perspektiv är det slutligen inte viktigt att avgöra om aktörer är medvetna eller inte om tidigare diskurser när de re/konstruerar dessa. Det som däremot är centralt är att alla diskursiva praktiker använder tidigare konstruerade diskurser från olika praktiker i de nya konstruktioner som görs. Inom CDA kallas detta intertextualitet (Winther Jørgensen & Phillips, 2002, s. 73-74). Det är diskursernas intertextualitet som gör de religionsdidaktiska ansatserna närvarande i föreliggande empiriska material, och inte att de explicit hänvisas till av aktörerna.

Det unika – exempel på hur resultatet kan bredda och fördjupa det religionsdidaktiska fältet

Ubanis (2012) finländska studie undersöker lärarstudenters uppfattningar om den kompetenta läraren. Mina resultat kompletterar Ubanis, och kan dessutom vidga och fördjupa dem. Till skillnad från hans fokus på lärarstudenter så rymms i min undersökning både lärarstudenters och lärarutbildares, både från skola och från högskola, uppfattningar om vad religionskunskapsläraren behöver veta och göra. Därtill kan jag visa hur dessa kunskaper inte bara uppfattas som viktiga, utan hur de görs centrala i mani-

festa religionsdidaktiska praktiker. Föreliggande resultat visar även att det går att identifiera vad som mer ingående ryms som kunskap för en lärare i religionskunskap, genom att diskursanalysen kunnat urskilja sub- och mikrodiskurser. Vissa av dessa uppmärksammas sällan i religionsdidaktisk forskning. Min analys har exempelvis inom ramen för diskursen ”Att fungera som person” identifierat att det i religionsdidaktisk lärarutbildningspraktik talas om hur viktigt det är att läraren i religionskunskap fungerar som ledare i klassrummet. Att fungera som ledare i religionskunskap handlar om att ha blick över vad som händer i klassrummet, att ta plats och att agera som ledare, vilket inkluderar hur läraren använder sitt språk. Det sistnämnda handlar särskilt för en lärarstudent om att gå från att vara elev och student till att bli lärare, vilket innefattar att ha mod att markera sin position och axla rollen som ledare.

Med diskursordningen kan också andra aspekter av resultatet urskiljas och lyftas fram som unika för det religionsdidaktiska samtalet. Här vill jag därför uppmärksamma de konfliktpunkter som identifierats i trepartssamtalen. Dessa kan uppfattas som särskilt laddade religionsdidaktiska frågor eftersom de fungerar antagonistiskt i relation till varandra. Konfliktpunkterna innefattar dessutom både antagonistiska diskurser och konkurrens mellan positioner.

De åtta konfliktpunkter som identifierats står, vilket framgår av pilarna i figuren ovan, med två exempel mellan att behärska eller problematisera ämnet, med ett exempel mellan fakta som kärna eller mångfald, mellan vikten av att problematisera kontra att anpassa nivån på undervisningen, mellan representation och ”Ett privat rum”, mellan ”Fördjupning” och vikten av att skapa dialog, mellan ”Skapa dialog” och ”Använda elevutsagor” samt med ett exempel mellan ”Ett privat rum” och ”Aktivera/kommunicera”.

Några konfliktpunkter är bekanta från tidigare forskning. Det handlar då till exempel om representationens vara eller inte vara. Representation har i den här undersökningen identifierats som en egen mikrodiskurs, men samtidigt är den en av flera sätt att tala inom ramen för ett ”Problematiserande”. Representation framstår här som central religionslärarkunskap. Att som lärare, eller att som lärare överlåta till elever att, visa sina förståelser av vad religion kan vara och presentera olika dimensioner av vad en specifik religion kan vara, framstår som nödvändigt att veta och göra när det handlar om att undervisa i religionskunskap. Samtidigt är det precis här som konflikt uppstår. Detta beror på att ”Ett privat rum” också framstår som central religionslärarkunskap. Med den mikrodiskursen innebär representation en risk för

enskilda elever att utsättas i religionskunskapsklassrummet. Att detta framstår som en religionsdidaktisk konfliktpunkt beror rimligtvis på att båda de konkurrerande mikrodiskurserna är mycket viktiga för ämnet religionskunskap och för läraren i religionskunskap. Att representera religion, och visa på mångfald, är centralt för att förmedla vad en religion är. Det som förefaller enhetligt inom en religion innefattar egentligen oändligt många dimensioner. För att betraktas som en god lärare i religionskunskap räcker det inte alls med att bidra med stereotypa förenklingar. Variation och mångfald är med nödvändighet centralt för undervisning i religionskunskap. Likaså är det angeläget att skydda elever i klassrummet, exempelvis från att bli utsatta för kränkningar. Vikten av klassrummet som ett ”safe space” återkommer regelbundet i religionsdidaktiska forskningssamtal och är baserat på mitt empiriska material även en del av undervisningen i lärarutbildningsämnet.

Att komplicera religionskunskapsämnet, exempelvis genom att fördjupa det, har jag benämnt som ett ”Problematiserande”. Denna subdiskurs skapar potentiella problem med att elever inte lär sig eftersom risken blir att den kvalitativa nivån blir för hög. Kopplat till denna konfliktpunkt är det viktigt att notera hur högskolans lärarutbildare i detta fall talar om att höja nivån på undervisningen genom att problematisera; genom att komplicera det vid första anblicken enkla. För HLU är detta viktigare än den risk som lärarstudenten ser med vad som kan hända med elevernas lärande om kunskapsnivån är för hög. Lärarstudenten är i sammanhanget oroad över att eleverna, om hon problematiserar innehållet, ska få svårare att lära sig. Jag ser konflikten här som en religionsdidaktisk sådan eftersom den görs i ett religionsdidaktiskt sammanhang, men det finns samtidigt en rörelse mot mer allmänna perspektiv av pedagogik och didaktik som handlar om relationen mellan undervisning och lärande.

Att som religionskunskapslärare ägna sig åt ”Fördjupning” uppträder i konflikt mot att ”Skapa dialog”. Här ställs vikten av att läraren på egen hand fördjupar ämnet mot den gemensamma dialogen med eleverna i klassrummet. Inom religionsdidaktiken har vad jag kallar den elevcentrerade ansatsen (Erricker & Erricker 2000; Erricker, 2001) förespråkats vikten av att eleverna står i centrum för att lärande ska kunna åstadkommas. Det är deras berättelser som har betydelse. I motsats till postmodernt influerade konstruktivistiska synsätt på elevers lärande så menar Rymarz (2007) att undervisning i religionskunskap ska ske från den som kan (läraren) till den som ska lära sig (eleven). Han hävdar att detta är det bästa sättet att undervisa religioners innehåll

eftersom det som elev inte går att själv konstruera en förståelse av ett innehåll som man inte har kunskap om eller erfarenhet av. En annan möjlig risk med att sätta eleverna i centrum kan vara svårigheterna med att hantera och förmedla den kritiska blick elever måste ha vid studiet av religion (jfr Wright, 2004, s. 186-190). Denna konfliktpunkt har sannolikt sin grund i det förhållningssätt respektive aktör har kring vad det innebär att vara lärare. Är det läraren som ska ha företräde i undervisningen eller ska denna göras tillsammans med eleverna?

Konfliktpunkten skapa dialog eller använda elevutsagor handlar om grundläggande förhållningssätt till lärarens position i undervisningen. Frågan som bör ställas liknar den ovan då den handlar om förhållningssätt till undervisning och lärarroll. Ska elevernas utsagor användas instrumentellt av läraren för att denna på egen hand ska kunna gå vidare med undervisningen exempelvis i föreläsningsform, eller ska religionskunskapsundervisning bedrivas i samspel och dialog mellan lärare och elever? Huruvida respektive aktörs tal hänger samman med pedagogiska idéer och/eller personliga övertygelser är dock komplicerat att avgöra.

När det gäller talet om att kunna sitt religionskunskapsämne så står två konflikter mellan att behärska respektive problematisera innehållet. I dessa exempel är det studenterna som fokuserar på grundläggande faktaaspekter och HLU som framhåller vikten av att problematisera innehållet för att undvika förenklingar. Ett sätt att förstå varför dessa konfliktpunkter uppstår i detta religionsdidaktiska sammanhang är att lärarstudenter har benägenhet att fokusera på genomförandet av sin egen undervisningsinsats framför elevernas lärande (jfr Baumfield, 2007; Everington, 2007; Ubani, 2012). En annan möjlighet är att de är osäkra gällande ämnet och/eller i klassrummet och att de därför förenklar för att bemästra undervisningssituationen. Ett tredje skäl kan vara att de saknar de utvecklade ämneskunskaper som HLU innehar och att de som studenter helt enkelt inte kan problematisera på det sätt HLU avser. HLU talar exempelvis, vilket framträder i de textutdrag som jag använt, om att kunna fördjupa ämnesinnehållet, att dra paralleller mellan händelser och att koppla samman historiska perspektiv med samtida. Detta förutsätter en betydande arsenal av ämneskunskaper. Gemensamt är att konfliktpunkterna uppstår genom yttranden där HLU kritiserar studenterna för bristande problematisering.

Konfliktpunkten gällande fakta som kärna eller mångfald handlar om förhållningssätt till vad som är kunskap i relation till religionskunskapsämnet.

Finns något generellt som kan förstås som korrekt och som håller samman en religion och särskiljer den från andra traditioner eller är det elevernas konstruktioner som avgör vad som är religion? Konfliktpunkten är en strid mellan vad HLU Alf kallar för ”version” och ”mall”, där ett kontextuellt och elevcentrerat perspektiv för honom blir representant för en version av religionen och att detta ur undervisningssynpunkt för Alf inte kan likställas med vikten av att undervisa den mall som är religionen i sin övergripande form.

Att aktivera och kommunicera med eleverna för att möjliggöra lärande i en dynamisk och dialogisk klassrumsmiljö förefaller viktigt i materialet men kan också ifrågasättas. Här gäller konflikten huruvida detta kan inkräkta på elevernas privata rum. Genom konfliktpunkten noteras svårigheter med att oreflekterat fråga hur eleverna tänker i för religionskunskapen centrala frågor, men i relation till övriga konfliktpunkter framstår denna som varsam.

Slutligen kan jag konstatera att det mönster som framträder innebär att konfliktpunkterna främst involverar diskursen ”Att kunna sitt ämne” och att konstruktionen av diskursen ”Att fungera som person” inte innefattar någon konflikt. Detta betyder att de särskilt spänningsfyllda religionsdidaktiska frågorna som förhandlas rör lärarens kunskaper om ämnet på olika sätt.

Ämnesdidaktiska implikationer

En annan konsekvens av diskursordningen är det går att förstå religionslärarkunskap som religionsdidaktisk kunskap. Med avhandlingens resultat framträder tre diskurser som central religionslärarkunskap. Då dessa olika aspekter alla här talas om i relation till undervisning så kan man betrakta religionslärarkunskap som ämnes- och religionsdidaktisk kunskap.⁹⁶ Ongstad (2006, s. 35-36) definierar ämnesdidaktik som en didaktisering av ämnets kunskap. Det handlar om att ett ämne måste förändras för att kunna fungera i sitt utbildningssammanhang. Denna ”omställning” (Ongstad, 2006, s. 25-26)⁹⁷ blir för detta sammanhang ett sätt att förklara att de här identifierade

⁹⁶ Ämnesdidaktiska kunskaper har beskrivits som ”själva föreningen av ämnes- och undervisningsaspekter” (Schüllerqvist & Osbeck, 2009, s. 209) och lärares ämnesdidaktiska kunskaper kan innefatta möjligheten att inbegripa såväl traditionellt pedagogiska eller allmändidaktiska kunskaper, likväl som ämnesteoretiska kunskaper (Selander, 2005).

⁹⁷ Jämför Bernsteins rekontextualiseringsbegrepp för omvandling av begrepp från en kontext till en annan (Arfwedson, 1996, s. 15) samt Schüllerqvists (2009, s. 14) begrepp omformning. Se även Klafkis (1997, s. 223) kritik av den syn som gör gällande att ämnesdidaktik ska förmedla högskoleämne till skolämne.

religionslärarkunskaperna kan uppfattas som religionskunskapslärarens ämnesdidaktiska kunskap; lärarens kunskap(er) att göra undervisning. Man kan alltså säga att avhandlingen bidrar med kunskap om religionsdidaktisk kunskap, formulerat som religionslärarkunskap.

Shulmans (1987) sju kategorier kring lärarkunskap innebär att lärares kunskapsbas innefattar sju olika dimensioner. I min undersökning framträder två av dessa; ”Content knowledge” (Att kunna sitt ämne) och ”Knowledge of learners” (Att känna och möta sina elever). Man kan också hävda att alla Shulmans kategorier innefattas i ”Pedagogical content knowledge”, eftersom den kategorin framstår som den centrala i hans ramverk (Nilsson, 2008; Shulman, 1987). I relation till den här undersökningens diskursordning så är det möjligt att antingen diskutera det som att PCK saknas, eftersom diskurserna rör lärarens kunskap om ämnet, eleverna och sig själv, eller att förstå det som att allt är PCK. Jag menar att den senare tolkningen är befogad eftersom kunskaperna som det talas om genomgående relaterar till undervisning av elever. PCK genomsyrar på så vis hela materialet. Detta syns exempelvis i ”Att fungera som person” då lärarens kunskaper som ledare, som reflekterande person och som objektiv alltid, om än på olika sätt, hänger samman med den undervisning som ska bedrivas. PCK-begreppet har diskuterats som ämnesdidaktik (Kansanen, 2009). Lärarens religionslärarkunskaper, som här relateras till undervisning, kan diskuteras som kunskaper av PCK-karaktär och också som ämnesdidaktiska kunskaper. Mitt begrepp religionslärarkunskap kan därmed förstås som lärarens religionsdidaktiska kunskap och/eller lärarens ”pedagogical content knowledge”. Den ämnesdidaktiska kunskapen är central för läraren som bro mellan ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper (Sjøberg, 2000) men eftersom kunskap för en lärare främst betyder något i relation till undervisning, då det är eleverna som ska lära, så framträder lärarens religionslärarkunskaper i meningen religionsdidaktisk kunskap som överstående begrepp snarare än som en bro mellan andra entiteter.

Diskurskamper och makt

Fairclough (1989/2001, s. 25) talar om att makt inom sociala institutioner handlar om att kontrollera diskursordningen. I den här undersökningen är det överlag högskolans lärarutbildare som dominerar diskursordningen i treparts-

samtalen. Ytterligare en konsekvens av diskursordningen är därför att det främst är HLU som genom sin dominans innehar *makten*.

Det går emellertid svårligen att helt kontrollera diskursordningen. I fall H framgår det hur HLU inte bara utmanas, utan hur det istället är den lokala lärarutbildaren som innehar den dominerande positionen. De religionsdidaktiska diskursiva praktiker som jag undersöker här möjliggör vidare genom intervjuerna för individuella artikuleringar som i sin tur (potentiellt) är oberoende av trepartssamtalens konstruktioner. Det är också så att de antagonistiska diskurser som initieras och vidmakthålls fungerar som re/konstruktionsverktyg i betydelsen motståndsmekanismer. På grund av det antagonistiska talet uppnås varken konsensus eller hegemoni. Jag har beskrivit detta som religionsdidaktiska konfliktpunkter. Dessa kan även diskuteras som *diskurskamper*. Begreppet ”struggle” används av Fairclough (1989/2001) för de språkliga kamper där divergerande tal återfinns. Betydelsen av termen kamp är här bristande överenskommelse och konkurrens om företräde. Anledningen till att diskurskamper framträder antas bero på att aktörerna vill att studenterna ska utvecklas så mycket som möjligt och eftersom aktörerna tror på sina egna perspektiv så förordas dessa till den grad att kamper kan uppstå.

Det skulle vara lockande att tala om konfliktpunkterna inte bara som diskurskamper, utan också som maktspel. Genom att betrakta aktörernas positioner som representanter för skolans respektive högskolans praktiker, där (aktörs)positionernas tal i någon utsträckning villkoras av de praktiker de vanligen vistas i, så kan förhandlingarna i trepartssamtalen förstås som ett gränsarbete mellan akademi och yrke, vilket med Gieryn (1983) innebär att de för en ideologisk maktkamp om företräde att formulera vad som ska vara gällande. Att tala om detta som ett maktspel är dock inte korrekt utifrån det empiriska materialet. Maktförändringar är en konsekvens av diskursmöten där förhandlingarna kan förstås som diskurskamper, men makten är här inget spel, där makten i sig är viktig. Alla aktörer har i den här undersökningen fokus på studentens utveckling. Det handlar, menar jag, därför om kamp om diskurser, om vad som är lämpligast och av största vikt när det gäller religionslärarkunskap, och inte om maktspel eller maktkamper där positioner avsiktligt konkurrerar med varandra.

Olika maktförhållanden är dock en given följd av diskurskamper. Diskurskamperna handlar med Fairclough om kamp om att kontrollera diskursordningen och därmed inneha makten. Jag beskriver återkommande att

högskolans lärarutbildare dominerar konstruktionen av diskursordningen.⁹⁸ Därmed är det främst HLU som baserat på föreliggande kvalitativa material kontrollerar vad som blir central religionslärarkunskap. Samtidigt innebär varje diskurskamp ett *motstånd* mot diskursen, vilket blir ett motstånd mot makten. Varje diskurskamp leder så att säga till en spricka i diskursordningens hegemoni. Jag exemplifierar med fall N. Trepårtssamtalet blir där ett tvåpartssamtal mellan högskolans lärarutbildare Mats och lärarstudent Nina. Samtalet kännetecknas av långa monologer från Mats. Monolog är ett sätt att kontrollera diskurser (Fairclough, 1989/2001). I det här fallet är det den kraftfulla aktören, positionen HLU, som genom att själv äga talet kontrollerar diskursordningen.⁹⁹ När Nina initierar och vidmakthåller en diskurs som fungerar antagonistiskt, och därmed samtidigt inleder en diskurskamp som utmanar den på förhand givna maktposition som HLU innebar, sker ett dubbelt motstånd; mot diskursen och mot den position som innehar makten. Inom handledningsforskning har det uttryckts att: ”Interaktion av monologisk karaktär mellan människor präglas av att den som talar menar att han vet, och att budskapet inte ska eller kan motsägas” (Gjems, 2007, s. 187). Mats brukar sin makt som HLU genom att yttra ”att du gör lite mera så” vilket hänvisar till att Nina med fördel ska göra som Mats har föreslagit. Syftet är inte förtryckande då hans mål är att utveckla Ninas lärande, men resultatet blir hämmande för det potentiella lärandet då Nina gör motstånd mot den diskurs Mats initierar. Diskurskampen ger motsatt effekt. Ninas motstånd mot diskursen blir också i någon utsträckning ett motstånd mot makten; mot att låta sig anpassas av övermakten som använder monologens kraft för att göra sitt tal rådande.

(Makt)positioner och religionslärarkunskap

I den här undersökningen fokuseras diskurser. En kritisk diskursanalys sätter diskurserna i förgrunden, men uppmärksammar också relationerna mellan de aktörer som konstruerar diskurserna. Konstruktion av diskurs och etablerandet av en diskursordning är givet detta också beroende av positionerna och hur makten tas och förflyttas av och genom positionerna. Fairclough

⁹⁸ Det har också i andra studier visats att universitetsläraren dominerar i trepartssamtalet med lärarstudenten längst ner i hierarkin (Emsheimer & Göhl, 2014, s. 150-153).

⁹⁹ I en studie från USA visas också hur universitetets handledare dominerar talutrymmet i tvåpartssamtal med lärarstudent (Christensen, 1988).

(1989/2001, s. 36-39) uttrycker att makten förhandlas i samtal samtidigt som diskurser konstrueras.

I trepartssamtal är makten i någon mån på förhand given genom de positioner som representeras. *Högskolans lärarutbildare* kan sägas stå högst i en makt hierarki eftersom HLU i sammanhanget är huvudansvarig för lärarstudentens utbildning och det är HLU som i slutändan har möjlighet att godkänna eller underkänna lärarstudentens prestation. I de trepartssamtal som har undersökts här är tendensen att högskolans lärarutbildare dominerar på två vis. Först blir de diskurser som HLU initierar och vidmakthåller i stor utsträckning rådande. Det är deras konstruktioner som tenderar att bli hegemoniska. Dessutom dominerar högskolans lärarutbildare talutrymmet i alla fall utom i trepartssamtal H.

Samtidigt är makt ingen statisk entitet utan makt beskrivs bättre som i rörelse. I ett trepartssamtal kan således maktförhållandena förändras. Förändringar i maktförhållandena kan identifieras när diskurserna som HLU uttrycker inte blir hegemoniska. *De lokala lärarutbildarna* initierar diskurser som fungerar som antagonistiska, men också lärarstudenterna gör detta, vilket jag också visar i avhandlingens resultat. De antagonistiska diskurserna blir också verkande mot den dominerande positionen och fungerar som mekanismer för motstånd.

Lärarstudenterna kan sägas ha minst makt i trepartssamtal på förhand. Vid intervjuerna talar de om sin position som lyssnarens och i trepartssamtalen intar de en företrädesvis passiv position. Att studenterna på detta sätt är benägna att underordna sig kan liknas vid vad Bjørndal (2008) visar med den interaktionella indikatorn. På så vis finns tendenser i mitt material som överensstämmer med hans handledningsforskning. Att inta och upprätthålla en sådan undanskymd position som lärarstudenterna gör innebär för maktrelationerna mellan aktörerna, och för konstruktionen av diskurserna, att maktförhållandet mellan lärarutbildare och lärarstudent närmast kan liknas vid ett mästare-lärlingsförhållande. En sådan relation utmanas dock, om än inte särskilt ofta, genom de religionsdidaktiska konfliktpunkter som uppkommer då antagonistiska diskurser initieras av lärarstudenterna.

Några avslutande blickar tillbaka och framåt

Lärare i religionskunskap måste veta och göra mycket. De kunskaper som behövs är både omfattande och fordrande. Den här undersökningen har

presenterat en diskursordning som visar vad en lärare i religionskunskap behöver. Dessa religionslärarkunskaper måste förstås som en krävande uppgift att utveckla kunskap om och i. Kittelmann Flensner (2015, s. 273) beskriver religionskunskapslärares uppdrag som ett "mission impossible". Baserat på mina resultat så verkar det om inte omöjligt så i alla fall intrikat; ett "mission complicated". Det är ingen enkel sak att som (blivande) religionskunskapslärare veta och göra de religionslärarkunskaper som diskursordningen antyder. När dessutom andra aspekter av en religionskunskapslärares kunskaper fokuseras, sådana möjliga dimensioner som inte kommit fram i denna avhandling, så blir det än mer svårhanterligt. Med det sagt så kan man också vända på det; besvärligheter kan betraktas som stimulerande uppgifter.

Svårigheter, och utmaningar, med att som religionskunskapslärare hantera detta vetande och görande är inte de enda reflektioner som följer av arbetet med den här avhandlingen. I följande avslutande avsnitt kommer jag att uppmärksamma några aspekter av vad som uppkommit genom forskningsprocessen men som inte har kunnat inkluderas i analysen och resultatet. Dessa reflektioner ska uppfattas just som reflektioner över enskilda fynd, men kan också ses som uppmaningar till framtida forskning.

Trepartssamtal som möjlighet och begränsning

Alla trepartssamtal i den här undersökningen utgår från en lektion där studenten övningsundervisar och där de både lärarutbildarna observerar. En given fördel med att utgå från en lektion är att det då finns något handfast att prata om i det trepartssamtal som följer. Det går också att uttrycka det som att trepartssamtalen villkoras av lektionen. Villkorandet innebär ett begränsande i meningen att trepartssamtalen kretsar kring det som hände på lektionen. Därmed sätter lektionen och dess innehåll gränser för vad som sägs.¹⁰⁰ Centrala religionslärarkunskaper blir ur detta perspektiv religionslärarkunskap utifrån ett specifikt lektionssammanhang och potentiella ämnesområden, som exempelvis lärares kunskaper om etik och livsfrågor, behandlas inte i den utsträckning som skulle kunna vara möjligt i dessa religionsdidaktiska sammanhang.

¹⁰⁰ Jämför amerikansk handledningsforskning som visar att handledningssamtal inte baseras innehållsligt på vad som hände på lektionen innan handledningen (Zeichner et al., 1988) respektive den studie (Mtika et al., 2014) som visar att trepartssamtalet berikades av lärarutbildarnas gemensamma observation av den lektion som föregår handledningen.

Samtidigt handlar villkorandet även om ett möjliggörande. I och med att trepartssamtalen tar utgångspunkt i lektionen, ofta i vad lärarutbildarna uppfattar som brister, diskuteras vilka centrala religionslärarkunskaper som hade behövts för att studenten bättre skulle ha kunnat hantera sammanhanget. Villkorandet innebär på så vis både ett begränsande och ett möjliggörande eftersom lektionen å ena sidan sätter gränser för vad trepartssamtalen kretsar kring och å andra sidan också ger möjlighet att lyfta in perspektiv som inte hanterats under lektionen, just för att dessa saknades. En konsekvens av detta är att negativt inriktad kritik mot lärarstudenten; något saknades, kunde göras annorlunda et cetera, leder till ett möjliggörande i positiv eller vidgad bemärkelse när det gäller konstruktionen av central religionslärarkunskap eftersom samtalet då kunde lyftas ur sin närmsta kontext. En tanke som följer är hur detta skiljer sig, om alls, från trepartssamtal som inte utgår från en lektionsobservation?¹⁰¹

Religionsdidaktiska praktiker

Medan min forskning som resulterat i den här avhandlingen fokuserar diskursordningen i avgränsade diskursiva praktiker så kan framtida forskningsprojekt, vilket Jørgensen & Phillips (2002, s. 142-143) betonar, relatera denna till andra diskursordningar. I anslutning till denna undersökning kunde det exempelvis gälla vad lärare konstruerar som central religionslärarkunskap i ämnesmöten inom en skola eller vid en fortbildningskonferens, eller hur styrdokument för religionskunskapsämnet och ett religionsdidaktiskt lärarutbildningsämne formuleras.

Slutreflektioner

Genom efterintervjuerna med lärarstudenterna har jag förstått att de är mycket nöjda med sina trepartssamtal, och det förefaller som om detta gäller hur trepartssamtalen än fortlöpt, oberoende av hur mycket negativt inriktade kritiska kommentarer de fått och oavsett vilket innehåll trepartssamtalen kretsat kring. Att studenterna är mycket positiva i sina omdömen om trepartssamtalen är spännande att ha i åtanke.

¹⁰¹ Här kan en rapport av Wall och Broberg (2014) uppmärksammas där nätbaserade trepartssamtal undersöktes, vilka baserades på videosekvenser som studenterna spelade in då de övningsundervisade. Resultatet visade bland annat att potential fanns ur både bedömnings- och lärandeperspektiv men att problem uppstod då den digitala tekniken inte fungerade tillfredsställande.

En sista tanke utgår från den argumentation som förts kring att lärare haft svårt att artikulera sin kunskap (t.ex. Eraut, 1994, s. 3). Jag funderar över detta ur två perspektiv. Det ena är att några av aktörerna, på direkta frågor vid intervjuerna, har haft svårt att utförligt uttrycka vad religionskunskapsläraren behöver veta och göra. Det andra är att jag med föreliggande undersökning kan visa att just detta med att artikulera sin kunskap är precis vad som görs i de undersökta diskursiva praktikerna, om än med andra ord än kunskapsbegreppet.

Avslutning

Att undersöka religionsdidaktiska trepartssamtal, samt intervjuer med lärarstudenter och lärarutbildare, ger en bild av vad en lärare i religionskunskap behöver. Mina analyser av diskursordningens innehållsliga dimensioner visar *vilka* dessa religionslärarkunskaper kan vara och det handlar då om ”Att kunna sitt ämne”, ”Att känna och möta sina elever” och ”Att fungera som person”. Genom att analysera trepartssamtalens diskursiva praktik har jag dessutom kunnat visa *hur* förhandlingar av religionslärarkunskap innebär diskursmöten som i sin tur inbegriper både harmoni och konflikt. Samförstånd råder främst, och diskurser om religionslärarkunskap konstrueras då som komplementära, men antagonistiska diskurskamper går att identifiera. I förhandlingarna re/konstrueras maktpositioner, och dominansförhållanden mellan både diskurser och (aktörs)positioner framträder och varierar. Avhandlingens resultat pekar, avslutningsvis, på en diskursordning som innefattar tre diskurser om religionslärarkunskap, där ”Att kunna sitt ämne” är diskursivt och stabilt förhärskande.

Summary

In this thesis I am investigating teachers' knowledge in relation to Swedish teacher education and to the school subject religious education (RE). The empirical material consists of observations of teacher education supervision dialogues (three-way conferences) and interviews with student teachers (ST), teacher educators from upper secondary school (STE) and teacher educators from university (UTE). This empirical material is worked through and analysed using discourse analysis. This implies theoretically that knowledge is neither static nor objective, but contextually constructed.

A supervision dialogue in teacher education is a practice in its own right but also a meeting between different educational practices. When taking the university courses, the student is educated in a theoretical environment where the educators (UTE) have (some level of) research experience and competence. When the student teachers have in-school training, their STE is also a professional teacher, working with the pupils in school. This means that a student teacher is experiencing two different educational contexts through teacher education, a "theoretical" and a "practical" one (Hegender, 2010, p. 11-12). This implies that there may be debates and disputes regarding which teacher knowledge it is essential for the student to develop (Brusling, 2007; Eriksson, 2009; Skogar, 2000). Furthermore, the supervision dialogue has in this investigation been identified as a practice where these different practices meet and where both conflicts and harmony may be observed. Moreover, I view a supervision dialogue (conference) as a supervision practice with a teaching focus in teacher education (Alfonso, 1997; Franke, 1990). In this study, it is seen as a practice that is a context for guidance and coaching, i.e. teaching, as opposed to viewing the supervision dialogue as assessment of the students' achievements when teaching.

Previous research has not been conducted in the field of RE in relation to the combination of teacher knowledge and supervision. Although some interest has been shown in the field of RE in investigating and discussing the capacity of an RE teacher (e.g. Everington, 2016; Jackson, 2014; Ubani, 2012), often the focus is on the pupils (e.g. Risenfors, 2011), the teaching material (e.g. Härenstam, 1993) or the RE subject itself (e.g. Kittelmann Flensner,

2015) rather than the teacher. As for research on supervision in general and supervision dialogues in particular, many findings highlight different aspects of teaching and learning (e.g. Tabacknick, Popkewitz, & Zeichner, 1979; Tang & Chow, 2007) and the role and goal of supervision (e.g. Franke, 1990), as well as aspects of co-operation between university and school (e.g. Mtika, Robson, & Fitzpatrick, 2014). In a Swedish context, the focus in supervision research has in recent times been on assessment (e.g. Hegender, 2010).

After this brief introduction, the present summary will report on the aim of the thesis, highlight the significant theoretical and methodological points of departure, present the results of the analysis and lastly discuss the results from a few different perspectives.

Aim and research questions

The aim of this research project is to explore what can be considered essential knowledge for an RE teacher. The two research questions concern content and process:

- a) What RE teacher knowledge is discursively constructed in teacher education supervision dialogue and in interviews between and with student teachers, teacher educators from schools and teacher educators from university?
- b) How are those discourses constructed in supervision dialogue between student teachers, teacher educators from schools and teacher educators from university?

Theory

Perspectives and concepts from Fairclough's critical discourse analysis (CDA) (e.g. 1985; 1989/2001; 1992; 1997; 2001; 2003) are the main theoretical influences in this study. As with many discursively oriented theories, there is a connection to social constructionism (Winther Jørgensen & Phillips, 2002), as discourses are linguistically constructed. In this study, this indicates that in order to do justice to empirical situations by making fair representations, one also needs to highlight the fact that an analysis is a construction in itself (e.g. Jackson, 2008; Potter, 1996). My study of constructions of discourse in different empirical realities is also an analytical re/construction of these situations.

By using a definition of discourse close to Fairclough's (1995, p. 14), I define a discourse as a significant way of talking in relation to a specific domain in a field where the language use constructs significant meaning. Fairclough (1995) calls the sum of discourses associated with a particular social domain or institution the order of discourse. Within the order of discourse it is possible to identify different levels of speech. To examine this I use the concept discourse as an overall concept and use sub-discourse and micro-discourse to refer to different ways of speaking within each discourse. A micro-discourse is a specific way of talking within a sub-discourse, and a sub-discourse is a cluster of different articulations within an overall discourse. Together, these levels of discourse construct the order of discourse in RE supervision triologue and in interviews with student teachers, teacher educators from upper secondary school and teacher educators from university. This is the analysis of content, of what is constructed.

The interest in negotiations, power and dominance (e.g. Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003; Mumby & Clair, 1997; Wodak, 2001) within critical discourse analysis has also inspired my analysis. I explore each supervision triologue in relation to content, conflict and dominance in order to be able to analyse how the order of discourse is constructed. Fairclough (1989/2001, p. 20; 1995, p. 96-97) highlights the importance of examining both the content and process of discursive constructions in discursive practices.

Lastly, the construction of discourses, which leads to the identification of an RE order of discourse based on the present empirical material, is at the same time a construction of what I call "RE teacher knowledge". That concept is used as a focal point to gather the different discourses, i.e. the order of discourse, within a conceptual framework. Following the theoretical point of departure, the construction of discourses is simultaneously the construction of knowledge, and in this context, the discursive construction of "RE teacher knowledge". This tentative concept refers to what is constructed as being essential for a (student) teacher in Swedish RE to know and do in their (future) occupation.

Method

To answer the research questions in the study I use six examples or "cases" (A, B, G, H, M and N). Each case consists of one observation of a lesson

where the student teacher teaches a class in religious education at upper secondary school and where the STE and UTE observe, one observation of the follow-up supervision dialogue and also interviews with each participant both before and after the dialogue. The main empirical material is the observations of supervision dialogues, with the interviews taking a complementary, but vital, position. Through these six cases I follow three different UTE from three different universities. This means that I conduct two cases with each UTE. Different ST and STE participate in the six cases.

As for the methods, my observations are unstructured (Patel & Davidson, 2011) and non-participant (Ely, 1993). Each dialogue was recorded and transcribed, as were the interviews, which I regard as a mixture of structured and semi-structured (Kvale & Brinkmann, 2009), in that a questionnaire was used, but the follow-up questions differed depending on what each participant said.

Empirical findings

The analysis of the empirical material results in an order of discourse regarding essential RE teacher knowledge. With regard to aspects of content and structure, the order of discourse consists of three discourses, eight sub-discourses and fourteen micro-discourses (Figure 4, p. 128).

The dominant discourse is called “Knowing one’s subject”/”Att kunna sitt ämne”. It is a discourse where aspects of a teacher’s content knowledge are essential. The three sub-discourses within the dominant discourse refer to a teacher’s capacity to master the content, problematise it and both know and teach the content in an up-to-date manner. Within the first sub-discourse, the different micro-discourses concern different aspects of knowing and teaching basic RE content. In the second sub-discourse, problematising is talked about in terms of the representation of different aspects of a religion and the recognition of plurality, in terms of in-depth content knowledge and lastly in terms of the teacher’s need to be provocative, to challenge the pupils’ preconceptions. The third sub-discourse concerns the need for the RE teacher to be up to date regarding both historical perspectives on present issues (time) and pupils’ interests and their reality (space).

The second discourse that has been identified through the analysis, I have called “Knowing and meeting the pupils”/”Att känna och möta sina elever”. Within this discourse, the statements construct two sub-discourses regarding

the teacher's knowledge/capacity 1) to be familiar with, and use, the pupils' different pre-understandings and 2) to communicate with the pupils in the RE classroom. The first of these sub-discourses may be broken down into three micro-discourses. The first of these relates to the RE classroom as a "safe space" where it is possible to talk about private matters without being treated badly. This micro-discourse is at the same time also about the teacher's awareness that the pupils must be allowed to be quiet and not talk about their personal beliefs and religious traditions at all. The second micro-discourse, on the other hand, concerns the RE teacher using the pupils' own representations of their personal convictions to enrich the teaching and promote learning. The last micro-discourse within this sub-discourse is about teaching RE on a qualitative level that is appropriate to the pupils' pre-knowledge and ability. Within the sub-discourse regarding communicating with the pupils, the micro-discourses concern aspects of the teacher's capacity to enhance classroom dialogue and to allow the pupils' input to influence further presentations of content.

The third and last discourse is called "Knowing oneself"/"Att fungera som person". This discourse consists of three sub-discourses which construct the RE teacher as being objective, reflective and a leader. Being objective refers to having the capacity to stay neutral and not let personal convictions influence the RE teaching. The sub-discourse about reflection deals with both reflecting *in* action as well as reflecting *on* one's actions. Lastly, the leadership of the RE teacher is constructed, for example, as being able to master the classroom situation, use appropriate language and take control of the learning process.

When it comes to the questions of how these discourses are constructed, the analysis of the second research question shows that they are primarily constructed as complementary in relation to one another. There seems to be a common agreement among students and teacher educators about the fact that RE teachers need to know the subject, know the pupils and know themselves. However, discursive conflicts can arise when discourses are initiated in an antagonistic manner. The conflicts emerge both within an overall discourse and between discourses and include antagonistic discourses introduced and maintained by both students and educators. It is mainly the dominant discourse ("Knowing one's subject") that is at stake when conflicts can be identified. For example, conflicts arise when antagonistic sub- and micro-discourses are articulated in an antagonistic mode, with one illustration being a discursive conflict between teaching basic content knowledge and

problematizing it. Moreover, antagonism can also be detected between the dominant discourse and the discourse “Knowing and meeting the pupils”. One example is that there is a conflict between micro-discourses where the importance of representing the content by using the pupils’ own experiences is articulated in opposition to the need for the pupils to feel safe and non-exposed and for the classroom to be a safe place.

Lastly, the antagonistic discourses also reflect aspects of dominance in regard to not only discourses, i.e. the RE teacher’s knowledge, but also in relation to positions. The results show that the university teacher educators are in the dominant position. In the supervision conferences, this dominance can be identified both in relation to significance and to speech space, due to the fact that it is the university teacher educators who initiate and maintain discourses in a way that has a powerful impact on how RE teacher knowledge is constructed.

Discussion

The order of discourse is the stabilised configuration (Fairclough, 1995) that shows what gains status as RE teacher knowledge. The study demonstrates in depth what an RE teacher must know and do to be able to handle the profession of RE teacher. However, it by no means provides a complete and absolute picture of essential core knowledge but rather, due also to the theoretical approach, gives a tentative map of contextually and discursively constructed knowledge.

I would like to call the three discourses identified here the *dominant*, the *prominent* and the *present*. This indicates relationships where “Knowing one’s subject” is hegemonic compared to the others, where “Knowing and meeting the pupils” is significant and where “Knowing oneself” is present but is less substantial in relation to the others. From another viewpoint, all three discourses are hegemonic in relation to other potential, but non-articulated, discourses.

While teachers’ subject/content knowledge, knowledge of learners and knowledge of themselves have been highlighted in previous research (Jackson, 2014; Shulman, 1987), the results have been general rather than detailed or the research has had another primary focus. The present study, however, through the order of discourse, provides comprehensive perspectives on what an RE teacher must know and do to be able to handle the profession of RE teacher.

Moreover, the different conflicts identified reveal some unique information. These conflicts can be understood as especially intense domains in RE practice; they generate an RE field of tension. For example, one conflict concerns two micro-discourses that are articulated as antagonistic. The importance of deepening the content is expressed, as opposed to enhancing dialogue. According to one of the pupil-centred approaches to RE (Erricker & Erricker 2000), the learners must be in the epicentre of the teaching process and their narratives are what matter. In opposition to this, Rymarz (2007) argues that teaching must emanate from the one who knows (the teacher) to the ones who learn (the pupils). These are fundamentally different positions in relation to teaching and learning, and it is this kind of debate that is at stake in this antagonistic conflict. The consequence of this, and the other conflicts, i.e. struggles (Fairclough, 2001), is that consensus is not achieved. Nevertheless, no matter the antagonistic struggles, from an overall perspective the dominant discourse is “Knowing one’s subject” and the dominant position is that of the UTE. This also implies that the teacher educators from university are in the position that predominantly holds the power in the triadic relationship. As Fairclough (1989/2001) mentions, power is all about controlling the order of discourse.

To conclude, being an RE teacher appears to be a mission complicated or even a “mission impossible” (Kittelman Flensner, 2015, p. 273) based on the order of discourse in this study. One of the reflections that I have had after conducting the research is that the different discourses are both extensive and demanding. That said, something that is difficult could also be described as challenging. Finally, to sum up, this study indicates that investigating a supervision practice is a fruitful way of exploring teacher knowledge. The results of this thesis show shifts in dominance and power and, most importantly, indicate an order of discourse that consists of three discourses about RE teacher knowledge, where “Knowing one’s subject” is discursively predominant.

Referenser

- Afdal, G. (2007). Participative research in religious education – an argument for a dialectical understanding of theory and practice. I C. Bakker, & H. Heimbrock (Red.), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers* (s. 93-110). Münster: Waxmann.
- Afdal, G. (2008). Religious education as a research discipline: An activity theoretical perspective. *British Journal of Religious Education*, 30(3), 199-210. doi:10.1080/01416200802170086
- Afdal, G. (2010). *Researching religious education as social practice*. Münster: Waxmann.
- Ahlberg, A. (2007).Handledning för förändring. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 241-268). Lund: Studentlitteratur.
- Alberts, W. (2008). Didactics of the study of religions. *Numen*, 55(2-3), 300-334.
- Alberts, W. (2010). The academic study of religions and integrative religious education in europe. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 275-290. doi:10.1080/01416200.2010.498621
- Alfonso, J. R. (1997). Supervision as professional practice: Introduction. I G. R. Firth, & E. F. Pajak (Red.), *Handbook of research on school supervision* (s. 337-340). New York: London: Macmillan Library Reference USA ; Prentice Hall International.
- Anderson, D. (2005). Peirce and the art of reasoning. *Studies in Philosophy & Education*, 24(3), 277-289. doi:10.1007/s11217-005-3849-9

- Arfwedson, G. B. (1996). *Vad är ämnesdidaktik - och vad kan ämnesdidaktik vara? Några ämnesdidaktiska grundfrågor bebyggda med exempel från främst tysk didaktisk tradition*. Stockholm: HLS.
- Bachtin, M. (1929/1991). *Dostojevskijs poetik* (L. Fyhr, J. Öberg Övers.). Gråbo: Anthropos.
- Bakker, C., & Heimbrock, H. (2007). Religious education teachers: Reflective practitioners and researchers. I C. Bakker, & H. Heimbrock (Red.), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers* (s. 7-16). Münster: Waxmann.
- Baumfield, V. (2007). Becoming a teacher of RE in a world of religious diversity. *Journal of Beliefs & Values*, 28(1), 77-81.
doi:10.1080/13617670701251611
- Baumfield, V. (2012). Pedagogy. I P. Barnes (Red.), *Debates in religious education* (s. 205-212). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966/1998). *Kunskapssociologi: Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* (S. Olsson Övers.). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berglund, J. (2014). Swedish religion education: Objective but marinated in lutheran protestantism? *Temenos*, 49(2), 165-184.
- Bergman, G., & Törnvall, M. (1999). *Handledningens teori och praktik: En introduktion till handledning i lärarutbildningens praktik*. Linköping: Linköpings Univ., Skapande vetande.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2012). Diskursanalys. I G. Bergström, & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 353-416). Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, B. (1986). On pedagogic discourse. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 205-240). Westport, Conn.: Greenwood Press.

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Birnik, H. (1999). *Lärare och handledning: Ett relationistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerlöv, M. (1999). *Om lärande i verksamhetsanknutna samtal: En studie om prat och lärande i möten på en arbetsplats*. Solna: Stockholm: Arbetslivsinstitutet; Univ.
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør: Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518. doi:10.1016/0742-051X(95)00008-8
- Broman, T. (1995). Rethinking professionalization: Theory, practice, and professional ideology in eighteenth-century german medicine. *The Journal of Modern History*, 67(4), 835-872.
- Brusling, C. (2007). Professionskvalificering och handledning. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 403-416). Lund: Studentlitteratur.
- Bryan, H., & Revell, L. (2011). Performativity, faith and professional identity: Student religious education teachers and the ambiguities of objectivity. *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 403-419. doi:10.1080/00071005.2011.602328

- Buchardt, M. (2004). Religious education and school-related research. I R. Larsson, & C. Gustavsson (Red.), *Towards a european perspective on religious education: The RE research conference march 11-14, 2004, university of lund* (s. 117-126). Skellefteå: Artos & Norma.
- Buchardt, M. (2007). Teachers – and knowledge and identity technologies around “religion” – discursive and other social practices in the religious education classroom. I C. Bakker, & H. Heimbrock (Red.), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers* (s. 17-36). Münster: Waxmann.
- Buchardt, M. (2008). *Identitetspolitik i klasserummet: 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation: Studier i et praktiseret skolefag*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns universitet.
- Bulterman-Bos, J. A. (2008). Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher*, 37(7), 412-420. doi:10.3102/0013189X08325555
- Burr, V. (2004). *Social constructionism*. London: Taylor & Francis Group.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Canning, R. (2011). Reflecting on the reflective practitioner: Vocational initial teacher education in scotland. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 609-617. doi:10.1080/13636820.2011.560391
- Carlgren, I. (1990). *Lärarytildare om lärararbete och lärarkunskap*. Uppsala: Univ.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carlson, M. (2008). Identity and interpretative repertoires within teacher education – battles over perspectives and courses.

ECER (*European Conference on Educational Research*) 10-12
September, 2008. University of Gothenburg.

- Carlsson, D., & Thalén, P. (2015). Inledning. I D. Carlsson, & P. Thalén (Red.), *Det postsekulära klassrummet: Mot ett vidgat religionskunskapsbegrepp* (s. 7-16). Gävle: Uppsala: Högskolan i Gävle; Swedish Science Press [distributör].
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-vygotskian activity theory: Case study from a french university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1086-1094. doi:10.1016/j.tate.2009.03.006
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Christensen, P. S. (1988). The nature of feedback student teachers receive in post-observation conferences with the university supervisor: A comparison with O'neal's study of cooperating teacher feedback. *Teaching and Teacher Education*, 4(3), 275-286. doi:10.1016/0742-051X(88)90007-8
- Claesson, S., Hallström, H., Kardemark, W., & Risenfors, S. (2011). Ricoeurs kritiska hermeneutik vid empiriska studier. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(1), 18-35.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken: Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Cohen, D. K. (2011). *Teaching and its predicaments*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]; New York: Routledge.
- Conroy, J. C. (2013). *Does religious education work? : A multi-dimensional investigation*. United Kingdom, Europe: Bloomsbury.
- Conroy, J. C. (2016). Religious education and religious literacy – a professional aspiration? *British Journal of Religious Education*, 38(2), 163-176. doi:10.1080/01416200.2016.1139891
- Cooling, T. (2012). Faith, religious education and whole school issues. I P. Barnes (Red.), *Debates in religious education* (s. 88-97). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: SAGE.
- Cush, D. (2007). Should religious studies be part of the compulsory state school curriculum? *British Journal of Religious Education*, 29(3), 217-227. doi:10.1080/01416200701479471
- Day, A. (2009). Believing in belonging: An ethnography of young people's constructions of belief. *Culture and Religion*, (3), 263-278. doi:- 10.1080/14755610903279671
- Delamont, S. (2008). For lust of knowing - observation in educational ethnography. I G. Walford (Red.), *How to do educational ethnography* (s. 39-56). London: Tufnell Press.
- Demissy, C. (2007). Religious education in public schools in "Lorraine and alsace". I C. Bakker, & H. Heimbrock (Red.), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers* (s. 139-154). Münster: Waxmann.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (s. 1-46). Thousand Oaks, Ca.: SAGE.
- Dimenäs, J., Gustafsson, T., & Mitiche, A. (2016). Att bli lärare - argument för en integrerad lärarutbildning. *Högre Utbildning*, 6(2), 121-137.
- Donche, V., & Van Petegem, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26(2), 207-222.
doi:10.1080/02671522.2011.561979
- Ely, M. (1993). I Anzul M. (Red.), *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: Cirklar inom cirklar* (C. G. Liungman Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P., & Göhl, I. (2014). *Handledning i lärarutbildning: Att utforska undervisningssituationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Engbretson, K. (2006). Learning about and learning from religion. the pedagogical theory of michael grimmitt. I M. De Souza (Red.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (s. 667-678). Dordrecht; London: Springer.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Erricker, C. & Erricker, J. (2000). The children and worldviews project: A narrative pedagogy of religious education. I M. Grimmitt (Red.), *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE* (s. 188-206). Great Wakering: McCrimmons.

- Erricker, C. (2001). Shall we dance? authority, representation, and voice: The place of spirituality in religious education. *Religious Education*, 96(1), 20-35.
- Estivalezes, M. (2007). Teaching about religions in a laïc educational system. I C. Bakker, & H. Heimbrock (Red.), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers* (s. 125-138). Münster: Waxmann.
- Everington, J. (2007). Freedom and direction in religious education—the case of english trainee teachers and "learning from religion". I C. Bakker, & H. Heimbrock (Red.), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers* (s. 111-124). Münster: Waxmann.
- Everington, J. (2009). The use of the interpretive approach in the professional development of student teachers of religious education. I J. Ipgrave, R. Jackson & K. O'Grady (Red.), *Religious education research through a community of practice: Action research and the interpretive approach* (s. 100-113). Münster: Waxmann.
- Everington, J. (2013). The interpretive approach and bridging the "Theory-practice gap": Action research with student teachers of religious education in england. *Religion & Education*, 40(1), 90-106. doi:10.1080/15507394.2013.745359
- Everington, J. (2015). Bridging separate communities: The aspirations and experiences of minority ethnic religious education teachers in england. *Journal of Beliefs & Values*, (2), 165-174. doi:10.1080/13617672.2015.1046232
- Everington, J. (2016). 'Being professional': RE teachers' understandings of professionalism 1997–2014. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 177-188. doi:10.1080/01416200.2016.1139892
- Everington, J., ter Avest, I., Bakker, C., & van der Want, A. (2011). European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and their relationship to

- personal and professional biographies. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 241-256. doi:10.1080/01416200.2011.546669
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: Practice and innovation*. London: Routledge.
- Fairclough, N. L. (1985). Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, 9(6), 739-763. doi:10.1016/0378-2166(85)90002-5
- Fairclough, N. (1989/2001). *Language and power*. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (1993). *Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities*. SAGE Publications.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. I R. Wodak, & M. Meyer (Red.), *Methods of critical discourse analysis [elektronisk resurs]* (s. 121-138). London: SAGE.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. I T. A. v. Dijk (Red.), *Discourse as social interaction* (s. 258-284). SAGE Publications.
- Falkevall, B. (2010). *Linsfrågor och religionskunskap: En belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Fancourt, N. (2007). The "dialogical" teacher: Should teachers express their commitments in the classroom? I C. Bakker, & H.

- Heimbrock (Red.), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers* (s. 53-70). Münster: Waxmann.
- Foss Lindblad, Rita & Lindblad, Sverker. (2009). The politics of professionalizing talk on teaching: Boundary work and reconfiguration of teachers and teaching. I M. Simons, M. Olssen & M. A. Peters (Red.), *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st century* (s. 786-806). Rotterdam: Sense Publishers.
- Foucault, M. (1970/1993). *Diskursens ordning: Installationsföreläsning vid collège de france den 2 december 1970* (M. Rosengren Övers.). Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförl. Symposium.
- Foucault, M. (1969/2002). *Vetandets arkeologi* (C. G. Bjurström, S. Torhell Övers.). Lund: Arkiv.
- Franke, A. (1990). *Handledning i praktiken : En studie av handledares och lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningens praktikdel*. Linköping: Univ.
- Fransson, G. (2001). Den första tiden - en forskningsöversikt med fördjupningar. I Å Morberg, & G. Fransson (Red.), *De första ljuva åren: Lärares första tid i yrket* (s. 186-215). Lund: Studentlitteratur.
- Freathy, R., Parker, S. G., Schweitzer, F., & Simojoki, H. (2016a). Conceptualising and researching the professionalisation of religious education teachers: Historical and international perspectives. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 114-129. doi:10.1080/01416200.2016.1139887
- Freathy, R., Parker, S. G., Schweitzer, F., & Simojoki, H. (2016b). Professionalism, professionalisation and professionalism in religious education. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 111-113. doi:10.1080/01416200.2016.1139886
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Chicago: University of Chicago Press.

- Furenhed, R. (2000). Undervisning och förståelse - exemplet religionskunskap. I E. Almén, R. Furenhed, S. Hartman & B. Skogar (Red.), *Livstolkning och värdegrund: Att undervisa om religion, livsfrågor och etik* (s. 117-142). Linköping: Univ., Skapande vetande.
- Gallavan, N. P., Peace, T. M., & Ryel Thomason, R. M. (2009). Examining teacher candidates' perceptions of teachers' professional dispositions. I P. LeBlanc, & N. P. Gallavan (Red.), *Affective teacher education: Exploring connections among knowledge, skills, and dispositions* (s. 39-60). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Garman, B. N. (1994). Beyond the reflective practitioner and toward discursive practice. *Teaching and Teachers' Work*, 2(4), 1-7.
- Gibbs, G. R. (2007). I Flick U. (Red.), *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781-795.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper: Ett systemteoretiskt perspektiv på handledning* (M. Jonsson Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapande handledning. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 179-198). Lund: Studentlitteratur.
- Grant, C. A. (2008). Teacher capacity. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (s. 127-133). New York: [Manassas, VA]: Routledge; Co-published by the Association of Teacher Educators.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development*. Great Waking: McCrimmons.

- Grimmitt, M. (2000a). Constructivist pedagogies of religious education project: Re-thinking knowledge, teaching and learning in religious education. I M. Grimmitt (Red.), *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE* (s. 207-227). Great Wakering: McCrimmons.
- Grimmitt, M. (2000b). Contemporary pedagogies of religious education: What are they? I M. Grimmitt (Red.), *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE* (s. 24-52). Great Wakering: McCrimmons.
- Gross, Z. & Rutland, S. D. (2016). Creating a safe place: SRE teaching as an act of security and identity formation in government schools in australia. *British Journal of Religious Education*, 38(1), 30-46. doi:10.1080/01416200.2015.1025699
- Gunnarsson, G. J. (2009). Life interpretation and religion among icelandic teenagers. *British Journal of Religious Education*, 31(1), 3-15. doi:10.1080/01416200802559924
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, C. (2013). *Existentiella konfigurationer: Om hur förståelsen av livet tar gestalt i ett socialt sammanhang*. Stockholm: Stockholms universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet [distributör].
- Gustavsson, C. (2015). *Delaktighetens kris: Gudstjänstens pedagogiska utmaning*. Skellefteå: Stockholm: Artos; Teologiska högskolan Stockholm.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening: Innebörd i blivande lärares seminarieramtal*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Halvarson Britton, T. (2014). *Studiebesök i religionskunskapsundervisningen: Elevers tal om islam före, under och efter ett moskébesök*. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet.

- Handal, G., & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor: En strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hanson, B. (2008). *Wither qualitative/quantitative? Grounds for methodological convergence*. Springer Netherlands.
doi:10.1007/s11135-006-9041-7
- Hartman, S. G. (1995). *Lärares kunskap: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Linköping: Univ.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence?
[https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf).
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. SAGE Publications. doi:10.3102/003465430298487
- Hegender, H. (2010a). The assessment of student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 151-171.
doi:10.1080/00313831003637931
- Hegender, H. (2010b). *Mellan akademi och profession: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Hegender, H. (2010c). Villkor och praxis: Bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning. *Nordic Studies in Education*, (3), 180-197.
- Hegender, H. (2012a). Från samspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(1-2), 61-80.

- Hegender, H. (2012b). *Föreläsning: Bedömning av lärarstudenters yrkeskunnande i VFU den 23 oktober 2012*. Högskolan i Gävle.
- Heid, L. (2014). From dialogue to triologue: A sociocultural learning perspective on classroom interaction. *Journal for the Study of Religion*, (1), 104-128.
- Heil, S., & Ziebertz, H. (2004). Teacher professionalism in religious education. *Journal of Empirical Theology*, 17(2), 217-237. doi:10.1163/1570925042652534
- Hella, E., & Wright, A. (2009). Learning 'about' and 'from' religion: Phenomenography, the variation theory of learning and religious education in finland and the UK. *British Journal of Religious Education*, 31(1), 53-64. doi:10.1080/01416200802560047
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2010). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerup.
- Holmqvist Lidh, C. (2016). *Representera och bli representerad: elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet.
- Husebo, D. (2012). Bridging theory and practice in norwegian teacher education through action research. *Educational Action Research*, 20(3), 455-471. doi:10.1080/09650792.2012.697665
- Husebo, D. (2013). *Fagdidaktisk utproving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming til religion, livssyn og etikk-undervisning: Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget RLE*. University of Stavanger: Norway.
- Hylén, T. (2012). Essentialism i religionsundervisningen ett religionsdidaktiskt problem. *Norddidactica - journal of humanities and social science education*, (2), 106-137.

- Härenstam, K. (1993). *Skolboks-islam: Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Härenstam, K. (2000). *Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik - om konsten att välja kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Härenstam, K. (2006). *En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs i ett urval av läroböcker. underlagsrapport till skolverket "I enlighet med skolans värdegrund"*. Stockholm: Skolverket.
- Härenstam, K. (2016). *Paneldiskussion: Svenska religionsvetarmötet den 20 september 2016*. Södertörns högskola.
- I'Anson, J. (2004). Mapping the subject: Student teachers, location and the understanding of religion. *British Journal of Religious Education*, 26(1), 45-60. doi:10.1080/0141620032000149917
- Ibrahim, A. S. (2013). Approaches to supervision of student teachers in one UAE teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 34, 38-45. doi:10.1016/j.tate.2013.04.002
- Ipgrave, J., & Jackson, R. (2009). Reflecting on the interpretive approach. issues and responses. I J. Ipgrave, R. Jackson & K. O'Grady (Red.), *Religious education research through a community of practice: Action research and the interpretive approach* (s. 151-168). Münster: Waxmann.
- Irisdotter, S. (2006). *Mellan tradition, demokrati och marknad: En analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Stockholm: HLS förlag: Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.

- Jackson, R. (2007). The interpretive approach. I J. Keast (Red.), *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools* (s. 79-90). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jackson, R. (2008). Contextual religious education and the interpretive approach. *British Journal of Religious Education*, 30(1), 13-24. doi:10.1080/01416200701711675
- Jackson, R. (2014). *Signposts - policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Council of Europe.
- Jacobsson, K. (2008). Den svårfångade kvaliteten. I D. Wästerfors, & K. Sjöberg (Red.), *Uppdrag: Forskning: Konsten att genomföra kvalitativa studier* (s. 162-183). Malmö: Liber.
- Jäger, S. (2001). Discourse and knowledge: Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis. I R. Wodak, & M. Meyer (Red.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 32-62). London: SAGE.
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 29-39. doi:10.1080/14681360902742845
- Karlsson, A. (2015). *Vilket religionskunskapsämne? Ämneskonstruktioner i religionskunskap på gymnasiet med samtalsförhandlingar i centrum*. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet.
- Kessels, J. P. A. M., & Korthagen, F. A. J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22.
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204. doi:10.1080/03057260903142285

- Kittelmann Flensner, K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s. 215-228). Lund: Studentlitteratur.
- Knauth, T., & Kors, A. (2011). The "contextual setting approach": A contribution to understanding how young people view and experience religion and education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 209-223.
- Kroksmark, T., & Åberg, K. (2007). Förord. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 11-18). Lund: Studentlitteratur.
- Krzyzanowski, M. (2011). Ethnography and critical discourse analysis: Towards a problem-oriented research dialogue. *Critical Discourse Studies*, 8(4), 231-238.
doi:10.1080/17405904.2011.601630
- Krzyzanowski, M., & Forchtner, B. (2016). Theories and concepts in critical discourse studies: Facing challenges, moving beyond foundations. *Discourse & Society*, 27(3), 253-261.
doi:10.1177/0957926516630900
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (S. Torhell Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154.
- Labaree, D. F. (2008). Comments on Bulterman-Bos: The dysfunctional pursuit of relevance in education research. *Educational Researcher*, 37(7), 421-423.
doi:10.3102/0013189X08325557

- Larsson, R. (2004). Religious education in Sweden: Research trends in a secularised and post-Christian plurality. I R. Larsson, & C. Gustavsson (Red.), *Towards a European perspective on religious education: The RE research conference March 11-14, 2004, University of Lund* (s. 304-316). Skellefteå: Artos & Norma.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York; London: Routledge.
- Leganger-Krogstad, H. (2007). The contextual approach. I J. Keast (Red.), *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools* (s. 99-112). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lied, S. (2011). The dialogical RE classroom - a safe forum and a risky business. A response to Robert Jackson's presentation of the interpretive approach. I B. Schüllerqvist (Red.), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education: Key presentations and responses from an international conference at Karlstad University, Sweden* (s. 165-174). Karlstad: Karlstad University Press: Karlstad University Library.
- Lifmark, D. (2005). Skolforskarens etiska dilemma och relationer till sina informanter. I P. Erixon (Red.), *Forskningsarbete pågår: Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA)* (s. 198-219). Umeå: Umeå universitet.
- Lifmark, D. (2010). *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E., G. (2003). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (s. 253-291). Thousand Oaks, Ca.: SAGE.
- Lindgren, M. (2013). Kontext och diskurs som lärandets villkor. *KLÄM - konferenstexter om lärande, ämnesdidaktik och mediebruk*. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.

- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*. Linköping: Univ., Tema kommunikation.
- Lund, T. (2005). The Qualitative–Quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132. doi: 10.1080/00313830500048790
- Manderstedt, L. (2013). *Växelspel med förbinder: Skärningspunkter i verksamhetsförlagd svensklärautbildning*. Luleå: Luleå University of Technology.
- Marton, F. (2014). *Necessary conditions of learning*. Florence: Taylor and Francis.
- Marton, F., & Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193-220.
- McIntyre, D. J., & Byrd, M. D. (1997). Supervision in teacher education. I G. R. Firth, & E. F. Pajak (Red.), *Handbook of research on school supervision* (s. 409-427). New York: London: Macmillan Library Reference USA; Prentice Hall International.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* (B. Nilsson Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Meyer, M. (2001). Between theory, method, and politics: Positioning of the approaches to CDA. I R. Wodak, & M. Meyer (Red.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 14-31). London: SAGE.
- Miedema, S. (2004). Beyond foundationalism. A plea for a new normativity in the philosophy of religious education. I R. Larsson, & C. Gustavsson (Red.), *Towards a european perspective on religious education: The RE research conference march 11-14, 2004, University of Lund* (s. 36-45). Skellefteå: Artos & Norma.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Miller, J., & Glassner, B. (2004). The 'inside' and the 'outside': Finding realities in interviews. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (s. 125-139). London: SAGE.
- Mingers, J. (2012). Abduction: The missing link between deduction and induction. A comment on ormerod's 'rational inference: Deductive, inductive and probabilistic thinking'. *The Journal of the Operational Research Society*, 63(6), 860-861.
doi:10.1057/jors.2011.85
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein: The thinker and the field*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39(0), 66-76. doi:10.1016/j.tate.2013.12.006
- Mumby, D. K., & Clair, R. P. (1997). Organizational discourse. I T. A. v. Dijk (Red.), *Discourse as social interaction* (s. 181-205). SAGE Publications.
- Nesbitt, E. (2004). *Intercultural education: Ethnographic and religious approaches*. Brighton; Portland: Sussex Academic Press.
- Neumann, I. B. (2003). *Mening, materialitet, makt: En introduktion till diskursanalys* (P. Dükler Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Neville, F. R., & Garman, B. N. (1997). The philosophical perspective on supervision. I G. R. Firth, & E. F. Pajak (Red.), *Handbook of research on school supervision* (s. 200-241). New York: London: Macmillan Library Reference USA ; Prentice Hall International.
- Niemi, K., & Dalevi, S. (2015). *Discussing didactics of religious education in a swedish context*. Sweden, Europe: Karlstads universitet, Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik; Karlstads universitet, Institutionen för samhälls- och kulturvetenskap.

- Nikander, P. (2008). Constructionism and discourse analysis. I J. A. Holstein, & J. F. Gubrium (Red.), *Handbook of constructionist research* (s. 413-428). New York: Guilford Press.
- Nilsson, P. (2008). *Learning to teach and teaching to learn: Primary student teachers' complex journey from learners to teachers*. Norrköping: Department of Social and Welfare Studies, Linköping University.
- Näslund, J. (2007). Socialpsykologiska aspekter på makt i handledning. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 165-178). Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, M. (2016). *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn: En deltagarorienterad studie*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærutdanning: Kunnskap i grenseland* (s. 19-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad: Religionsvetenskap, Karlstads universitet.
- Osbeck, C. (2008). Religionsdidaktikens framväxt och utveckling i Sverige. *Didaktikens Forum, Nr 2, 9-20*.
- Osbeck, C. (2009a). *Att förstå livet : Religionsdidaktik och lärande i diskursiva praktiker*. Uppsala: Kyrkokansliet, Svenska kyrkan.
- Osbeck, C. (2009b). Religionskunskapslärare. I B. Schüllerqvist, & C. Osbeck (Red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap* (s. 157-204). Karlstad: Karlstad University Press.
- Osbeck, C. (2011). Religionsdidaktik som kunskaps- och forskningsfält. I M. Löfstedt (Red.), *Religionsdidaktik: Mångfald, livsfrågor och etik i skolan* (s. 35-50). Lund: Studentlitteratur.

- Osbeck, C. (2012). More purpose than meaning in RE: A response to James Conroy, David Lundie, and Vivienne Baumfield. *Journal of Beliefs & Values*, 33(3), 325-328.
- Osbeck, C., & Lied, S. (2012). Hegemonic speech genres of classrooms and their importance for RE learning. *British Journal of Religious Education*, , 155. doi:10.1080/01416200.2011.628194
- Osbeck, C., & Skeie, G. (2014). Religious education at schools in sweden. I M. Rothgangel, G. Skeie & M. Jäggle (Red.), *Religious education at schools in Europe. part 3, northern Europe* (s. 237-266) Göttingen: V & R Unipress.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* . Lund: Studentlitteratur.
- Peirce, C. S. (1931). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. I Hartshorne C., Weiss P. (Red.). Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Persson, A. (2007).Handledning mellan politiska mål, lärarpraxis och vetenskaplighet. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 355-378). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (2007).Handledning i forskningscirklar. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 119-142). Lund: Studentlitteratur.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2008). Discursive constructionism. I J. A. Holstein, & J. F. Gubrium (Red.), *Handbook of constructionist research* (s. 275-294). New York: Guilford Press.

- Raths, J. (1999). Knowledge of subject matter. I J. Raths, & A. McAninch (Red.), *Advances in teacher education. vol. 5, what counts as knowledge in teacher education?* (s. 103-126). Stamford, Conn.: Ablex.
- Revell, L. (2005). Student primary teachers and their experience of religious education in schools. *British Journal of Religious Education*, 27(3), 215-226. doi:10.1080/01416200500141231
- Risenfors, S. (2011). *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Rodgers, A., & Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 63-80. doi:10.1016/j.tate.2006.04.012
- Rymarz, R., & Engebretson, K. (2005). Putting textbooks to work: Empowering religious education teachers. *British Journal of Religious Education*, 27(1), 53-63. doi:10.1080/0141620052000276528
- Rymarz, R. M. (2007). Who is this person grace? A reflection on content knowledge in religious education. *Religious Education*, 102(1), 62-74. doi:10.1080/00344080601117697
- Rönnermann, K. (2007).Handledning i ljuset av aktionsforskning. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 99-118). Lund: Studentlitteratur.
- Saugstad, T. (2006). Aristoteles tankar om yrkesutbildning. I A. Bronäs, & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (s. 58-73). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Schön, D. A. (1983/2003). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.

- Schüllerqvist, B. (2009). Ämnesdidaktisk lärarforskning - ett angeläget forskningsfält. I B. Schüllerqvist, & C. Osbeck (Red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap* (s. 9-32). Karlstad: Karlstad University Press.
- Schüllerqvist, B., & Osbeck, C. (2009). Lärarnas ämnesdidaktiska insikter och strategier. I B. Schüllerqvist, & C. Osbeck (Red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap* (s. 205-230). Karlstad: Karlstad University Press.
- Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik: Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Jönköping: Höskolan för lärande och kommunikation.
- Selander, S. (2005). Lärares kunskaper - lärares arbete - att utveckla språket om didaktikens komplexa värld. I O. Björkqvist (Red.), *Lära ut och in: Om innehållet i pedagogisk verksamhet* (s. 14-20). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Selander, S. (2006). Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker. I A. Bronäs, & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (s. 25-40). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Shulman, L. S. (1986/2004). Those who understand: Knowledge growth in teaching. I S. M. Wilson (Ed.), *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach* (s. 187-216). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sikes, P., & Everington, J. (2001). Becoming an RE teacher: A life history approach. *British Journal of Religious Education*, 24(1), 8-19. doi:10.1080/0141620010240102

- Sikes, P., & Everington, J. (2004). "RE teachers do get drunk you know": Becoming a religious education teacher in the twenty-first century. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 21-33.
- Sjöberg, S. (2000). *Naturvetenskap som allmänbildning: En kritisk ämnesdidaktik* (A. Claesdotter Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Skeie, G. (2002). The concept of plurality and its meaning for religious education. *British Journal of Religious Education*, 25(1), 47-59. doi:10.1080/01416200220250105
- Skeie, G. (2009). A community of dialogue and conflict. I J. Ipgrave, R. Jackson & K. O'Grady (Red.), *Religious education research through a community of practice: Action research and the interpretive approach* (s. 216-234). Münster: Waxmann.
- Skogar, B. (2000). Religionsdidaktikens kärnproblem. I M. Linnarud (Red.), *På spaning efter ämnets kärna: Didaktiska tankar kring några skolämnen* (s. 29-44). Karlstad: Ämnesdidaktiska forskargruppen, Univ.
- Skolinspektionen. (2012). *Mer än vad du kan tro.* (No. 2012:3). Skolinspektionen.
- Slick, S. K. (1997). Assessing versus assisting: The supervisor's roles in the complex dynamics of the student teaching triad. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 713-726. doi:10.1016/S0742-051X(97)00016-4
- Smith, E. R., & Avetisian, V. (2011). Learning to teach with two mentors: Revisiting the "Two-worlds pitfall" in student teaching. *The Teacher Educator*, 46(4), 335-354. doi:10.1080/08878730.2011.604400
- Song, L. (2010). The role of context in discourse analysis. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 876-879.
- Säljö, R. (1998). Learning inside and outside schools: Discursive practices and sociocultural dynamics. I D. A. Roberts, & L.

- Östman (Red.), *Problems of meaning in science curriculum* (s. 39-53). New York; London: Teachers College Press.
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel. ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 67-82.
- Tabacknick, R., Popkewitz, T. S., & Zeichner, K. M. (1979). Teacher education and the professional perspectives of student teachers. *Interchange*, 10(4), 12-29. doi:10.1007/BF01810816
- Tang, S. Y. F., & Chow, A. W. K. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1066-1085. doi:10.1016/j.tate.2006.07.013
- Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? and is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education*, 32(2), 93-103. doi:10.1080/01416200903537399
- Trondman, M. (2008). Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study. I G. Walford (Red.), *How to do educational ethnography* (s. 115-140). London: Tufnell Press.
- Ubani, M. (2012). What characterises the competent RE teacher? finnish student teachers' perceptions at the beginning of their pedagogical training. *British Journal of Religious Education*, 34(1), 35-50. doi:10.1080/01416200.2011.601906
- Ubani, M. (2016). RE student teachers' professional development: Results, reflections and implications. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 189-199. doi:10.1080/01416200.2016.1139893
- van Dijk, T. A. (1993). *Principles of critical discourse analysis*. SAGE Publications.
- van Dijk, T. A. (1997). Discourse as interaction in society. I T. A. v. Dijk (Red.), *Discourse as social interaction* (s. 1-37). SAGE Publications.

- van Dijk, T. A. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. I R. Wodak, & M. Meyer (Red.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 95-120). London: SAGE.
- van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- van Leeuwen, T. (1993). Genre and field in critical discourse analysis: A synopsis. *Discourse & Society*, 4(2), 193-223.
doi:10.1177/0957926593004002004
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Vestøl, J. M. (2008). Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1-20.
- Vestøl, J. M. (2012). The role of movies in norwegian textbooks. A study of film as artefact in religious education. *Norddidactica - journal of humanities and social science education*, (2012:2), 84-105.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- von Brömssen, K. (2012). Elevers möten med religion i gymnasieskolan. I M. Lövheim, & J. Bromander (Red.), *Religion som resurs: Existentiella frågor och värderingar i unga svenskers liv* (s. 131-156). Skellefteå: Artos.
- von der Lippe, M. (2011). Young people's talk about religion and diversity: A qualitative study of norwegian students aged 13–15. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 127-142.
doi:10.1080/01416200.2011.543590

- Walford, G. (2008). Selecting sites, and gaining ethical and practical access . I G. Walford (Red.), *How to do educational ethnography* (s. 16-38). London: Tufnell Press.
- Wall, P., & Broberg, Y. (2014). *Projektet 'VFU och video': En undersökning av möjligheter och hinder vid genomförandet av trepartssamtal med utgångspunkt i videosekvenser från studenters verksamhetsförlagda utbildning inom skola och förskola*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Watt Boolsen, M. (2007). *Kvalitativa analyser: Forskningsprocess, människa, samhälle*. (B. Kärnekull Övers.). Malmö: Gleerup.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Columbia University Press.
- Wieslander, M. (2014). *Ordningmakter inom ordningmakten : Diskurskamp, dilemman och motstånd i blivande polisers samtal om mångfald*. Karlstad: Karlstads universitet, Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete.
- Williamson McDiarmid, G., & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (s. 134-156). New York: Routledge; Co-published by the Association of Teacher Educators.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod* (S. Torhell Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Wodak, R. (2001a). The discourse-historical approach. I R. Wodak, & M. Meyer (Red.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 63-94). London: SAGE.

- Wodak, R. (2001b). What CDA is about - a summary of its history, important concepts and its developments. I M. Meyer, & R. Wodak (Red.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 1-13). London: SAGE Publications Ltd.
- Wolcott, H. F. (1988). Ethnographic research in education. I R. M. Jaeger, & L. S. Shulman (Red.), *Complementary methods for research in education* (s. 187-206). Washington: American educational research assoc.
- Wright, A. (2000). The spiritual education project: Cultivating spiritual and religious literacy through a critical pedagogy of religious education. I M. Grimmitt (Red.), *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE* (s. 170-187). Great Wakering: McCrimmons.
- Wright, A. (2004). *Religion, education, and post-modernity*. London; New York: RoutledgeFalmer.
- Wright, A. (2008). Contextual religious education and the actuality of religions. *British Journal of Religious Education*, 30(1), 3-12. doi:10.1080/01416200701711667
- Wyndhamn, A. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt: En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 155-174. doi:10.1016/0742-051X(85)90013-7
- Zeichner, K. M., Liston, D. P., Mahlios, M., & Gomez, M. (1988). The structure and goals of a student teaching program and the character and quality of supervisory discourse. *Teaching and Teacher Education*, 4(4), 349-362. doi:10.1016/0742-051X(88)90033-9

Zetterqvist, A. (2003). *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi : En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Åsvoll, H. (2014). Abduction, deduction and induction: Can these concepts be used for an understanding of methodological processes in interpretative case studies? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(3), 289-307.
doi:10.1080/09518398.2012.759296

BILAGOR

Bidra till kunskapsutveckling om religionslärares kunskap

Vill du bidra till kunskapsutveckling om religionslärares kunskap? Jag heter David Deborg och är doktorand i ämnesdidaktik med religionsdidaktisk inriktning vid Göteborgs universitet i samarbete med Högskolan i Gävle. Med detta brev vill jag fråga dig om du skulle kunna tänka dig att medverka. Projektet handlar om vilken kunskap hos en religionslärare som görs central i ämneslärarutbildningen. Huvudhandledare för projektet är Christina Osbeck, docent vid Göteborgs universitet.

Min tanke är att observera trepartssamtal mellan en lärarutbildare från högskola/universitet, en religionslärarstudent och dennes lokala lärarutbildare under den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen. Jag vill också intervjua er tre som deltar, före och efter trepartsmötet. Tanken är att intervjuerna sker i anslutning till mötet eller som senast ett par dagar före respektive efter mötet, på plats eller via telefon.

Målet med forskningsprojektet är att bidra med kunskap om vad som görs till viktig kunskap för lärare i religionskunskap. De övergripande målsättningarna är att avhandlingen ska vara relevant för kunskapsbildning om och i lärarutbildningen och därmed relevant för både skola och högskola, samt att projektet ska bidra till utveckling av det religionsdidaktiska kunskaps- och forskningsfältet.

Jag kontaktar dig igen för att fråga om ditt intresse av att delta. Du kan också skriva till mig på mejladressen nedan.

Med vänliga hälsningar

David Deborg, doktorand Göteborgs universitet/Högskolan i Gävle

daddeg@hig.se

Tel nr 026-648236, 073-9036125



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Vill du bidra till ny kunskap?

Du har visat intresse för att delta i det doktorandprojekt som undertecknad genomför. Mitt projekt handlar om att undersöka centrala kunskaper för en lärare i religionskunskap genom att observera trepartssamtal mellan en lärarutbildare från högskola/universitet, en lärarstudent och dennes lokala lärarutbildare under den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen. Jag vill också intervjua er tre som deltar, före och efter trepartsmötet. Tanken är att intervjuerna sker i anslutning till mötet eller ett par dagar före respektive efter mötet, på plats eller via telefon. Om trepartssamtalet föregås av ett lektionsbesök är jag också intresserad av att delta vid den lektionen.

Intervjuerna och observationen av trepartssamtalet kommer att spelas in på ljudfil. Eventuellt lektionsbesök kommer inte att spelas in utan här tas endast fältanteckningar av mig. Allt observations- och intervju-material förvaras inläst. Materialet används av mig som forskare.

Resultatet redovisas i första hand genom en skriftlig avhandling, men också under och efter forskningsprocessen skriftligt och muntligt exempelvis vid konferenser och seminarier. Under hela forskningsprocessen samt vid redovisning av resultat gäller anonymitet, det vill säga att namn på studenter, lärare och lärosäten ges fiktiva namn. Jag följer också i övrigt de etiska riktlinjer som formulerats av Vetenskapsrådet, se www.codex.vr.se. Viktigt att påtala är att det är frivilligt att delta och att du som deltar när som helst, och utan att ange någon anledning, kan dra tillbaka ditt samtycke till deltagande.

Med vänliga hälsningar

David Deborg, doktorand Göteborgs universitet/Högskolan i Gävle
daddeg@hig.se, Tel nr 026-64 82 36, 073-903 61 25

Min huvudhandledare i projektet är docent Christina Osbeck Göteborgs universitet, christina.osbeck@gu.se. Professor Karin Sporre Umeå universitet och docent Jari Ristiniemi Högskolan i Gävle fungerar som biträdande handledare.

Svarsalternativ angående deltagande i forskningsprojekt med fokus på religionskunskapslärares kunskaper (ringa in valt alternativ):

- X Jag har tagit del av informationen ovan kring deltagande i föreliggande forskningsprojekt och **samtycker** till att delta Jag vet att deltagande är frivilligt och att man kan avbryta sin medverkan när som helst.
- X Jag har tagit del av informationen ovan kring deltagande i föreliggande forskningsprojekt och **samtycker inte** till att delta

Namn-teckning och datum



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Vill du bidra till ny kunskap?

Jag heter David Deborg och genomför ett forskningsprojekt om vad som är centrala kunskaper för en religionskunskapslärare. Jag vill med detta brev informera dig om mitt projekt som bland annat innebär att jag kommer att delta på en av lektionerna i religionskunskap där en lärarstudent kommer att fungera som lärare. Du som elev är inte i fokus i min undersökning, utan det är den lärarstudent som är lärare på den aktuella lektionen. Eftersom lärarstudenten undervisar dig och din klass så kan du ändå bli en del av forskningsprojektet vilket gör det viktigt att du får möjlighet att ta ställning till om du kan tänka dig att delta på detta sätt. **Medverkan är frivillig, du kommer att vara anonym och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan.**

Min forskning handlar framför allt om det samtal då er lärare, lärarstudenten som har undervisat i din klass och en lärarutbildare från högskola/universitet möts för att diskutera lärarstudentens undervisning. För att förstå detta samtal så behöver jag delta i lektionen som föregår samtalet. Det är viktigt att du som elev får möjlighet att ta ställning till din eventuella medverkan.

Under lektionsbesöket kommer jag att föra anteckningar. Det materialet förvaras inlåst och används av mig som forskare. Om du inte vill delta i studien så kommer jag inte att föra anteckningar kring de samtal som du eventuellt har med lärarstudenten under lektionen.

Resultatet redovisas i första hand genom en skriftlig avhandling, men också under och efter forskningsprocessen skriftligt och muntligt exempelvis vid konferenser och seminarier. Under hela forskningsprocessen samt vid redovisning av resultat gäller anonymitet, det vill säga att elever, studenter, lärare, skolor och lärosäten ges fiktiva namn.

Med vänliga hälsningar

David Deborg, doktorand Göteborgs universitet/Högskolan i Gävle
daddeg@hig.se david.deborg@gu.se
Tel nr 026-64 82 36, 073-903 61 25

Min huvudhandledare i projektet är docent Christina Osbeck Göteborgs universitet, christina.osbeck@gu.se.
Professor Karin Sporre Umeå universitet och docent Jari Ristiniemi Högskolan i Gävle fungerar som biträdande handledare.

Svarsalternativ angående deltagande i forskningsprojekt med fokus på religionskunskapslärares kunskaper (ringa in valt alternativ):

- X Jag har tagit del av informationen ovan kring deltagande i föreliggande forskningsprojekt och **samtycker** till att delta. Jag vet att deltagande är frivilligt och att man kan avbryta sin medverkan när som helst.
- X Jag har tagit del av informationen ovan kring deltagande i föreliggande forskningsprojekt och **samtycker inte** till att delta.

Namnteckning och datum

Intervjuguide - lärarstudenter

Bakgrund och nuläge

- Namn?
- Ålder?
- Studieort?
- Vilken termin i lärarutbildningen studerar du på vid tillfället för det trepartsmöte som ska genomföras?
- Har du genomfört andra utbildningar på högskolenivå? Vilken/vilka?
- Hur stor del av din utbildning är/kommer att vara i religionsvetenskap?
- Finns särskilda studieinriktningar inom religionsvetenskap riktat till dig som blivande lärare (religionsdidaktik, religionspedagogik, religion för lärare eller liknande)?
 - Vad kallas inriktningen(arna)?
- Varför valde du att börja på lärarutbildningen?
- Varför valde du att studera religionsämnet?
- Är detta din första VFU-period?

Om kunskap för en religionskunskapslärare

- Vad framhålls som viktig och central kunskap i utbildningen till lärare i religionskunskap?
 - Hur motiveras den kunskapen som väsentlig?
- Vilka kunskaper ser du själv som viktiga och centrala som en religionslärare måste inneha och behärska?
- Vilka kunskaper bedömer du som viktiga och centrala nu när du är ute på VFU?
- Förmedlas samma typer av centrala kunskaper från högskolan och din partnerskola/praktikskola?
 - Vilka kunskaper är desamma respektive olika?

Inför trepartssamtalet

- Vilka förväntningar har du på trepartsmötet?
- Vilka kunskaper tror du kommer att diskuteras i mötet?
- Vilka kunskaper vill du diskutera och framhålla i trepartssamtalet?

Intervjuguide – lokala lärarutbildare/handledare

Bakgrund

- Namn?
- Ålder?
- Arbetsplats?
- Mellan vilka år var du student?
- Mellan vilka år har du arbetat som lärare?
- Hur länge har du varit lokal lärarutbildare/handledare?
- Har du genomfört någon handledarutbildning?
- Är du involverad i lärarutbildningen utöver ditt uppdrag som handledare?
- Vilken/vilka utbildning(ar) har du genomfört på högskolenivå?
- Hur stor del av din utbildning är i religionsvetenskap?
- Vad framhölls som viktig/central kunskap i din religionsvetenskapliga utbildning?
 - Hur motiverades den kunskapen som väsentlig?
- Vilka kunskaper såg du själv som viktiga under din utbildning?
- Fanns studieinriktningar inom religionsvetenskap riktat till dig som blivande lärare (religionsdidaktik, metodik, Religion för lärare eller liknande)?
 - Vad kallades inriktningen(arna)?

Nuläge samt inför trepartssamtalet

- Hur skulle du kortfattat vilja beskriva ditt sätt att undervisa i religionskunskap?
- Vilka kunskaper ser du idag som väsentliga som en lärare i religionskunskap måste inneha och behärska?
 - Hur motiverar du att just dessa är viktiga/centrala kunskaper i religionsämnet?
 - Kan du beskriva dessa kunskaper genom att exemplifiera med en undervisningssituation?
- Vilka kunskaper är nödvändiga för en blivande gymnasielärare i religionskunskap att ha med sig efter avslutad lärarutbildning?
- Hur säkerställer du att studenterna får med sig dessa kunskaper?
- Vad är viktigast att fokusera i trepartssamtalet?
- Vilka kunskaper tror du kommer att fokuseras i mötet?
- Vilka kunskaper vill du framhålla i trepartsmötet som centrala för en religionskunskapslärare?

Intervjuguide – högskolans lärarutbildare

Bakgrund

- Namn?
- Ålder?
- Arbetsplats?
- Mellan vilka år var du student?
- Vilken/vilka utbildning(ar) har du genomfört på högskolenivå?
- Hur stor del av din utbildning är i religionsvetenskap?
- Vad framhölls som viktig/central kunskap i din religionsvetenskapliga utbildning?
 - Hur motiverades den kunskapen som väsentlig?
- Vilka kunskaper såg du själv som viktiga under din utbildning?
- Fanns studieinriktningar inom religionsvetenskap riktat till dig som blivande lärare (religionsdidaktik, metodik, Religion för lärare eller liknande)?
 - Vad kallades inriktningen(arna)?
- Mellan vilka år har du arbetat på högskolenivå som lärarutbildare?

Nuläge samt inför trepartssamtalet

- Hur skulle du kortfattat vilja beskriva ditt sätt att undervisa i religionsämnet?
- Vilka kunskaper ser du idag som väsentliga som en lärare i religionskunskap måste inneha och behärska?
 - Hur motiverar du att just dessa är viktiga/centrala kunskaper i religionsämnet?
 - Vilka kunskaper framhåller du när du undervisar lärarstudenter i religionsämnet?
 - Kan du beskriva dessa kunskaper genom att exemplifiera med en undervisningssituation?
- Vilka kunskaper är nödvändiga för en blivande gymnasielärare i religionskunskap att ha med sig efter avslutad lärarutbildning?
- Hur säkerställer du att studenterna får med sig dessa kunskaper?
- Vad är viktigast att fokusera i trepartssamtalet?
- Vilka kunskaper tror du kommer att fokuseras i mötet?
- Vilka kunskaper vill du framhålla i trepartsmötet som centrala för en religionskunskapslärare?

Intervjufrågor efter trepartsmötet

- Hur upplevde du att trepartssamtalet blev?
- Vad ville du framhålla som viktigt i samtalet?
 - Framhöll du just detta?
- Upplevde du att dina kunskaper togs tillvara i trepartsmötet?
- Upplevde du att ni var överens i samtalet, eller drog ni åt olika håll?
- Kring vad var ni överens respektive mindre överens?
- Vilka kunskaper framfördes som centrala i mötet?
- Vilka kunskaper förde de olika deltagarna fram?
- Vilka centrala kunskaper enades ni kring som nödvändiga för religionslärarityrket?
- Saknade du något i samtalet?
- Var det något viktigt som du hade tänkt säga men som inte blev sagt i samtalet?
- Vad är det mest centrala som du tar med dig från trepartssamtalet?

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studiervalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraerna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunmandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAEISSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benvilgheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjåpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra mediterande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfa situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxinsnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärning hjälplös? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erjara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, bem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skyllta med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects*. Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education*. Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori*. Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skärundervisning i gymnasiets skolan. Svenskämets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastetränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom*. Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices*. Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik*. Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan*. Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst*. Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik*. Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen*. Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teorisert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen*. Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniska høyskoleprogram*. Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India*. Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions*. Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa*. Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology*. Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll*. Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsöfrämjande intervention*. Göteborg 2016
- 390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan*. Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svår fångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionsläro-
kunskaap? En diskursanalys av trepartssamtal i
läroarutbildningen.* Göteborg 2017