Mälardalen University Press Dissertations
No. 213

MELLAN TRADITION OCH FÖRNYELSE

UTMANINGAR I RELIGIONSLÄRARUPPDRAGET

Linda Jonsson

2016

MÄLARDALEN UNIVERSITY
SWEDEN

School of Education, Culture and Communication

Copyright © Linda Jonsson, 2016
ISBN 978-91-7485-288-2
ISSN 1651-4238
Printed by Arkitektkopia, Västerås, Sweden

Mälardalen University Press Dissertations
No. 213

MELLAN TRADITION OCH FÖRNYELSE
UTMANINGAR I RELIGIONSLÄRARUPPDRAGET

Linda Jonsson

Akademisk avhandling

som för avläggande av filosofie doktorsexamen i didaktik vid Akademin för utbildning, kultur och kommunikation kommer att offentligen försvaras fredagen den 18 november 2016, 13.00 i A 407, Mälardalens högskola, Västerås.

Fakultetsopponent: Professor Sara Irisdotter Aldenmyr, Högskolan Dalarna

MÄLARDALEN UNIVERSITY
SWEDEN

Akademin för utbildning, kultur och kommunikation

Abstract

The current assignment of religious studies teachers is grounded on a confession-free foundation, expressed through the values of Swedish society. However, the subject still carries traces of a confessional tradition. Up until recently, Christianity played a major role in both teaching and teacher assignments. This study focuses on the complexity that emerges when it comes to the assignment of religious studies teachers in Swedish schools. In order to shed light on two traditions of importance – a confessional Christian tradition and an objective religious tradition, an analytical contextualisation is constructed within the time span 1842–1994. Such a long-term perspective is seen as a necessary historical contextualisation for the empirical study, which contains an analysis of the contemporary religious studies teacher assignment, here called the uncertain period (1994-2011). The study is to be regarded as an analysis of a school subject related challenge from a general didactical approach. In order to study the religious studies teacher assignment, religion as a school subject will be a key component in this study. The use of the subject – in the sense of its status, role and function – is clarified, and has implications for the teacher assignment as such. The historical context has its starting point in a literature study of policy documents and texts, and shall be regarded as the study's secondary literature. The empirical material of the study comes from a journal entitled *Religion & Livsfrågor* (Religion and Life Issues) from the time span of 1994–2011. The material is analysed and attention drawn to different voices on the religious studies teacher assignment. The challenges that the teacher assignment is facing are summarised in three concluding challenges: Between tradition and renewal, Limitless assignment in limited time, and Pupil-related questions or "when-it-pops-up"-pedagogy. An account is given of the contributions made by two educational philosophers, John Dewey and Wolfgang Klafki, in the latter part of the study. These contributions serve as basis for analyses of the challenges in the uncertain period of contemporary religious studies teacher assignment. Their writings on theory and practice, tradition and renewal, as well as teacher engagement, add a valuable perspective to the analyses in order to understand the challenges the teacher assignment faces. In conclusion, the analyses of the voices on the religious studies teacher assignment and its challenges are summarised and related to their historical context characterised both by a confessional and an objective tradition. The thesis provides a more detailed image on the complexity of the religious studies teacher assignment, through a contextualization of the contemporary assignment in curriculum historical perspective.

ISBN 978-91-7485-288-2
ISSN 1651-4238

Till Lisa och Clara

Innehåll

Kapitel 1 Introduktion 13
1.1 Ingångsvägar till studien 16
1.1.1 Religionslärarruppdraget 16
1.1.2 Två skilda traditioner 19
1.1.3 En samtida osäker period 20
1.2 Relevans 21

Kapitel 2 Studiens syfte, frågeställningar och positionering i fältet 25
2.1 Studiens syfte och frågeställningar 25
2.3 Studiens disposition 27

Kapitel 3 Religionslärarruppdraget – en lägesöversikt 29
3.1 Forskning och debatt om skolans religionslärarruppdrag 29
3.2 Utblickande perspektiv 35
3.3 Sammanfattning 40

Kapitel 4 Om religionslärarruppdragets två traditioner 43
4.1 Två traditioner 43
4.2 Den konfessionella traditionen 45
4.2.1 Gud, fosterlandet och kristendomsundervisning 46
4.2.2 Folkskolan i nytt sekel tar form 54
4.2.3 Sammanfattning 65
4.3 Den objektiva traditionen 66
4.3.1 Objektivitetsbegreppet 68
4.3.2 Religionsundervisningen och läroplanerna 70
4.3.3 Sammanfattning 76
4.4 Avslutande konklusion 77

Kapitel 5 Religionslärarruppdraget i en osäker period (1994-2011) 81
5.1 Den förändrade styrningen av skolan 83
5.2 Spretigt läraruppdrag 84
5.2.1 Skilda lärarrationaliteter 86
5.2.2 Yrkesetisk kompetens 88
5.2.3 Läraruppdrag och lokalt tolkningsarbete 89
5.3 Planer på religionskunskap i slutförvar 90
5.4 Religionskunskapen och 1994 års läroplaner 92
Religionskunskapen på gymnasiet 92

Religionskunskap i grundskolan 93
Reviderade kursplaner 94
Gy-07 94
5.5 Religionskunskap som avgränsat och inramat ämne 95
5.5.1 Religionskunskapsämnets otydlighet 97
5.6 Religionskunskapsämnet av idag 99
Lgy 11 99
Lgr 11 100
5.7 Sammanfattning 100

Kapitel 6 Utmaningar i religionslläraruppdraget – en textanalys 103
6.1 Utmaningar i religionslläraruppdraget 103
6.2 Utgångspunkt i religionsdidaktiska röster 104
6.3 Textanalytisk metod 106
6.4 Textanalysens uppläggning: tre teman 110
6.5 Sammanfattning 111

Kapitel 7 Mellan tradition och förnyelse 113
7.1 Kristendomen i fokus – en ”backlash”? 115
7.1.1 Kristendomen och reviderade kursplaner år 2000 120
7.1.2 Religionskunskapens ”kursplan utan styrkurs” år 2007? 121
7.1.3 Kristendomens särställning år 2011 123
7.2 Ohelig objektivitet 124
7.3 ”Inifrån-förståelse” eller ”klassisk positivism”? 128
7.4 Årsböckerna 132
7.5 Sammanfattning 133

Kapitel 8 Gränslöst uppdrag på begränsad tid 135
8.1 Vad är religion? 136
8.2 Förnyelse eller ”inpluggbara formler och fyrkantiga fakta”? 139
8.2.1 Religionernas kärna – ”the ultimate concern” 140
8.3 Motstridiga mål – ”eleven eller ämnesstoffet”? 141
8.4 Religionskunskap – ”lite av varje” 144
8.5 Årsböcker 147
8.6 Sammanfattning 148

Kapitel 9 Elevnära frågor eller när-det-kommer-upp-pedagogik? 151
9.1 ”Om något särskilt hänt” 152
9.2 ”Ta ungdomarna på allvar” 154
9.3 Eleven och omvärlden 159
9.4 Årsböcker 162
9.5 Sammanfattning 162

Kapitel 10 Teoretiska reflektioner 165
10.1 Teoretiska perspektiv för fördjupad diskussion 165

10.2 John Dewey och pragmatismen 167
10.2.1 John Dewey om tradition och förnyelse 170
10.2.2 John Dewey om utbildning som engagerande 172
10.2.3 John Dewey om språk och kommunikation 174
10.3 Wolfgang Klafki och tysk didaktik 175
10.3.1 Normer, autonomi och emancipation 178
10.3.2 Ett kritisk-konstruktivt perspektiv 181
10.3.3 En kritisk-konstruktiv didaktik som reflektionsmodell 185
10.4 Ett vidgat perspektiv och en sammanfattning 186

Kapitel 11 Avslutande diskussion 191
11.1 Religionslärarupppdraget – mellan tradition och förnyelse 191
11.2 Religionslärarupppdraget – gränslöst uppdrag på begränsad tid 196
11.3 Religionslärarupppdraget – elevnära frågor eller när-det-kommer-upp-pedagogik 199
11.4 Efterdyningar år 2012 201
11.5 Reflektioner 204

Summary 209
Between tradition and renewal 209
Introduction, aims and traditions 209
The religious studies teacher assignment – a text analysis 212
The results of the text analyses 213
Theoretical reflections 215
Reflections 216

Referenser 219

Förord

Min djupa tacksamhet riktar sig till er alla som på ett eller annat sätt varit involverade i denna kollektiva process som ett avhandlingsarbete är.

Mitt främsta tack riktar sig till handledarteamet Niclas Månsson, Tomas Englund, Maria Olson och Laila Niklasson; Niclas, huvudhandledare, som på det mest generösa och noggranna vis bistått med precis allt vad som kan tänkas ingå i en avhandlingsprocess, Tomas som läst många textutkast, lyssnat, trott på mig och väckt intresset för det läroplanshistoriska fältet, Laila som med sin skarpa blick för form och struktur sett till att stycken och tankar hänger ihop och Maria som ställer de där riktigt kniviga frågorna som är så avgörande och nödvändiga. Jag är lyckligt lottad som haft förmånen att få ta del av er tid, energi, enorma kunskap inom många områden och er förmåga att navigera mig framåt bland alla tankar och textutkast.

Under avhandlingsprocessens gång har jag haft förmånen att få delta i några forskarmiljöer där Utbildning & Demokrati vid Örebro universitet kan nämnas. Tack alla ni som kommenterat och gett värdefulla kommentarer till de paper jag där lagt fram. Likaså ett stort tack till NFR, nationellt forum för religionsdidaktisk/pedagogisk forskning, där jag auskulterat och lyssnat in läget inom detta område. Till forskargruppen SILU vid MDH vill jag också rikta ett stort tack för att jag nu får vara en del av ett, sedan ett år tillbaka, nytt sammanhang.

Staffan Stranne och Magnus Jansson, läsgruppen, ett innerligt tack för att ni i omgångar läst och gett ovärderliga kommentarer till texten. Gunnlaugur Magnússon, under de sista skälvande dagarna innan tryckning av manus har du tagit dig tid att redigera och förbättra den engelska sammanfattningen, varmt tack!

På Drottninggatan 16 i Eskilstuna några våningar upp börjar alltid dagen med gott kaffe, skratt och härlig stämning. Här råder ingen brist på samtalsämnen. Tack till er alla som gör att arbetet börjar med positiv energi.

Catharina Lindberg, nästan dagligen under hela avhandlingsprocessen har du kommit med den där extra peppningen i form av uppmuntrande tillrop, tack! Varmt tack också till Margit Danielson och Torgny

Martinsson som från allra första början lyssnade till mina idéer om forskning och möjliggjorde upptakten till hela avhandlingsprocessen.

Tack till mina jourhavande dataexperter, Noah Mayerhofer för kontinuerlig hjälp med avhandlingsmallen och Antonius Holm för akuta insatser (- Hjälp, min dator har kraschat! - Nej, den är troligtvis bara urladdad).

Vad vore en högskola utan ett bibliotek och vad vore ett bibliotek utan krångliga och frågvisa doktorander? Ett stort tack till personalen på MDH:s bibliotek både i Eskilstuna och Västerås för all hjälp ni bistått med. Jag vill också rikta ett särskilt tack till Sven-Göran Ohlsson som från sitt arkiv lånat ut material jag saknat.

Det finns en plats som under många år varit basen och utgångspunkten för tryggheten i tillvaron. Där har alltifrån pedagogiska dilemman till Bob Dylans obegripliga texter avhandlats – tack allra bästa vänner i A214!

Jag är även lyckligt lottad som har så många kära vänner, jag riktar här ett hjärtligt flerfaldigt jättetack till er alla!

Mamma, pappa, syster Heléne och Stefan tack för att ni alltid ställer upp och ovillkorligt finns där för mig! Lisa och Clara, tänk vilket tålamod ni har och att ni stått ut med er tankspridda mamma under så lång tid, och Tobbe, inte för en enda sekund har du svikit i stöttningen av mitt arbete fast du haft din egen kamp att handskas med – ni finns i mitt hjärta. Alltid! 💙

Blå utsikten i oktober 2016
Linda Jonsson

Kapitel 1 Introduktion

För några år sedan kom en liten sammanbiten grupp elever till SO-lärarnas arbetsrum på skolan och ville tala enskilt med mig. De stod allvarliga med flackande blickar, skruvade på sig och hade svårt att inleda samtalet. Efter ett tag undrade de om det var okej att gå på kvällens skoldisco. Frågande tittade jag på dem och undrade varför de frågade just mig en sådan sak. ”Ja”, sa den ena eleven, ”det är ju fastan nu och då ska vi ju inte ha speciellt kul. Du är ju religionslärare, så vem annars ska vi fråga?” När ingen imam fanns tillgänglig för att svara på en för eleverna ytterst angelägen fråga om förhållningssätt under fastemånaden ramadan gick frågan således över till mig som religionslärare.

Den här episoden följer mig i mitt läraruppdrag. Många gånger har jag funderat över vad det egentligen innebär att vara religionslärare i dagens skola. Religion är idag ett flitigt förekommande begrepp. Kontinuerligt nås vi av mediers rapporteringar på såväl internationell, nationell som lokal nivå om händelser som har någon anknytning till religion. Studier (se exempelvis von Brömssen 2003, 2007, Skolverket 2004) visar att elever efterlyser svar på frågor i undervisningen kopplade till religion, identitet, existentialism och mångfald. Det visar att religion berör, att det ses av eleverna som ett angeläget inslag i undervisningen då det tangerar och utmanar den egna identiteten.

Att religionsämnet berör visas också genom de känslor det väcker i de samhällsdebatter som förs om dess utformning, innehåll och utrymme. En av skolans kanske viktigaste uppgifter idag är att ge eleverna den kompetens som behövs för att möta en alltmer globaliserad värld med ett spektrum av åskådningar där inte sällan just religion utgör själva kärnan. I skolan, för en inte helt avlägsen tid sedan, sågs religion som synonymt med kristendom och skolans viktigaste uppgift var att förmedla den kristna läran till eleverna (se exempelvis Lundgren 1979, Englund 1992, Richardson 1992).

Frågan om religionskunskapsundervisningen i den svenska skolan har under lång tid ansetts som ett viktigt spörsmål. Genom tiderna har röster hörts som propagerat för konfessionell kristendomsundervisning,

andra röster har förespråkat en konfessionsfri undervisning där kristendom likställs med övriga religioner. Vissa har även uttryckt att religionsundervisning inte alls hör hemma i skolan och att ämnet borde plockas bort från schemat (Olivestam 2006a). Många är alltså de som tyckt, tänkt och debatterat om ämnets ”rätta” utformning och som ansett sig ha just de rätta lösningarna om utformning och innehåll. Det är få skolämnen som väckt så många känslor som religionskunskap. Det kan också sägas att det är få ämnen som genomgått så radikala förändringar som just religionsämnet (se kapitel 4).

Då den svenska allmänna folkskolan tog form, med start år 1842, blev den konfessionella kristendomsundervisningen med katekesläsning en självklarhet. Den lutherska tron var utgångspunkten och undervisningens mål gudsfruktan i den mening att varje elev skulle frukta och hedra Gud (Algotsson 1975, Lundgren 1979). Varje undervisande lärare var med nödvändighet bunden till den svenska kyrkan. Med sådana rötter i kristendomsundervisning, där god konsensus rådde om moralens grund i kristna värden, är ämnet enligt Skolverket (2007) något annat:

> Ämnet religionskunskap är angeläget för ungdomar. Att tillsammans få bearbeta de livsviktiga frågorna om identitet, relationer, rättvisa och mening är lockande och meningsfullt för eleverna. Att dessutom få relatera svenska traditioner till en internationell kontext för att få en större förståelse för mångkulturalismens rikedom och komplexitet gör inte ämnet mindre viktigt och meningsfullt. Ämnet borde verkligen ligga i tiden (Skolverket 2007).

Under ett tidsspann omfattande tvåhundra år av Sveriges historia har ämnet genomgått stora förändringar, från konfessionell kristendomsundervisning bestämd av svenska kyrkans lutherska lära i en skola verksam i en någorlunda enhetlig samhällskontext till ett religionsämne som är något annat och i avsaknad av röd tråd i ett skolsystem och samhälle präglat av mångfald (Skolverket 2007). Däremellan sker omfattande förändringar; en lärare behöver inte vara ansluten till den svenska kyrkan för att få undervisa i kristendomskunskap, ämnesbeteckningen kristendomskunskap ersätts med religionskunskap, lärarens utgångspunkt för undervisning går från konfessionell till objektiv framställning och en så kallad existentiell vändning äger rum som innebär att eleven och ett elevnära innehåll sätts i undervisningens centrum. Inför arbetet med läro-, kurs- och ämnesplanerna för både grund- och gymnasieskola (2011) har ämnet religion åter figurerat i de diskussioner som föregått arbetet. Dåvarande utbildningsminister Jan Björklund har i sammanhanget förespråkat mer kristendomsundervisning i skolan och han säger: ”Antingen man nu själv bekänner sig som religiös eller kristen eller

inte, är det ett faktum att kristendomen har haft det inflytandet och det är därför som eleverna i vårt land behöver lära sig en hel del om detta. Det är en del av vårt kulturarv" (Björklund 2010).

Debattörer och filosofer, däribland Jürgen Habermas, förutspådde religioners försvinnande från det nya framväxande sekulariserade samhället (Habermas 2006, 2007, Jonsson 2009). I det moderna samhället sågs religion(er) bara som förlegade fenomen som med samhällsutvecklingen var på väg bort. Idag kan konstateras att 1950- och 1960-talens framtidsvisioner gällande religion inte slog in. Religioner försvann inte som förlegade fenomen. Tvärtom hävdas i tidningsartiklar att religioner är på väg tillbaka. En rubrik lyder Gud spelar en allt större roll på världsscenen och i artikeln hävdas att det är omöjligt att förstå internationell politik idag om man inte tar religionens "comeback" på allvar: "då den tillhandahåller lösningar på det moderna samhällets praktiska psykologiska problem" (Braw 2009, s 8). I en annan artikel framhålls att Habermas omprövar sina tidigare uppfattningar och ser nu religionen som omistlig i dagens samhälle. Han hävdar att vi riskerar att få "ett urspårat samhälle" där ekonomiska intressen slår ut fundamentala mänskliga värden om religionen försvinner ur samhället (Jonsson 2009, s 11). I en tredje artikel talas det om en renässans för teologin och "det teologiska samtalet ter sig alltmer oundgängligt för akademiker från olika discipliner, troende eller ej, världen över" (Sigurdson 2009, s 10). I artikeln förs ett perspektiv fram som visar att teologin i egentlig bemärkelse inte kommit tillbaka utan funnits hela tiden men nu blivit synlig på ett nytt sätt. Det blir åter tydligt hur beroende moderniteten, såväl i liberal som i socialistisk form, varit av just teologiska föreställningar. "Det är inte teologin som varit borta utan den senare delen av moderniteten som varit blind för sin religiösa genealogi" (Sigurdson 2009, s 11) och detta, avslutas artikeln med, är tecken på en normalisering av den intellektuella diskussionen i ett postsekulärt tillstånd. Vid sidan av dessa artiklar som uppmärksammar religionens återkomst äger en debatt rum där livssynsorganisationen Humanisterna (2009) för fram och försvarar sin ateistiska ståndpunkt i kampanjen "Gud finns nog inte". 1960-talets debatt och reformer gällande begrepp såsom vetenskaplighet och objektivitet i styrdokumenten för religionskunskap har satt sina spår och livssynsorganisationen Humanisterna betonar betydelsen av att diskutera vetenskaplighet när det gäller religion.

Till denna kort skisserade förändringsprocess har alltid ett läraruppdrag varit knutet med didaktiska frågor om vad och varför i undervisningen i termer av innehåll, förmedling och legitimitet (Lundgren 1992). Oavsett hur propåerna för skolans undervisning tagit sig uttryck

har en lärare haft som uppdrag att i verksamhetens mitt, i klassrummet och i spänningen mellan praktik, teori och styrdokument, bedriva undervisning utifrån de för tiden aktuella direktiven. En lärares strävan efter relevant meningserbjudande innehåll är ett uppdrag i ständig förändring. Tomas Englund (1997) skriver att det är ”ett centralt inslag i lärarnas didaktiska kompetens att välja innehåll och metod, medvetna om att det existerar alternativ” (s 142). Skolans innehåll befinner sig i och har även historiskt sett varit beläget i ett spänningsfält mellan olika samhällsgruppers åsikter om den goda skolan och om hur den ”rätta” utformningen av ämnen ska se ut (Englund 1992).

Den här studien intresserar sig för den komplexa bild som framträder när det gäller religionslärarruppdraget i svensk skola med historiska rötter och traditioner i ett läraruppdrag där uppgiften bestod i att förmedla en konfessionell undervisning i kristendomskunskap. Religionslärarruppdraget vilar idag på en konfessionsfri grund uttryckt genom den svenska skolans värdegrund men bär spår av konfessionella traditioner bakåt i tiden. För att skapa förståelse för dagens religionslärarruppdrag finns således anledning att lyfta fram två betydelsefulla perioder vars traditioner fortfarande är aktuella. Avhandlingens kunskapsbidrag ger fördjupade kunskaper om religionslärarruppdragets komplexitet, utifrån en läroplanshistorisk kontextualisering av detta uppdrag.

1.1 Ingångsvägar till studien

I en tid, för inte så länge sedan, spelade kristendomen en mycket stor roll både i undervisning och för läraruppdraget. Denna kristna tradition avlöstes av ett objektivt förhållningssätt där undervisningen blev konfessionsfri och läraren löstes från kravet att vara ansluten till den svenska kyrkan. Idag är religionskunskapsundervisningen och läraruppdraget, som inledningsvis nämndes, någonting annat än vad det varit innan, enligt Skolverket (2007).

1.1.1 Religionslärarruppdraget

Religionskunskap är ett obligatoriskt ämne såväl i grundskolan som i gymnasieskolan. En lärares främsta uppdrag är att realisera de mål och riktlinjer som finns angivet för skolans verksamhet. Direktiven från läro-, kurs- och ämnesplaner (formuleringsarenan) är den grund läraruppdraget (realiseringsarenan) formellt vilar på och skollagen anger de yttersta juridiska ramarna. Sedan tillkommer för varje enskild lärare att

kritiskt granska, analysera och tolka det direktiven anger för att slutligen omsätta detta förfarande i praktiken. Historiskt har läroplanerna och deras kurs- och ämnesplaner sett olika ut. De har varit innehållsfokuserade där undervisningsinnehållet preciseras, processtyrda med utrymme för lärarna att själva ta ansvar för undervisningsinnehållet och resultatfokuserade med betoning på mätbara resultat. Föreliggande studie uppmärksammar religionslärarruppdragets pendling från att ha lytt under innehållsfokuserade direktiv, via självständigare direktiv med ökat handlingsutrymme till inplacering i ett resultatfokuserat sammanhang (se vidare kapitel 4 och 5). Med begrepp som decentralisering och professionalism var tanken att lärarna skulle ges större inflytande över sin undervisning (se Morawski 2010).[1] Med propositionen *Ansvaret för skolan* lanserades i början av 1990-talet kravet på läroplansarbete på lokal nivå.[2] Uppdraget som därmed ålades lärarna innebar att varje enskild lärare utifrån de nationella målen formulerar egna mål för undervisningen. ”Det lokala läroplansarbetet, som är en följd av det decentraliserade ansvaret, hade därmed som syfte att ge lärare och elever möjlighet till att diskutera och reflektera över undervisning och arbetssätt i den egna skolan i förhållande till de nationella målen” (Skolverket 2000, s 74). Göran Linde (2006) menar att det som här skiljer läraruppdraget från tidigare uppdrag är att läraren måste vara mer av en praktiker när det gäller tolkandet av kursplaner och Rune Larsson säger:

> Det finns många förväntningar på lärare i deras roll som experter/undervisare och medvandrare i ett livslångt lärande, där skolan utgör en viktig delsträcka. Dessa förväntningar tar inte alltid hänsyn till att lärarens professionella landskap förändrats radikalt under senare år – både inom skolan och i de religiösa gemenskaperna. Den genomförda decentraliseringen har inneburit att viktiga beslut om undervisningens innehåll och genomförande flyttas från nationell nivå till den enskilde läraren på lokalplanet. Därmed har lärarrollen förändrats från den nog så krävande uppgiften att omsätta förelagda kursplaner i praktisk undervisning till att dessutom själv forma kontextuellt anpassat innehåll för undervisningen (2009, s 156).

I den målstyrda skolan, definierad av Lpo 94 samt Lpf 94, finns en skillnad mellan de övergripande läroplansmålen och de mer specificerade kurs- och ämnesplanerna. Kurs- och ämnesplanerna är så konstruerade att de genom arbete på lokal nivå ska vidareutvecklas och preciseras så

---

[1] För en historiskt tillbakablickande analys av Sveriges skolväsende, läroplaner och läraruppdrag kan här avhandlingen *Mellan frihet och kontroll – om läroplanskonstruktioner i svensk skola* (2010) nämnas där Jan Morawski analyserar svenska läroplaner från 1800-talet och framåt där även läraridentiteten lyfts fram.

[2] I Proposition 1990/91:18 förslagspunkt 3 avsnitt 2 anges principerna för styrning och ansvarsfördelning inom skolan.

att målen blir möjliga att nå. I läraruppdraget ingår tolkning av de nationella målen samt utarbetande av de lokala kurs- och ämnesplanerna. Dock finner Linde (2006, s 120) att ”[…] lärare har varken genom akademiska studier eller genom egen praktisk erfarenhet tidigare sysslat med läroplansformulering”. Den önskvärda professionaliseringen av läraryrket som läroplansarbetet skulle leda till fick efter hand, menar Linde, snarare motsatt effekt. Sven Hartman och Luis Ajagán-Lester (2008) anser att utvecklingen inneburit en avprofessionalisering av yrket där lärarna fått allt mindre inflytande över såväl skolans form som dess innehåll. I tolkningen av läroplansdirektiven har det, på lärarnivå, visat sig finnas en osäkerhet när det gäller förhållningssätt till begrepp som konfessionsfrihet och objektivitet och Skolverket uttrycker:

> En rädsla för att hamna i någon typ av konfessionellt ämne, eller att själv riskera att beröras i sin egen livstolkning, samtidigt som det står klart att ett rent objektivt förhållningssätt till ämnesinnehållet lätt resulterar i en oengagerad och trist undervisning (Skolverket 2007).

Med den utredning som äger rum 2007[3] blir lärarens tolkningsutrymme betydligt mindre och med de idag gällande nationella läroplanerna, Lgr 11 samt Lgy 11, har tolkningsutrymmet när det gäller innehåll och arbetssätt ytterligare begränsats (Pettersson 2013).[4]

Undervisningen i såväl religionskunskap som i övriga ämnen ska vara konfessionsfri.[5] I grund- och gymnasieskolans läroplaner, Lpo 94 och Lpf 94, anges den värdegrund skolan har som uppgift att levandegöra i sin verksamhet. Värden som lyfts fram är ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” (Lpo 94, Lpf 94, s 5). I ett kommentarmaterial till läroplanens värdegrundsskrivelse understryks vikten av aktivt arbete med nämnda värden: ”I vårt alltmer pluralistiska samhälle framstår det som än väsentligare att dessa värden också får genomslag i skolans vardagliga praktik. Vikten av att det förs en levande debatt om värden och värdens

---

[3] I Skollagens §6 och §7 anges att utbildning vid skolenhet eller förskoleenhet med offentlig huvudman ska vara icke-konfessionell likaså undervisning vid fristående skolor, förskolor och fritidshem. Det står även i sjunde paragrafen ”Utbildningen i övrigt vid fristående skolor, fristående förskolor och fristående fritidshem får ha en konfessionell inriktning. Deltagandet i konfessionella inslag ska vara frivilligt”.

[4] I avhandlingen *Kursplanernas möjlighetsrum – om nationella kursplaners transformation till lokala* (2013) undersöker Pettersson vad som händer när nationella kursplaner omvandlas till lokala och hur dessa tar sig uttryck i läraruppdraget. Resultatet visar vilka potentiella handlingsutrymmen de lokala kursplanerna medger för lärarna.

[5] Dock tillåter Skollagen konfessionell undervisning i enlighet med § 7 när det gäller utbildning vid fristående skolor, förskolor och fritidshem.

konsekvenser kan inte nog framhållas" (Skolverket 1999, s 1). De nu gällande kurs- och ämnesplanerna för religionskunskap uttrycker det som framhålls i den svenska skolans värdegrund. De samhällsorienterande ämnena i stort och kanske religionsämnet i synnerhet tillskrivs ett stort ansvar för värdegrundsfrågor även om dessa gäller för hela skolverksamhetens arbete. Att hela skolans verksamhet ska genomsyras av en värdegrund blev realitet med lanserandet av Lpo 94 och Lpf 94. Tidigare hade religionskunskapsämnet haft ett tungt ansvar för värdegrundsfrågor (Olivestam 2006a).

Begreppet religionslärarupdrag i föreliggande studie åsyftar det uppdrag lärare har att förhålla sig till i enlighet med de gällande direktiven för skolans verksamhet uttryckta i läro-, kurs- och ämnesplaner och "De som således är satta att förverkliga det gigantiska samhällsuppdrag som skolan har […]" (Englund 2012, s 10). I begreppet religionslärarupdrag inkluderas också lärares självständighet när det gäller att reflektera över de didaktiska frågorna och de krav och förväntningar som varje lärare har att förhålla sig till i den dagliga verksamheten (Bergem 2000, Morawski 2012).

1.1.2 Två skilda traditioner

Det finns två betydelsefulla traditioner som historiskt präglat kristendoms- och religionskunskapen och dess läraruppdrag i den svenska skolan som närmare analyseras i detta arbete. Länge sågs just kristendomskunskapen som det viktigaste och tyngsta ämnet i skolans undervisning och benämningen kristendom fanns kvar som ämnesbeteckning så långt som in på 1960-talet (Algotsson 1975). Den första traditionen präglas av ett *konfessionellt* förhållningssätt till ämnet för att därefter övergå till en tradition av ett *objektivt* förhållningssätt. Genom att lyfta fram och granska båda dessa traditioner utvecklar jag perspektiv på kristendomskunskapens/religionskunskapens gestaltning i den svenska skolhistorien, i resan från ett konfessionellt till icke-konfessionellt undervisningsämne av idag. I både läsning av John Dewey (1916/1999) och Gerd och Gerhard Arfwedson (1991) framgår betydelsen av att låta äldre erfarenheter och traditioner betraktas i relation till samtiden men inte i syfte att legitimera det förgångna. Som jag tolkar dem är det snarare i betydelsen av att låta det förgångna i samspel med nuet bilda en referensram till vilken det blir möjligt att tolka samtida skeenden. Dewey poängterar hur viktigt det är att låta historiens erfarenheter samspela med nuet:

> Kunskapen om det förflutna och dess arv har stor betydelse när den träder in i nuet men inte annars. Och det misstag man begår när man gör minnen och kvarlevor från flydda tider till undervisningens viktigaste material består i att man skär av det livsviktiga sambandet mellan nuet och det förgångna och tenderar att göra det förgångna till en rival till nuet och nuet till en mer eller mindre meningslös imitation av det förgångna. […] Nuet genererar, kort sagt, de problem som får oss att söka efter råd i det förflutna och nuet skänker mening åt det vi finner när vi söker" (1916/1999, s 115-116).

Om nödvändigheten av att låta gångna tiders erfarenheter vävas samman till en kontext för dagens situation säger Gerd och Gerhard Arfwedson (1991):

> Vi utgår ifrån en genomgående historisk uppfattning av "verklighet" och "praktik". Traditioner och tidigare utveckling i skola och klassrum finns med i vår situation av idag. Gångna tiders tankar och problemlösningar sätter fortfarande spår i dagens skola (1991, s 10).

De två skilda traditionerna av förhållningssätt – det konfessionella samt det objektiva – är betydelsefulla för studien då de visar på en förändring och variation av kristendoms- och religionskunskapsundervisningen över tid. Framför allt är de båda traditionerna också betydelsefulla ur den aspekten att de fortfarande har inverkan på dagens religionsläraruppdrag varför en analys av dessa förefaller angelägen för min studie. Med bakgrund i en sådan historisk kontext försöker jag relatera och skapa förståelse för ett samtida religionsläraruppdrag.

1.1.3 En samtida osäker period

I läroplanerna, av årgång 1994 och 2011, för både grund- och gymnasieskola formuleras en konfessionsfri religionsundervisning, dock återfinns följande passus:

> Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan skall vara icke-konfessionell (Lpf 94, Lpo 94, s 3, Lgr 11 och Lgy 2011, s 5).

Ovanstående passus har blivit föremål för både kritik och debatt där främst frågan om hur formuleringen överensstämmer med skolans konfessionsfrihet. Sven G Hartman (2000) uttrycker att det kan ses som en, som han benämner det, "comeback" (s 223), i läroplanssammanhang för den kristna traditionen. Skolverket (2007) formulerar frågan om hur

personligt och levande religionsämnet kan tillåtas bli och pekar på en villrådighet hos religionslärarna när det gäller engagerat förhållningssätt i undervisningen i förhållande till den anbefallna konfessionslösheten.

Även Ola Björlin ger uttryck för hur osäkerheten präglar dagens religionsläraruppdrag när det gäller förhållningssätt till icke-konfessionell undervisning:

> Det finns här en fara för något som kunde beskrivas som *avståndspedagogik* som kan leda till en stark objektifiering av den Andres tro och därmed av den Andre (2006, s 29).

Idag är religionsämnet uppenbarligen något annat och osäkerhet råder om vad som egentligen kan räknas som religionskunskap. Den här studien intresserar sig särskilt för hur religionsläraruppdraget kommer till uttryck i denna osäkra period vilket föranleder att de båda traditioner som introducerades i föregående delkapitel – den konfessionella och den objektiva – även uppmärksammas. De är fortfarande aktuella när den svenska skolans religionskunskapsundervisning diskuteras offentligt och har även inverkan på dagens religionsläraruppdrag. Dessa aspekter ligger till grund för studiens historiska framställning och blir ett analysverktyg för studiens empiridel där den osäkra perioden uppmärksammas.

1.2 Relevans

Att skolans religionskunskapsämne kan ses som kontroversiellt vittnar debatter i media om där just skolans religionskunskapsundervisning figurerar. Många är de röster i samhällsdebatten som gör sig hörda argumenterande för religionens avskaffande i en modern sekulariserad skola eller proklamerande det rakt motsatta – mer religionskunskapsundervisning åt Sveriges skolelever. Den svenska skolan vilar på en enhetlig tradition där kristendom varit ett huvudämne med uttalat syfte att fostra elever. Idag ser det svenska samhället annorlunda ut med utveckling i mångkulturell anda. Niclas Månsson (2014) lyfter fram vikten av att undervisning med sedvanligt ämnesinnehåll utvecklas i relation till en omvärldsförståelse:

> Den undervisning som sker i skolan handlar om mer än en systematisk överföring av vissa grundläggande ämneskunskaper. Undervisning handlar också om att utifrån vissa förutsättningar förankra undervisningsstoffet i det samtida samhällets villkor, vars utveckling skolan är en del av (Månsson 2014, s 197).

Religion ligger i tiden. Dess roll som kulturbärare har ökat och en tendens till kulturell uppvärdering av religion kan skönjas. Björn Skogar påpekar att:

> I förhållande till de flesta grannländer är vi i Sverige dåligt rustade när det gäller forskning och utvecklingsarbete kring religionsundervisningen. Detta gäller både konfessionell och icke-konfessionell undervisning. Vi har en stor yrkeskår av religionslärare och religionslärarutbildning av stor omfattning men saknar, med enstaka undantag, forskning med denna riktning (Skogar 1999, s 5).

Björlin (2006) liksom Larsson (2007) framhåller att didaktisk forskning och metodisk utveckling när det gäller undervisningen om tros- och värdefrågor borde prioriteras. Larsson understryker två skäl till att lyfta fram religionskunskapen i dagens svenska sekulariserade skola. För det första är religionskunskapen en nödvändighet i ett samhälle präglat av en tilltagande religiös och kulturell pluralitet. Det andra skälet är relaterat till elevers närmiljö där globaliseringen har direkt påverkan på såväl livet i skolan, hemmet som fritiden. I vårt alltmer mångfacetterade samhälle är det som Skolverket (2007) påtalar med utgångspunkt i religionsämnet viktigt att i undervisningen få bearbeta livsviktiga frågor som rör identitet, relationer, tro och traditioner. Ett uttalat syfte med ämnet är att nå större förståelse för mångkulturalismens rikedom. Larsson (2007) påvisar också att endast ett fåtal studier fokuserat lärare ur ett religionsdidaktiskt perspektiv. Björlin (2006) uppmärksammar också religionskunskapslärarens situation och menar att ytterst lite inom lärarutbildningen fokuserar arbetet i klassrummet och det är, precis där de avgörande frågorna om metodiska överväganden inom religionsdidaktiken gömmer sig. Hartman (2000) liksom Månsson (2014) uppmärksammar den enskilde lärarens belägenhet i den konkreta undervisningssituationen när det gäller frågor om vilkas värden som ska gälla i skolans ökade kulturella mångfald där olika värden ständigt bryts och ställs mot varandra:

> I motsats till utbildningspolitiker och forskare står läraren dessutom under tvånget att handla, omedelbart, utan betänketid (Hartman 2000, s 15).

Lärarens uppdrag innefattar ett ansvarstagande för de didaktiska frågor som rör undervisningsinnehåll och förmedling och Månsson (2014) säger:

> Detta gör att utbildning handlar om makt och inflytande över andra människors liv vilket ger läraren ett ansvar, ty det är läraren som ska synliggöra, förklara och konkretisera de begrepp, teman, skeenden och principer eleven presenteras för (s 198).

Att uppmärksamma religionsläraruppdraget och dess utmaningar när det gäller religionskunskap i den svenska skolan förefaller följaktligen angeläget. Med begreppet utmaning åsyftas i studien problematiska situationer i läraruppdraget som i grunden ses som positiva utgångslägen indikerande att lösningar går att finna (se vidare kapitel 6).

I denna inledande del har ett samtida religionsläraruppdrag med historiska rötter och begreppet utmaning introducerats och getts definitioner. I nästa kapitel går jag över till att presentera studiens syfte, frågeställningar och positionering.

Kapitel 2 Studiens syfte, frågeställningar och positionering i fältet

2.1 Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att kritiskt granska utmaningarna för ett samtida religionslärarruppdrag i den icke-konfessionella svenska grund- och gymnasieskolan.[6] Jag har inledningsvis riktat uppmärksamheten mot en historisk avgränsning med två traditioner av intresse för studien, uttryckta genom den konfessionella traditionen och den objektiva. Genom att lyfta fram och närmare granska dessa olika traditioner är min avsikt att ge läraruppdraget en läroplanshistorisk kontextualisering i vilken det blir möjligt att fördjupa studien av religionslärarruppdraget såsom det kommer till uttryck i en samtida period.

För att nå studiens syfte blir det betydelsefullt att i ett första skede relatera religionslärarruppdraget till sitt historiska sammanhang. En historisk analys genomförs av tidsspannet 1842-1994 för att åskådliggöra två traditioner av vikt med start i konfessionell kristendomskunskap till objektiv religionskunskap. Startpunkt sker i och med den obligatoriska svenska skolans inrättande år 1842 då den konfessionella kristendomskunskapen har en dominerande ställning bland skolans undervisningsämnen (se Algotsson 1975, Lundgren 1979). Fram till den historiska framställningens slutpunkt år 1994, då den svenska skolan får nya styrdokument, åskådliggörs hur kristendomskunskapen successivt iklätts en objektiv dräkt och fått ny ämnesbeteckning – religionskunskap. Den tidsperiod som här valts är lång och sträcker sig över 150 år. Det ligger varken i studiens syfte, eller i min avsikt, att närmare granska denna period utan meningen är att synliggöra ett långtidsperspektiv som ”grovmaskig” kontext till religionslärarruppdraget. Kontexten bildar ett analysverktyg till studiens textanalys av det empiriska materialet. I avhandlingens kapitel 11 avser jag att påvisa den, i avhandlingens fjärde kapitel, historiska framställningens betydelse för ett samtida religionslärarruppdrag.

[6] Det är religionskunskap som undervisningsämne i den svenska grund- och gymnasieskolan som avses i studien. Det ligger inte inom studiens ram att granska de friskolor som enligt Skollagens sjunde paragraf bedriver konfessionell religionsundervisning på frivillig basis.

Studiens framställning av de båda traditionerna – den konfessionella och den objektiva – tar följande fråga som stöd:

- Vilka positioner framträder i auktoritativa texter när det gäller kristendoms- respektive religionslärarupdraget?

Studiens kapitel 7-9 har som avsikt att relatera de urskiljbara positionerna i en historisk kontext till ett samtida religionslärarupdrag. Detta görs genom att analysera en arena där religionskunskapslärarna själva gör sig hörda och bereds talutrymme, nämligen genom Föreningen Lärare i Religionskunskaps (FLR) tidskrift *Religion & Livsfrågor* samt tillhörande årsböcker.

Den fråga jag formulerar för att nå syftet lyder:

- Vilka är de utmaningar som kommer till uttryck i ett samtida religionslärarupdrag?

Med hjälp av frågan kan jag komma åt och kartlägga vari utmaningarna i religionslärarupdraget består och därmed finna ett sätt att kunna samtala om en samtida situation för religionslärarupdraget.

Fokus är riktat mot ett samtida religionslärarupdrag, de villkor det lyder under och vilka utmaningar som där uppenbarar sig. För att möjliggöra en studie av religionslärarupdraget blir även ämnet religionskunskap ett centralt inslag i studien. Ämnets användning, i bemärkelsen dess status, roll och funktion skrivs fram och har implikationer för läraruppdraget. Även om det finns ett ämnesdidaktiskt ansvar i föreliggande studie när det gäller fältet religionsdidaktik är det inom det allmändidaktiska och läroplanshistoriska fältets ramar studien håller sig. Studien ska med andra ord ses som en allmändidaktisk analys av en ämnesdidaktisk utmaning. Då den för bakgrunden intressanta tidsperioden sträcker sig tillbaka till den svenska folkskolans inrättande år 1842 är det av intresse att klargöra ämnets resa och förändring från kristendomskunskap till religionskunskap. Ämnets innehåll genomgår en omvälvande förändring. Styrdokument liksom läraruppdrag förändras i takt med tiden varför en utbildningspolitiskt relaterad kontext är viktig att skriva fram. Detta fyller en funktion så till vida att den läroplanshistoriska kontexten blir den bakgrund den samtida situationen för religionslärarupdraget kan relateras till. I detta arbete tangeras, som det här framstår, flera fält där såväl det religionsdidaktiska, läroplanshistoriska samt läroplansteoretiska fältet blir betydelsefulla utgångspunkter.

2.3 Studiens disposition

Föreliggande avhandling består av elva kapitel. Inledningsvis, i kapitel ett och två, har redogjorts för avhandlingens inramning, syfte och frågeställningar. Utgångspunkter i texter för att finna en väg in i studien tas i kapitel tre gällande såväl den svenska skolans kristendoms- och religionskunskapsundervisning, debatt om ateism eller religionens återkomst, som religionsdidaktisk forskning. En utblick ges i syfte att illustrera den svenska religionskunskapsundervisningens unicitet och särdrag. En läroplanshistorisk deskriptiv framställning av två betydelsefulla perioder vars traditioner fortfarande äger aktualitet i ett samtida religionslärarruppdrag görs i det fjärde kapitlet. Framskrivningen av den läroplanshistoriska kontexten tar utgångspunkt i en litteraturstudie av styrdokument och texter som visar den svenska skolans utveckling i historiskt perspektiv och ska ses som studiens sekundärlitteratur. Detta kapitel blir behjälpligt för studiens empiriska del som omfattas av kapitel fem till nio. En arena för dagens religionskunskapslärare, tidskriften *Religion & Livsfrågor* samt årsböcker (1994-2011), granskas genom en textanalys. Här, i kapitlen 7-9, uppmärksammas och analyseras de röster som uttalar sig om religionslärarruppdraget och utgör studiens primärmaterial. I studiens kapitel 10 redogörs för de teoretiska perspektiv som ligger till grund för analysen av en samtida osäker period. Avhandlingen avslutas med en diskussion i kapitel 11; rösterna som låtit sig höras, uppmärksammas och getts talutrymme på sin egen arena relateras till ett historiskt sammanhang. Från denna disposition övergår jag till att i nästa kapitel redogöra för några utgångspunkter som varit behjälpliga med ingången till studien av ett religionslärarruppdrag och dess utmaningar.

Kapitel 3 Religionsläraruppdraget – en lägesöversikt

I det här kapitlet redogörs för de texter och forskningsarbeten som haft betydelse för ingången till min studie av religionsläraruppdraget och dess utmaningar. Även i kapitel 4 kommer tidigare forskning att beröras och redogöras för. Då flera forskningsfält tangeras (se föregående kapitel) är texterna valda utifrån olika perspektiv och de är sinsemellan av olika karaktär. Jag har fäst avseende vid några avhandlingar med kristendomskunskapsundervisning respektive religionskunskapsundervisning i fokus. Texter som belyser samhällsklimatet i relation till religion och läraruppdrag beaktas också. Med ett utblickande perspektiv riktas intresset till två andra länders förhållningssätt när det gäller didaktiska reflektioner över religionskunskapsundervisning och läraruppdrag. Detta i syfte att skapa ett vidare sammanhang i relation till svenska förutsättningar för religionskunskapen och dess läraruppdrag.

3.1 Forskning och debatt om skolans religionsläraruppdrag

Jag väljer i det följande att uppmärksamma några studier och texter som på ett tydligt vis åskådliggör olika positioner och traditioner till vilka religionsläraruppdraget kan relateras. Även studier som fokuserar en samtida kontext väljs då de påtagligt bidrar till att belysa religionsläraruppdraget via elevundersökningar.

I en avhandling från år 1975 – *Från katekestvång till religionsfrihet. Debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet* – visar Karl-Göran Algotsson hur kristendomsundervisningen i den svenska skolan bedrevs från 1800-talet, genom religionsfrihetslagen av år 1951 och framåt. Algotsson har försökt reda ut hur olika grupper i Sverige resonerat och debatterat i frågan om den svenska skolans religionskunskapsundervisning med start i en skola baserad på kristna värderingar och omfattande kristendomskunskapsundervisning. Framför allt är det

hur olika religiösa grupper, politiska partier och lärarorganisationer argumenterat som tilldrar sig hans intresse. Med utgångspunkt i frågeställningen om vilken ståndpunkt de olika grupperna intagit i frågan om hur skolans religionskunskapsundervisning behandlar framför allt den kristna tron, har Algotsson visat hur man argumenterat i debatten om religionskunskapsundervisningen. De olika aktörernas argument för och emot kristendoms-/religionskunskapsundervisning, som i debatten utkristalliserades, kategoriseras av Algotsson (1975) enligt följande:

- Religionsfrihetsargument: omfattar problematiken gällande hur begreppet religionsfrihet används.
- Pedagogiskt argument: skolan har en svår uppgift att lösa när det gäller riktlinjer för hur undervisningen bör bedrivas. Bör inställningen till religion vara passiv i syfte att undvika religiös påverkan eller ska lärarna anta en aktiv roll och uppmuntra elever till personligt ställningstagande i sådana frågor?
- Moraliskt-politiskt argument: fokuserar den kontroversiella frågan om hur sambandet mellan religionskunskapsundervisningen och den moraliska fostran bör se ut.
- Klasskampsargument: är det så att religionskunskapsundervisningen bevarar den härskande klassens maktställning?
- Bildningsargument: det hör till allmänbildningen att känna till grundläggande fakta om olika religioner.

Det finns anledning att återkomma till, i första hand, argumenten som tangerar den pedagogiska sidan och den moraliskt-politiska. Skolan har tidigare haft problem med riktlinjer för hur kristendoms-/religionskunskapsundervisningen bör utformas. Engagemang eller passivitet i den enskilde lärarens undervisning har tidigare setts som en utmaning och det blir intressant att återigen se huruvida detta ses som en utmaning i det samtida läraruppdraget. Även utifrån det faktum att religionskunskapen och dess framställning är ett återkommande tema i den politiska debatten finns det anledning att jämföra dåtidens debatt med den samtida.

Carl Eber Olivestam (1977, 1986, 1989) har utforskat den period av svensk efterkrigshistoria som resulterade i ett ideologibyte för skolan. I synnerhet är det den svenska skolans ideologiska grund i relation till politiska partier som tilldragit sig hans intresse. Forskningsarbetet

framställs i tre volymer där den första utgörs av själva doktorsavhandlingen.[7] I den första volymen (1977), som behandlar 1940-talet och som av Olivestam benämns ”utredningarnas årtionde”, har inriktningen och forskningsuppgiften varit att kartlägga de olika svenska partiernas inställning till kristendomen i skolan. Dels gör Olivestam en kronologisk och historisk framställning, dels en innehållslig idéanalys. Genom att granska de olika partiernas program, uttalanden, interna debatt och ställningstaganden i skolfrågor vaskas partiernas samhällssyn fram samt vilket ställningstagande respektive parti tar dels till kristendomen som ideologi dels till hur kristendomsämnet kommer till uttryck i skolan. För den innehållsliga idéanalysen utgår Olivestam från följande frågor när det gäller kristendomsundervisningen i den svenska skolan:

- Vilken ställning har kristendomen i skolan?
- Vilket slags kristendom?
- På vilket sätt ska kristendomsundervisning meddelas?
- Hur ska förhållandet mellan kristendom och andra religioner och livsåskådningar avgöras?

Olivestam gör en grundlig genomgång av hur kristendomsundervisningen diskuteras i de olika partierna och då i samband med bland annat 1940 års skolutredning samt 1946 års skolkommission. Det konstateras i studien att frågan om den svenska skolans kristendomsundervisning når en kompromisslösning vid 1950-talets inträdande. De två skolutredningarna speglar två motsatta ställningstaganden: mot skolutredningens etisk-evangeliska kristendomsundervisning på humanistisk grund (i likhet med synen i 1919-års undervisningsplan) ställde skolkommissionen krav på en neutral religionsundervisning. Kompromissen, som kom till stånd i början av 1950-talet, innebar att kristendomens ställning återigen anpassades efter 1919-års undervisningsplan trots starka önskemål för en utveckling och förändring av ämnet:

> Detta innebar att kristendomens ställning i skolan avgjordes med en backning till läget 1919. I stället för att redan vid denna tidpunkt ge kristendomskunskapen en anpassning till kommande religionsfrihetslag och samma chans som övriga ämnen att anpassa sig till efterkrigssamhället, gjorde man en parentes kring kristendomen i skolan (Olivestam 1989, s 13).

[7] De tre volymerna är *Idé och politik. De politiska partierna – skolan och kristendomen. En studie i svensk skolpolitik under 1940-talet* (1977), *Idé och politik II. De politiska partierna – skolan och ideologin. Mellan två skolreformer: 1950-1962* (1986) och *Idé och politik III. De politiska partierna – skolan och ideologin. Från 1960 års gymnasieutredning till 1970 års gymnasieöversyn* (1989).

I den andra volymen fokuseras 1950-talet, som skolförsökens och skolexperimentens årtionde. Olivestam visar här hur de politiska diskussionerna gick angående målet att åstadkomma en skola anpassad till det förändrade efterkrigssamhällets krav. Mot slutet av decenniet tappar kristendomsämnet sin tidigare starka ställning: kristendomen är inte längre skolans viktigaste ämne och självklara ideologi lika lite som morgonbönen fortsatt betraktas som en självklarhet. I arbetet med 1962 års grundskolereform skrivs skoltexten angående kristendomsämnet om så att skrivningen kan tolkas på olika sätt. Dels föreskriver den en etisk-evangelisk kristendomsundervisning, dels kan den ses som en föreskrift om en modifierad eller konsekvent neutral religionsundervisning och Olivestam påpekar att ”skolbeslutet omsatt i praktiken skulle ge svaret åt vilket håll utvecklingen skulle komma att gå” (1989, s 158).

I den tredje volymen, 1960-talet, som handlar om reformernas och skolgenomförandets årtionde, slutför Olivestam sin studie av den period som under efterkrigstiden kom att medföra ett ideologibyte i den svenska skolan. I likhet med föregående studier granskas även här de olika partiernas samhällssyn angående kristendomen som basideologi samt kristendomsämnets ställning och status i skolan. Olivestam visar att 1950-talets experimenttid kom att leda fram till att den gamla folk- och realskolan ersattes med en gemensam grundskola och en i princip gemensam gymnasieskola. Vad gäller religionsfrågan beaktades inte förhållandet mellan kristendomen i skolan och skolreformerandet i stort. Återigen diskuterades kristendomsämnets och morgonbönens position i stället för att låta diskussionen gälla ämnets nödvändiga anpassning till samhällsutvecklingen. De förväntningar som ställts på samhällskunskapsämnets uppgift som ideologibärare i skolan hade inte infriats. Inte heller lyckades en fungerande elevdemokrati komma till stånd trots tidens mål att sätta eleven i centrum. Frågan ställdes också om inte hela den långa reformprocessen som inletts med 1940 års skolutredning varit ”en enda lång onödighet” (1989, s 154). Detta till trots kunde den traditionella etisk-evangeliska kristendomsundervisningen ersättas med en konsekvent neutral religionsundervisning och han skriver:

> Skolan grundades inte längre på en kristen ideologi utan speglade endast den värdepluralism som var samhällets egen. Det skulle dock visa sig lättare att stryka en traditionell kristen ideologi ur skolan än att skapa den profanhumanistiskt demokratiska ersättningsideologi, vilken föresvävat skolreformerna. Skolan hotade att bli ideologilös och värderingsfri. En tummelplats för allehanda ideologier (Olivestam 1989, s 154).

Olivestam avslutar med konstaterandet att intresset för kristendomen i skolan dalade under 1970-talet samtidigt som kritiken mot dess ersättning i den nya demokratiska skolan, den profanhumanistiska ideologin, kraftigt ökade. Med sina tre volymer belyser Olivestam de svenska politiska partiernas agerande och ställningstagande i frågor rörande skola, religion och ideologi under tidsperioder som för denna avhandling är intressanta. Det kan i sammanhanget sägas att det under hela 1960-talet, ”reformernas och skolgenomförandets årtionde” (Olivestam 1989), funnits ett tydligt drag i utbildningspolitiken att hylla en ändamåls- och instrumentell rationalitet. Den förändringsoptimistiska tidsandan kom att prägla undervisningen i stort och på religionskunskapens område i synnerhet. Religionens roll i ett alltmer sekulariserat samhälle diskuterades och flera var de som hävdade att religionen successivt skulle försvinna då samhällets sekulariserade invånare inte längre var i behov av religiösa föreställningsvärldar. Att ateismen, den ateistiska rörelsen och dess ideologi spelade stor roll i Sverige och hade sin höjdpunkt i efterkrigstidens Sverige visas och diskuteras i ett antal texter av Peder Thalén samlade i *Ateismens fall. Den moderna religionskritikens kris* (2007). Ateismen i betydelsen ideologisk propaganda spelade en betydande roll i det svenska samhällsklimatet:

> Det intellektuella klimatet på femtiotalet genomsyrades av en tro på att en stor förändring – ett avgörande brott med det förflutna – höll på att äga rum i den egna samtiden. Detta brott skulle bestå i att en vetenskapligt sinnad rationalitet var på väg att segra över den irrationalism som härskat i det förflutna, vilket man menade hade skapat så mycket elände i människans historia – krig, förföljelse och så vidare. Det är mot bakgrund av dessa tidstypiska föreställningar man skall förstå den glöd med vilken man då bekämpade heltäckande trossystem, politiska eller religiösa (Thalén 2007, s 14).

Därefter sker en markant nedgång för ateismen i såväl Sverige som Europa i övrigt. Thalén diskuterar i termer av privatateism, vetenskap som surrogatreligion och ateism – en livsåskådning bland andra. Idag präglas de ateistiska strömningarna av ett mer allmänt motstånd gränsande till likgiltighet mot kristendomen och samhället präglas med bakgrund därur, enligt Thalén, av en nihilistisk och osäker anda.

Två avhandlingar med religionsdidaktisk ingång i svensk nutida kontext är Kerstin von Brömssens *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet* (2003) och Christina Osbecks *Kränkningens livsförståelse. En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan* (2006). Båda av-

handlingarna visar att elever finner samtalen sinsemellan, utanför klassrummets väggar, vara det naturliga sammanhang där tal om ”religion” kommer till stånd.

von Brömssens studie visar att eleverna saknar samtalstillfällen under lektionstid för ämnen de finner angelägna och som rör deras livsvärld. Genom intervjuer med högstadieelever framkom hur stort behovet är av att kunna samtala om viktiga saker i undervisningen och det uttrycktes önskemål om samtal med utgångspunkt i religion, existentiella frågor, mångfald och identitet. Osbeck kommer även fram till att det är i elevers kränkningar av varandra de lär sig vad livsförståelse innebär, detta samtidigt som skolans undervisning och styrdokument vilar på en värdegrund som betonar demokrati, tolerans och jämställdhet. Skolans värdegrund, läroplan och kursplanen i religionskunskap står för explicit påverkan och en dold läroplan i sin tur blir avgörande för implicit påverkan. I resultaten framgår att elever genom kränkningarna av varandra tillskansar sig maktpositioner där språket utgör en viktig faktor, ju bredare språkrepertoar desto bättre maktposition. Här lyfter Osbeck fram religionskunskapsämnet som bidrag då det har ett innehåll som rent språkligt kan bidra till att berika och utveckla elevernas tal. Därmed finns potential att utveckla och påverka elevernas språk värdegrundsmässigt.

I en biografi över lärarkåren, *Lärarna. Om utövarna av en svår konst* (2007), ställer Hans Lagerberg läraruppdraget i centrum då han översiktligt sammanfattar 1900-talets skolhistoria. Även om hans syfte inte är att spegla religionsläraruppdraget är hans kritik mot dagens skoldebatt värd att beakta. Trots att diskussioner om utbildning är massmedialt flitigt förekommande och en ständigt närvarande punkt på den politiska agendan förefaller honom skoldebatten enkelspårig. Det tycks finnas en benägenhet till att fastna i massmediepopulära begrepp som exempelvis ”flumpedagogik”. Det som är det mest beklagliga, menar Lagerberg, är att lärarna själva aldrig kommer till tals i debatter, just de som har störst erfarenhet från skolverkligheten och han betonar att det trots allt är lärarna, inte politikerna, forskarna eller samhällsdebattörerna, som möter eleverna i vardagen. Det är lärarna som ser dem i aktion och det är även lärarna som representanter från vuxenvärlden som kanske i första hand observerar vilka värderingar som kommer till uttryck och även hur dessa förändras i takt med tiden.

Religionskunskap är ett obligatoriskt ämne i den svenska skolan från och med Lgy 11 benämnt ”gymnasiegemensamt ämne”, tidigare ”kärnämne” i Lpf 94. Hur elevers inställning till religionsämnet ter sig mellan de olika gymnasiala programmen är intressant att uppmärksamma

och hur ämnet religion på gymnasiet uppfattas på ett övervägande manligt yrkesförberedande program har Ronny Högberg (2009) undersökt i sin avhandling *Motstånd och konformitet – om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnena.* I sin forskning intresserar han sig för elever på byggprogrammet och deras syn på och inställning till kärnämnen. Genom klassrumsobservationer och elevintervjuer framkommer en dyster bild av hur eleverna uppfattar bland annat religion. Tydligast blir bilden av att eleverna inte uppfattar kärnämnen, och då religion, som centrala inslag i sin utbildning utan anser det överflödigt och tråkigt. Det de själva anser viktigt är karaktärsämnena och den kunskap de där förvärvar för ett kommande yrkesliv inom byggsektorn. I övriga kärnämnen anser eleverna att de har den kunskap som de behöver. Huruvida detta visar sig som utmaning i religionslärarupdraget finns anledning att återkomma till i studiens kapitel 7-9.

3.2 Utblickande perspektiv

Den svenska religionskunskapsundervisningen i den samtida skolan har som mål och syfte att alla, oavsett bakgrund, ska kunna mötas på samma villkor. Skolans undervisning ska bidra till att eleverna ges de analysverktyg som behövs för att de själva ska ha möjlighet till ställningstaganden i olika situationer. Detta kan sägas göra den svenska modellen unik i förhållande till andra länders religions- och kristendomsundervisning. I Europa råder, som Nils-Åke Tidman benämner det i tidskriften *Religion & Livsfrågor* (2008, nr 1), en ”multi-situation” med olika lösningar för religionskunskapsundervisningen. Östeuropa har dock ingen uttalad eller traditionell religionskunskapsundervisning i de offentliga skolorna som troligen kan förklaras utifrån det inflytande kommunismen haft. Även Frankrike kan ges som exempel på ett europeiskt land som inte bedriver religionsundervisning i de offentliga skolorna. I flera länder sker en utveckling från en konfessionell kristendomsundervisning till en konfessionslös religionsundervisning. Här har länderna kommit olika långt i utvecklingen. Finlands lösning är att elevens egen religion är utgångspunkt för undervisning och varierar från plats till plats. Elever som inte tillhör något samfund har rätt till ett icke-konfessionellt ämne med beteckningen ”etik”. Minoritetsgrupper har rätt till undervisning i sin egen religion om det finns tillräckligt antal elever. I Danmark och Sverige synes utvecklingen gått längst när det gäller övergången från konfessionell kristendomsundervisning till konfessionslös religionsundervisning. I Danmark har ämnet fortfarande kvar

sin benämning Kristendomskunskap med syfte att vara kulturbärande och lyfta fram det danska men även vara icke-konfessionellt och pluralt. I länder såsom Tyskland och Storbritannien styrs religionsundervisningen regionalt. Tyskland har alltsedan år 1949 en författning som föreskriver konfessionell undervisning men det är de respektive delstaterna som beslutar om undervisningens utformning.

Några texter som varit behjälpliga i arbetet med att relatera den ”svenska modellen” till ett utblickande perspektiv uppmärksammas i det följande.[8] Att jag här väljer exempel på litteratur från Norge och Tyskland har sin motivering i att det är länder som visar olika lösningar och modeller för skolans religionsundervisning[9]. Valet av tysk litteratur motiveras även av en strävan efter att relatera ett religionsdidaktiskt perspektiv till ett allmändidaktiskt. På Skolverkets hemsida som behandlar skolutveckling och forskning skriver Christina Osbeck:

> Religionsdidaktiska avhandlingar duggar inte tätt. Därför det finns all anledning att vidga blicken och vända sig utanför Sverige. En intressant vy är den norska där man sedan 1997 har liknande förutsättningar för religionskunskapsundervisning som vi har i Sverige och där ämnet idag klokt nog heter RLE; Livssyn och Etik i stället för vår smala och delvis missvisande beteckning Religionskunskap. RLE är ett betydligt större ämne än det svenska i såväl ungdomsskola som lärarutbildning. Därför finns en avsevärt större produktion av religionsdidaktisk forskning i Norge (Skolverket 2016).

I Tyskland har Hans-Günter Heimbrock i *Livsfrågor – Religion – Livsvärld. Bidrag till kontextuell religionsdidaktik ur ett tyskt perspektiv* (2005) formulerat en religionsdidaktik som utgår från elevers livsvärld. I likhet med den tyske allmändidaktikern Wolfgang Klafki (se vidare kap 11) formulerar Heimbrock frågor om hur unga människor ska kunna orientera sig i en ständigt föränderlig tillvaro och hur de ungas livsfrågor uppmärksammas. Klafki diskuterar ur ett allmändidaktiskt perspektiv i termer av epoktypiska nyckelproblem där Heimbrock ur ett religionsdidaktiskt perspektiv för fram en ansats som tar utgångspunkt i elevers livsvärld. Ansatsen kan beskrivas på två sätt:

1. Varje land har sin egen speciella religionspedagogiska utveckling och sitt eget specifika sätt att utforma skolans utveckling. På

[8] Min framställning gör inte anspråk på annat än att ge exempel på texter med det primära syftet att belysa den svenska modellen ur ett något vidgat perspektiv.

[9] Sedan år 2005 har Karlstads universitet och högskolan i Hedmark, Norge ett samarbete inom området religion, livsåskådning och etik. Samarbetet har resulterat i en religionsdidaktisk bok: Lieds & Osbecks *Religionsdidaktisk arbeid pågår. Religionsdidaktikk i Hamar og Karlstad* (2010).

detta område gör sig även den europeiska integrationen extra märkbar. Reflexioner över de enskilda lärarnas särskilda kontext lyfts fram. Det begrepp som i ansatsen särskilt betonas är livsvärldsorienterad religionsundervisning.

2. Teoretiskt bygger ansatsen på impulser från den filosofiska fenomenologin. Här betonas en syn på religion som i allra högsta grad har med hela tillvaron att göra och därför öppnas nya möjligheter att närma sig religiösa fenomen i en kulturell kontext.

Begreppet livsvärld låter sig inte så lätt definieras. Heimbrock menar att:

> Livsvärlden skall förstås som den givna, förtrogna, ofrånkomliga och konkreta vardagsverkligheten. I den meningen har varje människa sin egen livsvärld. Det fenomenologiska begreppet livsvärld fångar upp det kulturella perspektivet. ”Den lilla världens betydelse” (Heimbrock 2005, s 12).

Utifrån detta perspektiv utvecklas några tankar om vad religion i livsvärldsperspektiv kan vara. Först och främst öppnar det upp för nya sammanhang. Religionen blir tydligare till uttrycket i vardagskulturens mångfald och uttrycksformer. Det ger vidare möjligheter att se och reflektera utifrån vardag och livsvärld och religionen blir möjlig att beskriva kontextuellt. Heimbrocks innehållsmässiga intresse tar utgångspunkt i en religionspedagogik som utformas i nära samband med den västeuropeiska kulturen av idag. En dialog med olika ansatser utmanar tidigare synsätt och erfarenheter och öppnar därmed möjligheter till fortsatt utveckling i de skilda länderna. Vad menar då Heimbrock med begreppet kontext i sammanhanget? Utifrån det faktum att religion redan finns i vardagen och ”i verklighetens alltid närvarande bakgrund” (Heimbrock 2005, s 29) gäller det att fokusera människors möten med denna verklighet och då också med det främmande, det oväntade. Det väsentliga är att skapa en öppenhet för detta. Med utgångspunkt i kontexten framträder religionen starkare i dess mångfald av uttrycksformer i vardagen. Religionsundervisningen kräver mer än vad som tidigare varit tongivande. Det räcker inte med studier av ett redan givet och avgränsat stoff utan det är den kulturella kontexten som gör det möjligt att betrakta religion i ett helhetsperspektiv. I en undervisning som vänder sig till annan religion än den kristna och till de elever som saknar religionstillhörighet krävs, menar Heimbrock, ett vidgat religionsbegrepp för att kunna uppfatta och förstå religion på ett nytt sätt. Ett vidgat religionsbegrepp är också nödvändigt för att tolka moderna uttrycksformer för religiös praxis kontextuellt, både ur ett historiskt och nutida

sammanhang. Heimbrock visar i detta sammanhang på behovet av ett tvådelat religionsbegrepp:

1. Religion består bland annat av konfessionella system, religiösa institutioner, kollektiva traditioner och världsåskådningar.
2. Dock är religion mer än det som definieras i punkten ovan. Religion omfattar också en process som tar sig uttryck i att människor utvecklar och utformar sin personlighet.

Det ovanstående utvidgade religionsbegreppet leder till benämningen levd religion.

Kristendoms-, religions- och livssynskunskap, KLR, infördes i Norges läroplan år 1997 som obligatoriskt ämne i grundskolan och bytte beteckning år 2008 till RLE, Religion, Livssyn och Etik. Ämnet är inte konfessionslöst då det har en kristen uttalad profil.

En sedan några år fortfarande aktuell religionsdidaktisk bok om den norska religions- och kristendomsundervisningen av idag med en historisk tillbakablick och som uppmärksammar läraruppdraget är *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk* (2006) av Geir Afdal, Elisabet Haakedal och Heid Leganger-Krogstad. Författarna menar att den hetsiga och ofta negativa debatt som kretsar kring kristendoms- och religionsundervisningen i den norska skolan fokuserar undervisningens begränsningar. Med bakgrund i denna mörka bild och med den kritik som riktats mot religionsämnet påpekar de nödvändigheten av att sätta in religionsundervisningen, både på grundskole- och gymnasienivå, i en bredare historisk kontext.[10] Det är faktiskt nödvändigt, påpekar de, att skolledning, lärargrupper och enskilda lärare är inställda på att implementeringsfasen[11] av religionsämnet kräver samarbete. Denna fas ska också ses som en prövotid där fel och problem kommer upp till ytan. Därför krävs respekt och förståelse mellan de involverade parterna. Det gäller att finna vägen i undervisningen där identitetsskapandet fokuseras, allas olikheter tas på allvar och samhällets krav respekteras.

---

[10] Författarna visar i en historisk översikt att framväxten av det moderna efterkrigssamhället gick långsamt i Norge vilket medförde att folkskollärarna länge behöll sin status som värdeförmedlare samt som kunskaps- och kulturförvaltare. 1950- och 60-talens vetenskapsoptimism blev sammankopplat med ett diffust pedagogiskt neutralitetsideal där lärare kom att tappa status både som yrkesutövare och kunskapsförvaltare.

[11] Här åsyftas ämnet KRL – kristendoms-, religions och livskunskap från 1997 års läroplan. Här skrivs ämnet för första gången fram som ett brett religions- och livssynsämne som tar hänsyn till dagens mångkulturella samhälle och en alltmer globaliserad värld.

I ett kapitel lyfts läraruppdragets olika sidor fram och belyses ur flera perspektiv, vilket är intressant att närmare granska i syfte att nå vidare perspektiv på det svenska religionsläraruppdraget. Med underrubriker såsom ”Religionslærerrollen og de religiøse sidene ved skole- og lokalsamfunn” och ”Religionslærerens egen livstolkning og profesjonaliteten” (Afdal, Haakedal & Leganger-Krogstad 2006, s 133-134) åskådliggörs hur religionsundervisningen präglas av lokalsamhällets kulturella och religiösa mångfald. I läraruppdraget ingår kontakter med de religiösa institutionerna i närsamhället. Det betonas även hur viktigt det är med lärarens egen självförståelse i religions- och livsåskådningsfrågor. Dock ska läraren inte vara ”sannhetsgarantist” (2006, s 135) på grundval av personligt ställningstagande utan förhålla sig empatiskt inkännande till ämnesstoffet tillsammans med eleverna. Författarna pekar även på att det framför allt är religionsläraren som har extra ansvar för moralundervisning även om det åligger alla lärare att vara moraliska förebilder för eleverna med utgångspunkt i en värdegrund. Det är religionslärarnas speciella ämneskompetens i såväl etik inom den kristendomsmässiga (teologiska) traditionen som idé- och religionshistoria som motiverar detta speciella ansvar. Det är dessutom religionslärarens ansvar att leda undervisningen så att den centrala läroplanens anvisningar överensstämmer med det lokala läroplansarbetet. I ledaransvaret ingår även att ha goda ämneskunskaper och att göra den religiösa sidan av skolkulturen synlig i undervisningen. Religionsläraren tillskrivs rollen som berättare då det finns risk för att berättandet som grepp försvinner med ett alltmer elevaktivt arbetssätt. Eleverna behöver goda berättarförebilder speciellt i flerkulturella miljöer. Dessutom har narratologi som tvärvetenskapligt forskningsfält kommit att uppmärksammas alltmer.

Med underrubriken ”Religionslæreren som forteller og fortellingsforløser” (2006, s 139) påpekas att det åligger religionsläraren att ha ett professionellt förhållningssätt till lokalsamhället och det religiöst och livstolkande kulturgods som finns där. Lärarens roll som religiös kulturförvaltare innebär att forma undervisningen så att kulturgodset framställs ur både ett inifrån- och utifrånperspektiv. Om eleverna ska få ett sanningsenligt möte med det religiösa och livstolkande kulturgodset räcker det inte med en undervisning som endast förmedlar ett snävt kunskapsstoff. Religionsämnets syfte, förutom att vända sig till förnuftet, är även att tar tillvara elevens fantasi och känslor. Författarna betonar att religionsläraruppdraget inrymmer sidor av ämnet som både appellerar till det intellektuella men också till det mytiska, materiella och este-

tiska såsom kunskaper om religiösa rum, symboliserande mat och rituella dräkter. Religionsläraren bör uppmuntra till kritisk öppenhet och dialog. Under de sista århundradena har i den europeiska kulturen utvecklats en skillnad mellan tro och förnuft som kan uppfattas problematisk i religionslärarrollen. Det åligger inte läraren att förmedla ett vetenskapligt perspektiv på religionsundervisningen men däremot att hitta en väg till att växla mellan ett inifrån- och utifrånperspektiv. Läraren ska ses som en dialogpartner och den rollen innebär att både lärarens eget livstolkande och den professionella sidan med utgångspunkt i skolans värdegrund samspelar.

Det finns i sammanhanget anledning att avslutningsvis nämna antologin *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk* (2010) med Geir Skeie som redaktör. Religionsundervisningen skildras här bland annat ur ett lärarperspektiv. Ämnets många dimensioner belyses och undervisningens utgångspunkter i teori och praktik. Antologin är intressant ur den aspekten att det är yrkesverksamma lärare som står som författare till flera av texterna och det är deras röster angående religionsundervisning och läraruppdrag som hörs. Skeie kommenterar inledningsvis:

> Boka er full av våre erfaringer, oppfatninger og meninger som vi har tenkt grundig gjennom, men samtidig vet vi at andre har sine erfaringer, oppfatninger og meninger om dette feltet. For oss er det viktig å bidra til en bedre samtale om hva som föregår og hva som bør foregå i religions- og livssynsundervisningen. Den samtalen bør ikke finne sted bare på det nasjonale, ideologiske og politiske plan, men også knyttes til klasserommets praktiske arbeid. Mange som arbeider i skolen vet mye om dette, men vi hører ikke deres stemmer så tydelig (Skeie 2010, s 12).

Som ovan framgår är det lärarrösterna från praktiken, från skolvardagen i klassrummen, som sällan hörs. Elevernas röster har uppmärksammats i ovan nämnda intervjustudier och utifrån dem kan slutsatsen dras att religionsundervisningen dels tycks sakna innehåll eleverna finner relevant, dels saknar utrymme för samtal som går på djupet. Vad lärarna finner vara utmaningar i religionsläraruppdraget är vad föreliggande avhandling särskilt intresserar sig för.

3.3 Sammanfattning

I kapitlet har några texter och forskningsarbeten beaktats som på olika sätt visat tydliga kopplingar till föreliggande studies intresse för ett

svenskt religionsläraruppdrag. Hur debatten om den svenska kristendomsundervisningen sett ut bakåt i tiden har belysts genom läsningen av några avhandlingar inom området. Andra avhandlingar har varit värdefulla att ta del av som uppmärksammar livsfrågor, elevers avsaknad av vad de själva anser viktigt i religionsundervisningen och även hur de upplever religionsämnet tråkigt och irrelevant. I texter och uppsatser har visats på den debatt som gör gällande att religionen är på väg tillbaka och måste tas på allvar i ett samtida sekulariserat samhälle i kölvattnet av en tid som präglats av ateistiska strömningar. För att få distans till förhållanden i den svenska skolan avseende religionskunskapsundervisning och läraruppdrag har exempel på religionsdidaktiska texter från Tyskland och Norge uppmärksammats. Här har perspektiv blivit synliga som möjliggör en koppling mellan religionsdidaktik och allmän didaktik. I Günter Heimbrocks religionsdidaktiska ansats betonas en syn på religion som har med hela tillvaron att göra och begrepp såsom ett vidgat religionsbegrepp och kulturell kontext har uppmärksammats. Med bidrag från norsk religionsdidaktik har tagits fasta på hur religionslärarrollen diskuteras i relation till kulturell mångfald, livstolkning samt kritisk öppenhet och dialog. De synsätt och perspektiv som här åskådliggjorts kommer att i kapitel 11 diskuteras i relation till ett allmändidaktiskt sammanhang företrädda av John Dewey och Wolfgang Klafki (se kapitel 10). Från denna framskrivning av texter som bidragit till avhandlingsarbetets ingång vänder jag nu intresset mot läraruppdragets historiska sammanhang.

Kapitel 4 Om religionsläraruppdragets två traditioner

Syftet med följande kapitel är att skapa den historiska kontextualisering dagens situation kan relateras till med motiveringen att det finns traditioner bakåt i kristendoms- och religionskunskapsundervisningen som fortfarande har betydelse för dagens religionsläraruppdrag. Det görs genom en historisk analys omfattande två traditioner, som präglat religionskunskapsundervisningen i Sverige. Här anknyts till såväl ett läroplanshistoriskt som läroplansteoretiskt perspektiv då traditioner av konfessionell kristendomskunskap och objektiv religionskunskap är det arv dagens religionsläraruppdrag vilar på. Den litteratur som ligger till grund för kontextualiseringen av de båda traditionerna baseras främst på auktoritativa texter som har med skola, läraruppdrag eller kristendoms- och religionskunskap att göra. Dessa texter ska ses som avhandlingens sekundärlitteratur i den bemärkelsen att den tjänar som syfte att bilda den läroplanshistoriska kontext den samtida svenska skolans religionsläraruppdrag vilar på. Frågan som fokuserar vilka utmaningar i religionsläraruppdraget som finns i en samtida osäker period (se kapitel 2) låter sig inte besvaras endast i ett nutidssammanhang, genom en textanalys, utan behöver relateras till sitt historiska arv och sammanhang. Kapitlets funktion blir således att bilda den historiska kontext, det analytiska verktyg, som ligger till grund för studiens analyskapitel.

4.1 Två traditioner

Den första traditionen karaktäriseras av konfessionell kristendomsundervisning med avstamp i 1842 års inrättade folkskola och den andra traditionen präglas av den objektiva religionskunskapsundervisning som huvudsakligen tar form under 1960-talet. Dessa delvis tidsindelade traditioner blir som ovan nämndes ett analytiskt verktyg för min studie med vars hjälp jag söker förståelse för en samtida situation. Dock ligger det inte inom studiens intresseområde, det samtida religionslärarupp-

draget, att närmare analysera den konfessionella samt objektiva traditionen utan dessa båda ligger till grund för en vidare förståelse för dagens situation. Som nämndes i kapitel 1.1.2 betonar Dewey nödvändigheten av att låta de historiska lärdomarna spela roll för förståelsen av nuet och han skriver också:

> Utbildning kan uppfattas antingen tillbakablickande eller framåtblickande. Det innebär att den kan behandlas som en process som anpassar framtiden till det förgångna eller som en användning av det förgångna som en resurs i en utvecklande framtid (1916/1999, s 119).

Den historiska framställningen av religionslärarruppdraget avgränsas huvudsakligen till att gälla folkskolan i det första konfessionella stadiet. Studier efter folkskolan under denna tid var inte en reell möjlighet för alla och envar varför betydligt kortare framställning ges för läroverkens religionslärarruppdrag. En bild av samhället vid respektive tidsperiod tecknas ytterst kortfattat[12] och den fråga jag tar till hjälp i läsningen av mål och anvisningar för kristendoms-/religionskunskapen uttryckta i de auktoritativa texterna är:

- Vilka positioner framträder i auktoritativa texter när det gäller kristendoms- respektive religionslärarruppdraget?

Många är de läroplaner som reglerat kristendoms- och religionskunskapsundervisningen i svenskt skolväsen sedan den allmänna folkskolan infördes år 1842. Termen läroplan ska i studien förstås som det dokument som på politisk väg befäster skolans verksamhet och reglerar det makten vill att samtliga Sveriges elever ska lära sig. Föreliggande studies syfte är dock inte att ge en heltäckande skrivning av de läroplaner som varit gällande för kristendoms- och religionskunskapen fram till år 2011. Tidigare beteckningar för läroplan som förekommer är bland annat ”undervisningsplan”, ”normalplan”, ”normalundervisningsplan”, ”undervisningsplan” och ”lärokurs”.[13] För folkskolans del gällde normalplanerna vilka var centralt utarbetade riktlinjer för lokala läroplaner (Algotsson 1975). De traditioner jag har för avsikt att fokusera har sin utgångspunkt i den allmänna folkskolans stadga av år 1842. Kapitlet inleds med en framställning av determinanter betydelsefulla

[12] Det ligger inte inom studiens ram att utförligare redogöra för samhällsbilden. Dock ges referenser till vidare läsning.
[13] För en utförlig framställning av läroplaner och andra styrdokument se Eva Lindmarks bibliografi *Läroplaner och andra styrdokument före 1970* (2009) och fortsättningen *Läroplaner efter 1970* (2007).

för förståelsen av de båda traditionerna i sitt historiska sammanhang. Därefter tecknas bilden av den tidiga, av kristendom präglade, folkskolan och dess läraruppdrag och den utveckling som sedan följer fram till en skola med mål om objektivitet, neutralitet och allsidighet.

4.2 Den konfessionella traditionen

Varje tid präglas av sin egen kontext, samhället påverkar och sätter avtryck i de stadgar och förordningar som utarbetas för skolan och skolans plikt i sin tur är att verkställa dessa i praktiken. Föreliggande historiskt tillbakablickande delkapitel intresserar sig för och anknyter till de determinanter som uttrycks just i skolans konsensusbudskap och i objektivitetsprincipen, här benämnda den konfessionella samt den objektiva traditionen. Englund (2005a) urskiljer som bärande inslag i en medborgerlig läroplanskod, vars huvudprincip är ”att skapa en samhörighetskänsla mellan människorna i samhället” (s 124) fyra determinanter. Dessa i sig erbjuder olika uttolkningsmöjligheter för skolans samhällsorienterande undervisning och sammanfattas enligt följande:

- Skolans konsensusbudskap, samhörighetsfostran
- En vetenskaplig bas för undervisningens arbetssätt
- Objektivitetsprincipen
- Befästande av den rådande ekonomin

I ett didaktiskt perspektiv relaterar Englund till de samhällsorienterande ämnena, då främst historia och samhällskunskap, det han benämner den svenska utbildningens tre vågor, eller uttryckta i tre konceptioner:

- Den patriarkaliska konceptionen (som i föreliggande studie relateras till den tradition som grundas i den konfessionella kristendomskunskapen)
- Den vetenskapligt-rationella konceptionen (relateras till det uttryckta objektivitetskravet)
- Den demokratiska konceptionen (relateras till kommunikation, dialog och samtal i dagens religionsläraruppdrag)

Englund påvisar härigenom hur den svenska utbildningshistorien gått från en ”selektivt underdånighetsfostrande skola till en kollektivt demo-

kratifostrande skola" (Englund 1992, s 88). Genom att inplacera kristendomsämnet i denna resa i det offentliga utbildningssystemet blir det möjligt att se vad som dominerat skolans läraruppdrag och undervisning. Den offentliga utbildningen syftade, enligt den patriarkaliska konceptionen, till en nationell medborgarfostran eller mer precist en karaktärsfostran med kristendomskunskap som viktigaste ämne vid sidan av historieämnet. Den vetenskapligt rationella konceptionen däremot riktar fokus, när det gäller offentlig utbildning, mot en elev förberedd för arbetsmarknadens villkor. Här har kristendomsämnet tappat sin starka position till förmån för naturvetenskapligt inriktade ämnen. I den demokratiska konceptionen åtnjuter de samhällsorienterande ämnena en högre rankad ställning med uttalat syfte att förbereda elever för demokratisk delaktighet. De tre vågorna/konceptionerna ringar in en period omfattande 150 år: från 1800-talets sista decennier fram till 1927-års skolreform, från andra världskrigets slut fram till 1962 års skolreform samt från 1960-talets slutskede fram till lanserandet av grundskolans läroplan av år 1980. [14]

Den patriarkaliska konceptionen är möjlig att relatera till det jag benämner den konfessionella traditionen och den vetenskapligt-rationella till den objektiva traditionen. Konceptionerna innebär att olika uttolkningar av determinanterna ovan är möjliga att göra.

I det följande är det ämnet kristendoms- och religionskunskap och dess läraruppdrag som fokuseras och sätts i relation till ovan nämnda utbildningsvågor med start i den tidiga folkskolans utformning.

4.2.1 Gud, fosterlandet och kristendomsundervisning

Utmärkande för det politiska klimatet i Sverige under 1800-talet är att seklet inleds med nationalistiska strömningar som övergår i en era av nyväckt liberalism och landar mot slutet av seklet i en alltmer organiserad arbetarrörelse. Dessa politiska växlingar sätter spår i hur utbildningen nu kommer att diskuteras och formas. I Sverige, liksom i delar av Europa, börjar således nya politiska tankar ta form. Ett ökat intresse för klassmedvetande och internationalism ställs i rakt motsatsförhållande till de härskande gruppernas nationalism. Den pågående urbaniseringen och industrialiseringen leder till ekonomiska och kulturella förändringar vilket innebär att samhället alltmer kommer att påverka

[14] Se även *Tidsanda och skolkunskap* (1992) där Englund skildrar den svenska skolans resa under en period av 150 år, från den tidiga folkskolan i patriarkaliskt grepp till en framväxande demokratisk skola med nytt medborgarskap.

staten. ”En sådan länk mellan stat och samhälle blev den allmänna skolan. Av ideologiska skäl och genom ekonomiska och sociala villkor blev det nödvändigt att införa en allmän utbildning fast murad på två hörnstenar ”Gud och Fosterlandet” (Lundgren 1979, s 60-61).[15] Från de konservativa leden, främst representerade av adel och präster, hördes röster som förespråkade en fattigskola med klart fokus på underdånighetsfostran. Den folkskola som inrättades år 1842 var utpräglat patriarkalisk och starkt bunden till kyrkan och dess prästerskap. Englund (1992) betonar det faktum att införandet av den obligatoriska skolan inte kom att ändra den oinskränkta kontroll kyrkan och prästerna hade över folkundervisningens innehåll:

> Resultatet, 1842 års folkskolestadga, blev en folkskola med stark inriktning på kristendomsämnet – med uppgiften att sprida ett kristet sinnelag bland den allt större gruppen av underklasser – under prästerskapets kontroll. Den enskilde skulle fostras till underkastelse inför Gud och religionens sociala bärare liksom inför Fäderneslandet och dess sociala bärare, dvs. inför samhällets överklasser (Englund 1992, s 91).

Även om kristendomen intar en central plats i den nya skolan ställs också andra krav på kunskaper såsom färdigheter i räkning och skrivning nödvändiga för det nya framväxande samhället. Att införandet av den obligatoriska folkskolan sker kan således ses som en kompromiss mellan olika krafter i samhället, såväl sociala som politiska. Även Algotssons (1975) kartläggning av hur religionskunskapsundervisningen i Sverige inför 1842 års folkskolestadga debatterades visar på dessa motsättningar; vissa grupper i samhället önskade en fattigskola öppen för alla med syfte att i första hand lära ut kristendom och andra kämpade för ”en medborgarskola med uppgift att ge alla en medborgerlig bildning” (s 29). Hartman (2000) drar paralleller mellan folkskolans första tid och de förhållanden som idag råder i skolor som har sitt fundament i religion:

> Man kan gott påstå att folkskolan under de första 75 åren var en ren religionsskola, inte olik de koranskolor man idag kan se exempelvis i Nordafrika. För folkflertalet var skolans viktigaste uppgift att ge en förberedande undervisning inför konfirmationsläsningen (Hartman 2000, s 214-215).

[15]Se även Herbert Tingstens *Gud och fosterlandet: studier i hundra års skolpropaganda* (1969).

Resultatet av många viljeriktningar blev slutligen den obligatoriska folkskolan med allmän skolplikt.[16] Utbildning och skolgång blev en rättighet för Sveriges samtliga barn men kom även att innebära en skyldighet i den bemärkelsen att barnen nu var tvungna att förvärva vissa bestämda kunskaper. Staten och kommunen å sin sida skulle ombesörja att skolor med utbildade lärare fanns i hela landet. Folkskolestadgans avsikt var att lyfta fram och betona disciplinering och samhörighetsfostran via kyrkan, kristendomen och Luthers lilla katekes. Önskvärt var att skapa gemensamma normer och en gemensam världsbild för nationens folk. Undervisningen inriktades på utantillärning av såväl psalmer som katekestexter och eleverna skulle uppfostras till respekt för Gud, överhet och fosterland (Arfwedson 1991, Selander 1993). Trots intentioner om utbildning grundad på upplysningsidéer och nyttoaspekter kom undervisningen ändock att bestå av baskunskaper, moralträning utifrån den rådande lutherska tron och kunskaper om fäderneslandet (Lundgren 1979, Linde 2005). Dock visades ganska snart stora brister i själva inrättandet av den nya skolan.

Att idén om en allmän obligatorisk skola var alltför optimistisk vittnar de problem den tidiga skolan hade att brottas med. Motsträviga landsortskommuner såväl som förändringsobenägna bönder, brukspatroner och andra kapitalägare såg den allmänna skolan som en alltför stor ekonomisk påfrestning (Norrlid 1983). Staten tycktes ha ålagt kommunerna en övermäktig uppgift då det dessutom rådde brist på riktlinjer för såväl skolans yttre organisation som inre arbete. Även om lokaler, läromedel samt övrig skolmateriel var av nödtorftig karaktär var det stora problemet lärarbristen (Florin 1987, Richardson 1992). För att få bukt med den problematiska situationen sågs möjligheter i att låta kvinnor utbilda sig för läraryrket. År 1856 beslutade riksdagen att kvinnor nu tilläts anställning och från år 1864 tilläts även kvinnor att antas vid folkskoleseminarierna (Florin 1987, Marklund 1992, Sandström 1996). För att tillmötesgå önskemål om riktlinjer och stöd från statligt håll för folkskolans organisation inrättades under 1860-talet en statlig folkskoleinspektion och folkskolebyrå. Önskvärt var också att finna en motvikt till kyrkans inflytande över skolan, dess undervisning samt lärarutbildning. Intressant i sammanhanget är att notera det faktum att de flesta av de

[16] Inställningen till en allmän folkskola för alla skiljde sig markant åt mellan de olika politiska företrädarna i början av 1800-talet. Från liberalt håll, både på riksplan och i offentlig debatt förordades behov av skolbaserad folkundervisning. Konservativa röster hävdade att folkundervisning endast var nödvändig i de fall där hemundervisning inte var möjligt och då under ledning av prästen i syfte att bibehålla den patriarkala samhällsordningen (se Bengt Sandins avhandling från 1986 *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850*).

utsedda skolinspektörerna var präster eller lärare (Englund 1992, Richardson 1992).

Hur kom situationen att se ut för de lärare som tjänade i den tidiga folkskolan? Länge hade prästerskapet haft den undervisande uppgiften genom församlingsarbete i varje socken. Med den katekesläsning som alla Sveriges invånare underkastades följde även krav på läskunnighet. Husförhörslängder och kyrkböcker vittnar om att läskunnigheten hos den svenska befolkningen långt före införandet av den allmänna skolan var någorlunda god även om proletariseringen under 1700- och 1800-talen inneburit försämrad läskunskap hos allmogen. En lång tradition i Sverige präglad av husförhör och katekesläsning kunde inte så lätt brytas. Inflytandet från kyrkan och prästerskapet kom att hålla den tidiga folkskolan i ett fast grepp. Såväl ledning som administration sköttes av kyrkan och kyrkoherden var självskriven ordförande i skolstyrelsen. Bland folkskollärarna ifrågasattes denna kyrkans prägling av skolan och kritik framfördes gällande prästerskapets avsaknad av pedagogisk utbildning. Det kom dock att dröja innan de kritiska lärarrösterna uppmärksammades. Mot seklets slut, i och med de framväxande politiska och religiösa folkrörelserna i Sverige, kom lärarnas situation i fokus. För att utröna vad läraruppdraget hade att utgå ifrån får folkskolestadgan stå som informationskälla. I folkskolestadgan, av år 1842, anges ingen konkret läroplan och inte heller några målformuleringar för enskilda ämnen. För att få veta någonting om den tidiga skolans undervisning och villkor för lärarna kan de betingelser som gällde för den tidens lärarutbildning studeras. Den tidiga lärarutbildningen som anordnades över hela landet stod under domkapitlens överinseende[17]:

> Såväl i huvudstaden som i varje stiftsstad bör domkapitlet beredas tillfälle för dem som vilja ägna sig åt folkskollärarkallet, att i ett seminarium erhålla undervisning e.d. i de till detta kall hörande ämnena (1842 års folkskolestadga § 5, i Sandström 1996, s 168).

Det var således under kyrkans ansvar seminarierna inrättades och utformades. För att komma ifråga för läraryrket ställdes krav på den sökan-

[17] Seminarierna, och de senare bildade läroverken (1860-talet), kom att stå under kyrkans inflytande och överinseende fram till år 1905. Biskopens inflytande över läroverken i egenskap av inspektor kom att vara ända fram till 1950-talet (Olsson 1986, Hartman 2000).

des ”gudsfruktan och sedliga vandel”. Vilka kunskaper som skulle uppnås och vilken undervisning som skulle bedrivas konkretiserades i de krav som ställdes på de lärarstuderande enligt följande[18]:

- färdigheter i skrivning, räkning och latin
- katekeskunskaper
- biblisk historia
- allmänna geografikunskaper
- fäderneslandets historia och kyrkosång

Proven anordnades av seminarieföreståndare och kontrollerades ytterst av domkapitlens ledamöter (se Algotsson 1975, Lundgren 1979, Englund 1992, Sandström 1996). Kunskapskraven ovan kom att utgöra den grund undervisningen vilade på och kan relateras till det Englund (2005a) benämner den patriarkaliska utbildningskonceptionen med en uttalat målmedveten selektivt underdånighetsfostrande roll. Lundgren (1979) visar med den moraliska läroplanskoden, hur kristendomen var navet kring vilket läroplanen organiserades.[19] Det övergripande målet med skolans undervisning var att i eleverna inpränta Gudsfruktan – att frukta och hedra Gud och utbildningen sågs som en del av den ideologiska statsapparaten:

> Det var inte överklassens bildningsideal, förankrat i den officiella kulturens avlagringar, som blev folkskolans bildningsideal. Det var inte heller borgarklassens ideal, förankrat i nyttokrav på kunskap, som blev folkskolans bildningsideal. Istället formades ett nytt bildningsideal genom statens behov av kontroll och ideologiproduktion (Lundgren 1979, s 65).

---

[18] I 1842 års folkskolestadga, sjätte paragrafen, preciseras vad som fordrades för att antas som lärare. Första villkoret uttrycker gudsfruktan och sedlig vandel (Lundgren 1979, Sandström 1996).

[19] I Ulf P Lundgrens (1979) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori* kategoriseras den svenska skolans läroplaner enligt fyra läroplanskoder:

- en klassisk läroplanskod
- en moralisk läroplanskod som bland annat betonar vikten av luthersk elevuppfostran med kristendomen som grund
- en realistisk läroplanskod inspirerad av vetenskapsframväxten i samhället
- en rationell läroplanskod där efterkrigstidens anda speglas med nyttoargument i centrum, koden betonar principerna pragmatism och individcentrering

Ovanstående koder ska ses som fyra olika uppsättningar av principer, som styrt läroplanstänkandet, det vill säga hur olika föreställningar om utbildningars mål, innehåll och metodik sett ut vid olika tidpunkter i det svenska samhället.

Det ämne som lyftes fram med syfte att genomsyra och prägla hela skolverksamheten var kristendomskunskapen. Hur en skoldag kunde inledas och avslutas i den nyinrättade svenska folkskolan kan illustreras på följande sätt:

> Läraren tog så från bordet en fint svarvad träpipa och blåste en lång signal, vilket hade till följd att alla reste sig. Vi sjöngo en psalmvers och de duktiga flickorna läste var sin dag utantill den morgonbön som stod tryckt i abc-boken och i Luthers katekes. Ännu en psalmvers sjöngs och så var den till morgonbönen anslagna halvtimmen till ända. […] skoldagen avslöts kl. 4 på motsvarande sätt med psalmsång och Luthers aftonbön (Vår skola 1992, s 11-12).

Dock var det många av Sveriges barn som inte hade möjligheter eller tilläts delta fullt ut i skolans undervisning. I synnerhet från böndernas håll hördes protester mot att alla barn skulle beredas plats i skolan. Konsekvenserna av detta fruktades bli högre skatter i samhället då barnen var borta från arbete. Speciellt ifrågasattes om flickor verkligen var i behov av bildning:

> Vad behöva väl fattiga torpares- och inhyseshjons flickebarn lära sig skrivning, quatuor species, historia, geografi och, vad som bleve värst, försvarlig färdighet i svenska språkets träning, som i min tanke endast kan vinnas genom mångårig övning? För flickorna i allmänhet räcker kristendom och läsning (Lundgren 1979, s 62).[20]

En minimikurs skapades för de barn som i begränsad omfattning fick ta del av den obligatoriska skolans undervisning. Denna kurs innefattade ”nödiga” kunskaper i:

- Ren och flytande innanläsning
- Religionskunskap och biblisk historia för att kunna fullfölja nattvardsläsning
- Kyrkosång (med undantag för dem som sakna anlag)
- Skrivning
- De fyra räknesätten

Minikursen kom att från lärarhåll kraftigt ifrågasättas och kritiseras mot slutet av 1800-talet. Lärarkåren menade att det inte var skolans uppgift att försöka ändra de fattigas levnadsvillkor:

[20] Uttalandet kommer från Sven Heurlin, ecklesiastikminister 1842-1844, i Lundgren 1979, s 62.

> Den ofullständiga skolan, vilken främst fungerade som förstadium till konfirmationen, kom genom sin huvudsakliga inriktning på religiös fostran med bristande möjligheter till medborgerlig fostran, att bidra till underklassernas underkastelse (Englund 1992, s 95).

Den förväntade progressiva utveckling som tillskrivits skolan uteblev; med en alltför bristfällig minimikurs för eleverna kom undervisningen att än mer fokusera en underdånighetsfostran under kyrkans och prästerskapets inflytande.

Den förhärskande undervisningsformen, i 1800-talets folkskola, var kraftigt influerad av den husförhörsteknik prästerna i hemmen praktiserat. Med katekesen som utgångspunkt hade ett mönster utvecklats av modellen fråga – svar där prästen med sina frågor förvissade sig om att de enskilda församlingsmedlemmarna hade just det rätta svaret. Katekisationen, som denna modell kom att benämnas, praktiserades flitigt i framför allt kristendomskunskapen men även i de andra läsämnena. Vid seminarierna fick deltagarna i uppgift att planera lektioner där fråga – svarsmönstret i detalj skulle styra lektionerna. Den seminarist som lyckades planera och genomföra sina lektioner enligt modellen gavs då högt betyg. Lektionsutkast finns i sin helhet bevarade och underlaget för en kristendomslektion kunde se ut på följande sätt där läraren (L) ställer frågorna och barnet (B) återger det korrekta svaret (Isling 1992, s 117):

> L. Vad var det för en man, som bodde i staden Haran?
>
> B. I staden Haran bodde en man, som hette Abraham.
>
> L. Av vems efterkommande var han?
>
> B. Han var av Sems efterkommande.
>
> L. Varutur sade Herren, att Abraham skulle gå?
>
> B. Herren sade till Abraham: ”Gack ut ur ditt fädernesland.”
>
> L. Och varifrån sade Herren vidare, att Abraham skulle gå?
>
> B. ”Och från din släkt och från din faders hus.”
>
> L. Och vart sade Herren, att Abraham skulle gå?
>
> B. ”Uti ett land, som jag vill visa dig.”

Undervisningssituationen följer ett givet mönster som bygger på att läraren förväntar sig svar som från början definierats. Situationen medger inget utrymme för elevens egna svarsformuleringar och heller inte för att själv komma med frågor eller funderingar. Det är enbart kontroll av fakta som är undervisningsmålet. Katekisationen kom att spela stor roll som mönstergivare för undervisningssätt långt in på 1900-talet även om kritiska röster tidigt försökte göra sig hörda mot denna ensidiga undervisning (Isling 1992).

Det kom ändock att dröja till 1880-talet innan folkskolan kom att bli den skola som från början var tanken. Med 1878 års normalplan[21] och 1882 års folkskolestadga[22] gavs den struktur och organisation skolan varit i avsaknad av och nu framträdde en mer genomtänkt struktur i verksamheten. Hitintills hade ingen föreskriven tidsfördelning ämnena emellan funnits. Med den nya normalplanen reglerades timantalet för respektive ämne även om kristendomskunskapen utgjorde undantag och kunde överskrida den stadgade tiden (Algotsson 1975). Strukturen till trots framstod skolans undervisning som ofullständig i den bemärkelsen att flera inskränkningar när det gäller de olika undervisningsämnena förekom. De ämnen som innefattade undervisningen var förutom kristendomskunskap: modersmålet, räkning, geometri, geografi, teckning, sång, gymnastik, trädgårdsskötsel och slöjd. Historia och naturkunnighet skulle däremot förekomma om möjlighet gavs. Englund (1992) pekar på att den ofullständiga undervisningen ändå legaliserades med prästerskapet som yttersta kontrollant över folkskolan:

> Sammantaget innebar detta att folkskolans inneboende progressiva potential, förmedlingen av grundläggande färdigheter, läs- och skrivkunnighet och en viss omvärldsorientering, allvarligt motverkades genom den bristfälliga skolgången. Folkskolan var i stället, också i sin frånvaro, en symbol för prästerskapets och den religiösa underdånighetsfostrans centrala plats i samhället (Englund 1992, s 93).

Vidare sanktionerades ytterligare ofullständighetsformer för skolan i och med 1889 års normalplan samt 1897 års folkskolestadga då katekesen gavs utrymme i undervisningen och sedlighetsfostran var det som prioriterades högst (Englund 1992). Läraruppdraget så långt i den tidiga allmänna folkskolans kristendomsundervisning formades av ett sam-

[21] Läroplanerna under den här tiden hade beteckningen normalplaner. Den första utfärdades år 1878 och ersattes med nya år 1889 samt 1900. Med den förstnämnda blev folkskolan 6-årig.
[22] Den svenska obligatoriska skolans första folkskolestadga lanserades år 1842 med efterföljande år 1882 samt 1897.

hälle och kunskapssyn där just en kristen uppfostran var av allmänt intresse. Skolans innehåll och i synnerhet kristendomsundervisningen ringas in av en uttalad samhörighetsfostrande roll i enlighet med det konsensusinriktade budskapet (Englund 2005a).

4.2.2 Folkskolan i nytt sekel tar form

Mot slutet av 1800-talet sker en rad förändringar i samhället som ställer nya krav på skolan. Sverige går in i en demokratiseringsprocess som tar sig uttryck på olika sätt. Industrialiseringen och en tilltagande mekanisering av jordbruket innebär att nya kunskaper i det svenska samhället efterfrågas. Ett nytt klassamhälle växer fram, nya politiska ideologier tar form och folkrörelserna bygger upp nya grupperingar i samhället. Vetenskap såväl som kultur genomgår en radikal utveckling och kritik framförs mot kyrkan och dess lära. Dock, betonar Isling (1992), kom detta inte att påverka skolan på något sätt ”Folkskolan levde dock sitt liv i stort sett intakt ända fram till 1910-talet” (Isling 1992, s 124). En debatt äger rum där folkskolans uttalade uppfostransuppgift började ifrågasättas; skulle folkskolan fortsättningsvis gå i spetsen för allmän moral, tukt, sedlighet och fosterlandskärlek? Det kan urskiljas tendenser till avståndstagande från den förhärskande kyrkliga moralskolan och där folkskolan nu är på väg mot en annan inriktning i sekulariseringens tecken där den enskilde individen i relation till staten och nationen synliggörs ”allt i linje med en allmän ideologisk och social förändring mot ett mer marknadsekonomiskt och modernt samhälle” (Florin 2012).

Såväl i Sverige som ute i Europa ersätts gamla regimer med nya mer demokratiska regeringar med ambitioner att reformera föråldrade skolsystem. I jämförelse med andra länder gick demokratiseringsprocessen i Sverige långsammare men många var de som önskade en radikal omdaning av folkskolan (Richardson 1992).

Lärarkåren hade från den tidiga folkskolans skede så småningom organiserats och var nu en kraft i samhället att räkna med: ”Lärarna hade börjat få del i kontrollen av sitt eget yrke” (Florin 1987, s 97). När det gäller lärarnas väg till professionalisering finns två saker att särskilt uppmärksamma: under 1880-talet bildades Sveriges Allmänna Folkskollärareförening och kort därefter var det premiär för *Svensk Läraretidnings* första nummer. Även en medveten läromedelsproduktion utvecklades under kontroll av lärarna själva. Lärarnas allt starkare ställning gjorde kåren så stark att de så småningom tordes ifrågasätta prästväldets maktinflytande och folkskoleseminariernas traditionella rutiner. En medveten pedagogisk-didaktisk debatt tog fart och en ny pedagogisk

syn gjorde att den gamla modellen av fråga-svar mönster, katekisationen, kraftigt ifrågasattes liksom kristendomskunskapens prioriterade ställning i undervisningen (Isling 1992, Englund 1992). År 1903 publicerades i *Uppsala Nya Tidning* en rad kritiska artiklar mot den kristendomsundervisning som bedrevs såväl i skola som vid lärarseminarierna. Kraftig kritik framfördes där det hette att:

> […] undervisningen till stor del var i högsta grad intresselös och slentrianmässig, och att dess mål tydligen var att utbilda lärjungen till en osjälvständig, ”papegojsnackande” människovarelse (Dahlbom 1927, s 270).

Samma år, 1903, rasade en intensiv debatt i riksdagen där skolans kristendomskunskap var det centrala ämnet. Den främste debattören i sammanhanget var den f d folkskolläraren Fridtjuv Berg.[23] Nu gav han sig in i striden om kristendomskunskapens ställning i skolan. Å ena sidan var Berg starkt emot att kristendomskunskapen skulle tjäna som förkunnelsemedel i undervisningen men å andra sidan borde den allmänna skolan inte undanhålla eleven några av momenten ”som det på varje stadium av sin utveckling behöver, således icke heller de religiösa” (Algotsson 1975, s 36). Berg hävdade, med utgångspunkt i pedagogiska argument, att om lärarna i lugn och ro fick planera kristendomsundervisningen så skulle de säkerligen finna en lösning som var avpassad efter elevernas behov. I ett tal inför folkskollärare samma år presenterade Berg sin framtidsversion av den svenska skolan. Enligt hans förhoppningar skulle det nya seklet innebära:

- den allmänna industrialismens århundrade
- den allmänna värnpliktens århundrade
- den allmänna rösträttens och demokratins århundrade
- den allmänna tros- och tankefrihetens århundrade (Richardson 1992).

När Berg år 1905 tillträdde posten som ecklesiastikminister såg han som en angelägen uppgift att ersätta det, enligt hans mening, överdrivna katekesstudiet med undervisning i tros- och sedelära. Denna radikala

[23] Debatten om folkskolestadgans innehåll och syfte hade förvisso redan under 1800-talets senare del tagit fart i och med att den radikale folkskolläraren Fridtjuv Berg gav ut en stridsskrift där förhållandet mellan samhällsklassernas förutsättningar för utbildning uppmärksammades. I artiklar, publicerade i *Svensk Läraretidning* under 1890-talet, framförde han kritik mot skolans katekesplugg. År 1905 utnämndes han till ecklesiastikminister i det liberala samlingspartiet. Berg ansågs tillhöra den liberala vänsterflygeln inom partiet.

omdaning av kristendomsundervisningen retade upp vissa samhällsgrupperingar och hans meningsmotståndare representerades framför allt av företrädare bland konservativa politiker och prästerskapet. Berg sågs inte med blida ögon inom dessa kretsar med de radikala åsikter om kristendom och kyrka han förde fram. Han stämplades som ”osvensk, fosterlandslös och landsförrädare” (Linde 2005, s 15).

Med tiden kom således nya krav att ställas på skolans undervisning i stort och på kristendomskunskapen i synnerhet. Med den nya undervisningsplanen för folkskolan som utkom år 1919 skedde förändringar för kristendomskunskapens del. Englund (2005a) menar att man måste gå tillbaka till de skolreformer som ägde rum i skedet 1918/1919 för att skapa förståelse för hur den svenska skolan kom att utvecklas i ett nytt sekel. ”Genom skolreformerna 1918/1919 anpassades det svenska utbildningssystemet till (1) ett kapitalistiskt näringsliv, och (2) en demokrati med allmän rösträtt” (s 186) och han fortsätter:

> Demokratins framväxt i industrisamhället innebar nya betingelser för skolans medborgerliga och politiska bildning och fostran. Religionskunskapen, i form av religiös underdånighetsfostran, miste sin centrala plats som nav för skolans sociala fostran. Fokus för den sociala fostran överflyttades på skolans arbetssätt och organisation, och till innehållet i andra ämnen, speciellt de samhällsorienterande ämnena. Detta var dock inget som skedde direkt vid reformerna 1918/1919 utan var en successiv process som sattes i rörelse av dessa former (Englund 2005a, s 187).

Efter en lång tradition med Luthers lilla katekes i fokus togs nu denna bort som undervisningsmaterial och ersattes med Bibeln som underlag för kristendomsundervisningen. Framför allt i Nya testamentets Bergspredikan hittades stoff för undervisningen i etisk riktning. Folkskolan stod nu inte längre som konfessionellt bunden till den lutherskt protestantiska svenska kyrkan och ämnet Kristendom blev ett icke-konfessionellt ämne på allmän kristen grund. Ämnet gavs mindre undervisningstimmar, en halvering till antalet, till förmån för andra ”medborgerligt bildande” ämnen. I stället för en katekesdominerad undervisning med underdånighetsfostran som uttalat mål flyttades nu fokus till en medborgerligt präglad samhörighetsfostran. Kristendom som högstatusämne lämnar plats till förmån för samhällsorienterande ämnen; detta i enlighet med den medborgerliga läroplanskodens demokratiska uttryck betonande offentlig medborgarbyggd utbildning (Englund 2005a). Tankefrihet för den enskilde individen skrivs in i anvisningarna för kristendomsämnet i 1919 års undervisningsplan:

> Han bör därför vid sin undervisning sorgfälligt undvika allt, som kan verka såsom sårande angrepp på andras åskådning eller motverka uppkomsten hos lärjungarna av en vidhjärtad fördragsamhet mot olika tänkande. Det är av synnerlig vikt, att undervisningen i kristendom, utan att den därvid förlorar i allvar eller stadga, bedrives så, att den icke kommer i strid med det nutida samhällets krav på tankefrihet för de enskilda individerna (Undervisningsplan för rikets folkskolor 1920, s 26).

Andra religioner än den kristna kom att accepteras och betonas ytterligare med den så kallade toleransprincipen i 1946 års skolkommissions betänkande med referenser till 1919 års undervisningsplan:

> De olika strävandena till en förbättring av kristendomsundervisningen fick emellertid till sist ett resultat: genom 1919 års undervisningsplan fick undervisningen den utgestaltning den ännu i stort sett har. I den nya planen ställs toleransprincipen främst: undervisningen måste motsvara de olika individernas rätt till tankefrihet (SOU 1948:27, s 171).

Kristendomskunskapen kom därmed inte längre att ligga till grund för elevers fostran utan det fostrande ansvaret flyttades över till skolans arbetssätt och till övriga samhällsämnens innehåll. Ett nytt samhällsämne i tidens anda infördes nu i form av medborgarkunskap. Med undervisningsplanen följde även rekommendationer om en ny pedagogik där den enskilde elevens egna erfarenheter uppmärksammades på ett nytt sätt och i kursplanen för kristendomskunskap anges:

> Vid de förklaringar och utredningar, som äro nödvändiga vid undervisningen, bör enkelhet, åskådlighet och livfullhet eftersträvas och, så ofta sådant på ett okonstlat sätt kan ske, anknytning sökas med barnens liv och med förhållanden, som ligga barnens egna erfarenhetsområden nära (Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919, s 26).

Andra formuleringar gör också gällande att i läraruppdraget: ” […] all den varsamhet iakttages, som betingas av lärjungarnas individuella läggning” (s 28) och att eleverna: ”icke belastas med uppgifter å namn och data” (s 30).

Tiden var mogen för ett brott med de traditionella, formaliserade arbetssätt folkskolan ditintills representerat. En ny metodik började ta form, influerad av samtidens pedagogiska debatt.[24] Eleven i centrum och en aktiverande och barnanpassad undervisning signalerade en avsevärd skillnad mot vad seminarierna tidigare lärt ut. I undervisningen

[24] Svensk pedagogisk utveckling under denna tid stod under holländskt och tyskt inflytande med ledande namn såsom Gerhard Jan Lighardt och Georg Kerschensteiner. Den sistnämnde var väl förtrogen med John Deweys pedagogik och verksamhet (Hartman, Lundgren & Hartman 2008).

skulle hädanefter utgångspunkt tas i elevens iakttagelser och inte uteslutande från läroböcker. Med detta nya grepp skulle skolan omvandlas till ett laboratorium till skillnad från de auditoriumliknande förhållanden som förut rått (se bl a Englund 2005a, 1992, Hartman 2000, Lagerberg 2007, Hartman, Lundgren & Hartman 2008, Hartman & Ajagán-Lester 2008, Osbeck 2009).

I och med andra världskrigets slut skedde förändringar såväl i omvärlden som i det svenska samhället som fick direkta verkningar inom skolans område. Det kom nu att ställas krav på reformering av den grundläggande utbildningen. För Sveriges del hade krigstiden inneburit att nationella värden främst prioriterats. Nu var tiden mogen för en annan fostransroll än den anpassning till de nationella värden som tidigare fokuserats och utgjort grundvalen för skolans utformning:

> Fokuseringen på skolans demokratifostran direkt efter kriget var klart uttalad. Genom uppfostran till en propagandakritisk hållning skulle självständiga individer med kunskap om de ideologiska och samhälleliga stridsfrågorna ta ansvar för ”en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling” (Englund 1992, s 105).

Den form den svenska samhällsutvecklingen kommit att ta krävde således en reformering på skolans område; en ny, modern utbildning och ny läroplan var att önska. Två perspektiv kan urskiljas i hur skolans roll diskuterades för ett nytt modernt tillväxtsamhälle, ett i demokratisk anda och ett annat i den ekonomiska och tekniska utvecklingens anda. Englund (1992) visar att det demokratiska perspektivet betonar skolans viktiga roll när det gäller att fostra till och för demokrati. Det andra perspektivet visar hur skolans undervisning borde tillmötesgå behovet av att utbilda för adekvat arbetskraftsproduktion och naturvetenskapligmatematisk kunskapsuppbyggnad. Frågan var nu vilket perspektiv som skulle ligga till grund som styrinstrument för skolans undervisning: hur skulle skolans innehåll formas efter önskemålen om demokratisk utbildning med förankring i objektiv vetenskaplig grund? Lundgren (1979) urskiljer fyra utmärkande faktorer som var och en spelade en viktig roll för hur skolan framledes skulle komma att utvecklas:

- Befolkningsstrukturen förändrades framför allt av att barnkullarna i skolpliktig ålder, samt antalet elever till realskolan ökade. Detta i sin tur ställde krav på lärarutbildningen.

- En urbanisering, som innebar att drygt 50 % av Sveriges befolkning i början av 1900-talet bodde i städerna, ledde till ekonomisk tillväxt. En ny planering av utbildningen blev en nödvändighet.
- Ett nytt behov av att samplanera utbildningen med arbetsmarknaden uppstod vilket i sin tur innebar nya krav på utbildningens innehåll.
- Tiden var mogen för en demokratisk skola, både vad gäller skolans långsiktiga syfte och inre arbete.

En ny optimistisk tidsanda kom således att prägla tiden efter andra världskrigets slut. Denna nya anda kom att påverka det svenska samhället i så gott som alla avseenden och lade grunden för en radikal reformering av den svenska skolan.[25] År 1946 initierades från regeringshåll tillsättandet av en skolkommission[26] med ecklesiastikminister Tage Erlander som ordförande och Stellan Arvidson[27] som huvudsekreterare. Kommissionens arbete kom att få stor betydelse för hur den svenska skolan hädanefter kom att utformas:

> De läroplaner vi har idag är den fjärde generationen läroplaner efter 1946 års skolkommission och de präglas av kommissionens anda (Linde 2006, s 87).

I 1946 års skolkommissions betänkande, kapitel 1, hänvisas till 1940 års skolutredning där direktiven varit att, i moderniseringen av skolan, bygga vidare på den svenska kultur- och skoltraditionen. Detta relateras nu till den demokratiseringsprocess av skolan som tagit sin början:

> Om man emellertid uppställer skolans demokratisering som mål för skolreformen – och härom synes enighet råda – innebär själva denna målsättning ett konstaterande av att vår skola, sådan den ter sig i dag, i skilda avseenden är en produkt av andra samhällsformer än demokratins och därför på många sätt står i motsättning till det samhälle den skall tjäna. Uppgiften blir under sådana förhållanden att med fasthållande av det värdefulla i det svenska skolarvet söka

[25] De skolutredningar som under 1940-talet genomfördes rörde i stort sett det obligatoriska skolväsendet. Dock läggs grunden för en ny gymnasiereform i 1940 års skolberedning och år 1960 tillsätts en gymnasieutredning. Efter att grundskolan får lagstadgad kraft år 1962 fokuseras reformarbetet för gymnasiets räkning vilket så småningom leder fram till 1970 års integrerade gymnasieskola.

[26] Nämnas bör den skolutredning som föregår skolkommissionen. År 1940, under tiden för andra världskriget, tillkallades skolutredningen med syfte att lyfta tidens stora skolfrågor. De uppgifter som ålades skolutredningen var av stora mått, hela skolsystemet skulle nämligen ses över.

[27] Josef Weijne tar senare över ordförandeposten, även han ecklesiastikminister. I Stellan Arvidsons bakgrund kan nämnas erfarenheter som läroverksrektor, kommunalpolitiker och läroboksförfattare i religionskunskap.

> utrensa det tyngande och otidsenliga och ersätta detta med element som är i nivå med samhällsutvecklingen och som pekar framåt (SOU 1948:27, s 2).

I ljuset av att göra upp med otidsenligt innehåll och att närma sig en demokratisering av skola och utbildning pekar Linde (2006) på tre huvudprinciper som kan urskiljas i 1946 års skolkommission:

1. Det ansågs väsentligt att ersätta de huvudsakligen patriotiska och kristna värden som under lång tid präglat skolans arbete. I stället skulle dessa ersättas med demokratiska ideal, mer sekulärt fokus samt internationalism.
2. Influenser från amerikansk progressivism skrevs fram; det ansågs önskvärt att i den svenska skolan anamma arbetsformer som uppmuntrade eleven att anta en mer aktiv och undersökande roll i undervisningen.
3. Tankar om en gemensam nioårig enhetsskola tog form.

Skolkommissionens förslag kom att så småningom ligga till grund för den svenska grundskolans och gymnasieskolans bildande. Resultatet av kommissionens arbete blev även ett betänkande omfattande nio punkter sammanfattade och preciserade av Arvidson. Sammanfattningen ger en bild av den tänkta riktlinjen för skolans omdaning, från gamla tiders underdånighets-/samhörighetsfostran i patriarkalisk fosterländsk anda till demokratisk fostran i tidens tecken. I betänkandet uppmärksammades följande:

- Uppfostran till ett demokratiskt sinnelag är av största vikt.
- Bildningsmonopolets brytande gör det möjligt för alla med fortsatta studier.
- Undervisningsmetoderna måste förnyas, från katederundervisning till aktivitetspedagogik.
- Undervisningens innehåll ska bestå av såväl kunskaper som färdigheter med särskild betoning på färdigheter.
- Skolplikten bör omfatta nio obligatoriska år. Varje elev bör ges den medborgerlig fostran som ett industrialiserat och demokratiskt samhälle behöver.
- Enhetsskolan bör bidra till utjämning av skillnader mellan teoretisk och praktisk utbildning, mellan grupper med olika sociala bakgrunder och mellan stad och land (Linde 2005).

1946 års skolkommission innebar slutet för en svensk luthersk protestantisk kristendom som överordnad ideologi för skolväsendet och kristendomsämnets position likställdes med övriga skolämnen. Kommissionens arbete kom således att koncentreras kring utjämning mellan sociala grupper i samhället. Den demokratiska fostran av elever skulle inriktas på personlighetsutveckling, självständighet och kritiskt sinnelag. Förutsättningen för kommissionens demokratisyn var uttryckligen ”att skolan inte fick förmedla någon ideologisk doktrin, om det så vore demokratins egen” (Englund 2005a, s 202). Tidsandan för skolan kan uttryckas i termer av gemensam utbildning för alla Sveriges elever, god allmänbildning samt medborgarfostran. Tiden var mogen för nya förhoppningar och nya ideologiska mål:

> Världen hade skådat de yttersta konsekvenserna av nationalism och auktoritär indoktrinering. De fosterländska värden och den påtvingade gudsfruktan som tidigare förmedlats i skolan kunde inte leva vidare, utan vägledande värderingar för skolan måste ersättas (Linde 2005, s 31).

Det betänkande som utifrån skolkommissionens arbete kom år 1948 lade grunden för en ny, radikalt annorlunda skola, med fokus på jämlikhet, demokrati och eleven i centrum. Betänkandet innehöll riktlinjer för den svenska skolans utveckling med syfte att fasa ut det otidsenliga till förmån för nya rön i samstämmighet med samhällsutvecklingen. I betänkandets inledning fastslås den skillnad som utmärker den nya framväxande skolan från den gamla:

> Den skolhistoriska forskningen har påvisat ett starkt medeltida inslag i nutida pedagogik. Medeltidens skolväsen ledde sitt ursprung från kyrka och kloster och den unge uppfostrades till lydnad och osjälvständighet gentemot auktoriteterna. Kunskapsstoffet var givet och bildade en sluten enhet. Den unge hade endast att mottaga det. Den förhärskande undervisningsmetoden var utanläsning och förhör. Det fanns ingen som helst anledning att tänka på att utveckla barnasinnet genom reflexion eller fri tillägnelse av kunskaper (SOU 1948:27, i Linde 2005, s 2).

Englund (2005a) pekar på att Skolkommissionens betänkande (SOU 1948:27) med kraft lanserade ”den tidigare progressiva tolkningen av determinanterna för skolans medborgerliga och politiska bildning och fostran” (s 199). I betänkandet betonas särskilt en undervisning vilande på en ”objektiv vetenskaplig grundval” och med utgångspunkt i fraser som aktning för sanningen och saklig upplysning.

Skolkommissionens betänkande har kallats ”den svenska skolans Magna Charta” av Åke Isling i och med att det lade grunden till en förändrad inriktning av den svenska skolan i demokratisk anda (Linde 2005). Den nya omdaningen av skolväsendet och ledord som demokrati och medborgarfostran till trots uppstod ett spänt läge i fråga om i hur stor mån den tekniska utvecklingen, vetenskapen och vetenskapssamhället skulle påverka skolans innehåll. I betänkandet uttrycktes tydligt att en demokratisk undervisning måste ”vila på en objektiv vetenskaplig grundval” (Englund 1992, s 105).

De svenska skolreformer som kommit till efter andra världskrigets slut bär vissa tecken på influenser från amerikansk reformpedagogik och progressivism med utgångspunkt från John Deweys idéer[28] även om dessa tidigare delvis lanserats i och med 1919 års undervisningsplan i termer av elevcentrering och aktiverande undervisning. Dewey utgick ifrån att elever inte skulle påtvingas kunskap utan utgångspunkt skulle tas i deras egna ambitioner och strävanden. Skolans förmedling av fakta och vedertagna sanningar kunde inte längre stå oemotsagd och han menade att den traditionella undervisningen oundvikligen ledde till egoism och konkurrens eleverna emellan. Skolans största problem låg i att den faktiskt var isolerad från samhället och livet i övrigt. Speciellt pekade Dewey på två för skolan återkommande pedagogiska problem (Sundgren 2005):

1. Traditionell klassrumsundervisning leder till brist på social samvaro. Hur ska elever kunna bli sociala samhällsmedborgare när de i undervisningsmiljön hålls hårt disciplinerade och fostras till konkurrens med varandra?
2. Lärandet är institutionaliserat och avskilt från vardagen och samhället i övrigt. Det är ett representationsproblem som bottnar i att den värld skolan ska ge kunskap om faktiskt inte är fysiskt närvarande.

Undervisningens och skolans utgångspunkt måste således, enligt Dewey, tas i hur världen utanför ska kunna lyftas in i undervisningen och ges konkret form samtidigt som den utmanar elevens egen omvärldsförståelse (Sundgren 2005). Den elevsyn Dewey kom att utveckla

[28] Med reformpedagogik och progressivism menas generellt taget en pedagogik som utgår från andra perspektiv än de rådande på skolans och utbildningens roll i samhället, på den lärande själv, lärandets villkor, innehåll samt utfall. Reformpedagogik tar avstånd från tvång och disciplinering som historiskt präglat skolans undervisning (se bl a Sundgren 2005, Hartman, Lundgren & Hartman 2008).

kan betraktas som en kopernikansk lösning där individen/eleven står i centrum och inte skolämnet (Lundgren 1979).

I *Svensk Lärartidning* publicerades under 1940-talet nya pedagogiska rön från förskolor i USA som inspirerats och byggts upp från Deweys pedagogik.[29] Skolkommissionen kom att ta fasta på den pedagogik, inspirerad av och med utgångspunkt i progressivismen, som betonar elevens personliga utveckling. Ett pedagogiskt nytt grepp för undervisningen utvecklades också genom den projektmetod som i USA framgångsrikt praktiserats. Undervisningen skulle ta utgångspunkt i något tema som låg nära elevernas egna erfarenheter och intressen. Den pedagogik som tidigare tagit fasta på utantillärning och enskilda isolerade kunskaper fick se sig akterseglad av de nya tankegångarna som betonade att vad som lärs i skolan ska vara till glädje och nytta för den enskilde eleven och dennes utveckling.

1940-talet var ett decennium präglat av omfattande skolreformer i Sverige. Med strävan efter en demokratisk skola med innehåll format utifrån nya pedagogiska influenser bjuder även början av 1950-talet på förändringar inom skolans område. Efter en lång tradition i svensk historia med kristendomen som självklar utgångspunkt för samhällets värderingsgrund krävde utvecklingen således utgångspunkt i objektiv vetenskaplighet. Med början i den religionsfrihetslag som år 1951 instiftades[30], och befriade religionslärarkåren från kravet att tillhöra Svenska kyrkan, kom kristendomens starka position att alltmer undergrävas. Efter år 1951 hamnade således Sverige i ett annat läge vilande på en ny demokratisk grundideologi med dominerande ledord som pressfrihet, yttrandefrihet samt religionsfrihet. Religion och livsåskådning var på väg mot individualisering och det svenska samhället tog de första stegen mot en multikulturell inriktning (Selander 1993).

År 1957 tillsattes en skolberedning med uppgift att vidareutveckla den nya framväxande skolan, dess organisation och läroplan. Lundgren (1979) säger:

> Från läroplansteoretiskt perspektiv kan vi beskriva utvecklingen som formades av en rationell läroplanskod, vilken 1946 års skolkommission uttrycker och 1957 års skolberedning konkretiserar (Lundgren 1979, s 112).

---

[29] Redan i början av 1900-talet hade försöksskolor upprättats i USA som byggde på John Deweys pedagogik. En svensk lärarinna, Esther Hermansson, inspirerades av de nya tankegångarna och besökte försöksverksamheten i USA. I mötet med Dewey själv och dennes medarbetare William Kilpatrick, kunde hon delta i undervisningen och tillägna sig nya pedagogiska kunskaper. Hemkommen från USA skrev hon om erfarenheterna i *Svensk Lärartidning* vilket uppmärksammades av Alva Myrdal, ledamot i 1946 års skolkommission (se Hartman 1995, Linde 2006).

[30] Religionsfrihetslagen är inskriven i 1974 års regeringsform.

I relation till den svenska utbildningshistoriens tre vågor eller konceptioner kan här relateras till den vetenskapligt-rationella konceptionen som i sin tur uttrycker olika uttolkningsmöjligheter (Englund 2005a). Här synliggörs ett nytt förhållningssätt i undervisningen som utgår från en objektivitetssyn samt en positivistisk-empirisk vetenskapssyn. Undervisningsinnehållet kom under 1950-talet att anpassas efter den ekonomiska och tekniska utvecklingens krav, allt utifrån vetenskapssamhällets önskemål (Englund 1992). Även på kristendomsundervisningens område sätter detta sina spår; i den undervisningsplan som utkommer år 1955 anges att ämnet Kristendom ska utgå från en icke konfessionell undervisning (se kapitel 4.3.2).

1940-talet kan betecknas som decenniet med de stora skolutredningarna och det efterföljande decenniet kom att stå för sjösättandet av nya riktlinjer för det allmänna skolväsendet med fokus på en obligatorisk nioårig skola. En av skolberedningens viktigaste frågor rörde läroplanens mål och innehåll. Metodiken fick här status som andrahandsfråga då det i 1946 års skolkommission klart uttrycktes att lärare var fria i sitt val av metod. Trots 1940-talets utrednings- och kommissionsarbete samt 1950-talets begynnande försöksverksamhet kom det att ta tjugo år innan den nya svenska grundskolan fullt ut kunde realiseras.

Gymnasieskolan, eller läroverken, som inrättades under 1860-talet var på flera punkter väsentligt olik folkskolan. Framför allt var det en skolform som inte var möjlig att nå för stora delar av Sveriges befolkning och den har, varken i dåtid eller nutid omfattats av skolplikt. Den fostrande kristendomsundervisningen som präglade folkskolan saknade motsvarighet i läroverkens undervisning; kristendomsundervisningen kunde därmed inte tillämpas som medel för en bred folkfostran motsvarande den som ägde rum inom ramen för den obligatoriska folkskolan. Läraryrket skiljde sig åt i de båda skolformerna på så vis att folkskolans lärare inte alltid hade heltäckande ämneskompetens vilket läroverkets lärare i regel hade. Hartman (2000) urskiljer fyra skeden när det gäller gymnasieskolans religionsundervisning i ett tillbakablickande perspektiv:

1. Före läroverkens inrättande under 1860-talet syftade studierna inte sällan till en rent yrkesinriktad utbildning i form av prästyrket.
2. Från mitten av 1800-talet inriktades religionsundervisningen mer på allmänna bildningsmål där kristendomen studerades som bärare av ett kulturarv.

3. Med 1900-talet följer en för eleverna uttalad personlighetsutveckling i målen för religionsundervisningen.
4. Med dagens undervisning i religion som kärnämne/gymnasiegemensamt ämne för samtliga program kan man tala om en medborgarutbildning anpassad till det multikulturella samhälle som växer fram.

4.2.3 Sammanfattning

Den tradition av vikt för ett samtida religionslärarruppdrag som jag benämner den konfessionella relateras till det Englund (2005a) benämner den patriarkaliska konceptionen. Kristendomskunskapen i skolan hade en uttalad samhörighetsfostrande roll. Med 1842 års folkskolestadga fick Sveriges alla barn tillgång till skola och undervisning. En luthersk-protestantisk kristendomstolkning kom att inta en självklar, central plats i undervisningen framför andra ämnen såsom skrivning, läsning, fäderneslandets historia samt matematik. Folkskolans första tid kom att, förutom dominerande kristendomsundervisning, starkt präglas av hård disciplin, vördnad för överheten samt begränsade ekonomiska resurser för verksamheten. Läraruppdraget präglades av att lärarna i stor utsträckning saknade relevanta kunskaper såväl ämnesmässigt som pedagogiskt. Undervisningen bedrevs ofta i stora klasser där disciplinen upprätthölls genom lärarens stränga överinseende. Då eleven kom till tals var det i form av ett pedagogiskt synsätt, katekisation, som byggde på fråga-svarmönster. Den svenska kyrkan hade stort inflytande på både undervisning och skolans förvaltning. Läraren var med nödvändighet tvungen att vara konfessionellt ansluten till kristendomen och i ledarrollen återfanns kyrkoherden som skolstyrelsens ordförande. Även om införandet av en allmän skola för alla, oavsett klasstillhörighet, var revolutionerande på undervisningsområdet sågs den från de övre samhällsklasserna som en fattigvårdsinrättning. Folkskolestadgan kan betraktas som en landsbygdsreform, avsedd att disciplinera landsbygdens fattiga barn, delvis framdriven under adelns och storböndernas motstånd.

Perioden runt 1900-talets början karaktäriseras av att den obligatoriska allmänutbildningen successivt kom att underställas den demokratiska utvecklingen. 1918/1919 års skolreformer medförde att utbildningssystemet fick anpassas till det kapitalistiska näringslivets anda och med tidens utveckling av demokratin sattes fokus på strävanden efter allmän rösträtt. Kyrkan med dess underdånighetsfostran ifrågasattes

vilket kom att medföra förändringar för skolans kristendomsundervisning. Kristendomskunskapen kom därmed inte längre att stå i fokus för elevers sociala fostran utan ansvaret flyttades över till skolans arbetssätt, organisation och övriga samhällsämnens innehåll. Med en halvering av undervisningstiden på schemat och med en betoning av den enskilde individens tankefrihet markerades ämnets förändrade status Det kom dock att dröja en tid innan nya förändringar på kristendomsundervisningens område ägde rum i praktiken.

1946 års skolkommissions arbete ledde till att kristendomen som prioriterad religion alltmer försvagades, fick en med andra religioner jämbördig ställning för att slutligen anses akterseglad som överordnad ideologi för skolväsendet. Generellt och förenklat kan sägas att Sverige ditintills endast haft en religion och en kultur vilket ansetts som så självklart att detta förhållande inte förut nämnvärt problematiserats. Syftet med svensk skolpolitik under efterkrigstiden blev att skapa en skola för alla. I och med efterkrigstidens framväxande högteknologiska industrisamhälle förändrades situationen för skolan där nya krav kom att aktualiseras. Målsättningen för att skapa ett nytt skolväsende var att få till stånd en gemensam referensram för alla när det gällde kulturarv och allmänbildning. Skolans främsta uppgift blev att fostra fria, självständiga och demokratiska samhällsmedborgare. I ljuset av denna samhällsutveckling, från patriarkalisk till vetenskapligt-rationell konception, och med den uttalade kunskapssynen angående kristendoms-/religionskunskapsundervisning fanns en lärarkår som hade att förhålla sig till styrdokumentens direktiv. Den position som tydliggjorts hittills i kapitlet, med bakgrund i den historiska kontexten, visar läraruppdragets ovillkorliga förhållande till och utgångspunkt i en tradition uttryckt i konfessionell kristendomsundervisning fram till 1919, detta oberoende av röster och debatter som ifrågasätter den luthersk-protestantiska kristendomstolkningens centrala plats i undervisningen. Därefter löses banden mellan folkskola och den lutherskt protestantiska svenska kyrkan till förmån för en medborgerligt präglad samhörighetsfostran.

4.3 Den objektiva traditionen

Den svenska skolan framstod efter andra världskriget som en otidsenlig institution förmedlande inaktuellt innehåll. Krav ställdes på nytt skolsystem med innehåll i samklang med tidens demokratiska anda. Efter det arbete som gjordes, först i skolutredningen av år 1940, därefter i

1946 års skolkommission och slutligen genom 1950-talets försöksverksamhet kunde så en epok i svensk skolhistoria ses som avslutad i och med att riksdagen år 1962 tog beslut om inrättandet av en ny grundskola. Hartman (2000) poängterar att ett av målen för de stora skolreformer som ägde rum i mitten av århundradet, med start i Lgr 62, var att bryta med gamla traditioner. Tiden var till ända för de kyrkliga traditioner och kristendomens dominans som ditintills präglat folkskolan. Förändringsarbetet inom det svenska skolväsendet kom dock inte att löpa problemfritt. En hetsig debatt kom att rasa under 1960-talet där konservativa krafter inom politiken och representanter från frikyrkor kraftigt motsatte sig kristendomskunskapens tillbakagång till förmån för en mer allsidig och sekulariserad undervisning (Algotsson 1975). Det var inte självklart inom alla samhällets skikt att kristendomsundervisningen skulle stå tillbaka för en mer allmän presentation av samtliga världsreligioner. Krav ställdes på en objektiv undervisning. Objektiviteten hade vid 1960-talets början ett progressivt innehåll och sågs som motvikt till krafter i samhället som förespråkade nationella och religiösa överbestämningar för ämnen som historia och kristendomskunskap (Englund 2005b).

Såväl för grund- som gymnasieskola kom 1960-talet att medföra förändringar. Gymnasieskolans utformning var en lång process där tanken var att skapa större enhetlighet om de tidigare självständiga skolformerna slogs samman till en gemensam organisation.[31] För grundskolans del blev Lgr 69 den gällande läroplanen under 1970-talet och gymnasieskolan hade sin utgångspunkt i Lgy 70. Tidsandan i Sverige och västvärlden kom nu att präglas av en reaktion mot det teknologiska tänkandet på samhällsområdet och mer humanistiskt influerade tankegångar efterfrågades. Arbetet i skolan genomsyrades av efterfrågan av alternativ pedagogik. I stället för den ämneskoncentrerade undervisningen fanns en önskan om att arbeta med större tematiska studieområden (Rudvall 1995). I såväl samhällsdebatt som läroplanstexter figurerade begrepp som sekularisering och internationalisering och det låg i tidsandan en strävan efter att göra upp med den etnocentriska världsbilden. Med en för tiden stark ekonomisk tillväxt och utbildningsoptimism växte intresset för fortsatta studier efter den grundskola som tagit form och antalet elever till gymnasiala studier ökade snabbt. Med 1980-talet och läroplanen för grundskolan, Lgr 80, kom ämnen som ingår i

[31] För sammanhangets skull kan kort nämnas att riksdagen år 1968 fattade beslut om en gemensam gymnasieskola som i sig inrymde de tidigare skolformerna gymnasium, fackskola samt yrkesskola.

blocken naturkunskap och samhällskunskap att samlas under beteckningen orienteringsämnen vilket medförde en diskussion angående religionskunskapsämnet. I det följande granskas inledningsvis begreppet objektivitet och därefter undersöks de för tiden aktuella läroplanerna i relation till kristendoms- och religionskunskapsämnet.

4.3.1 Objektivitetsbegreppet

I 1946 års Skolkommissions betänkande uttrycks följande om förändringar i kursinnehåll för kristendomskunskapen:

> Undervisningen i kristendomskunskap skall alltså liksom undervisningen i andra skolämnen vara objektiv, d.v.s. den skall meddela sakliga kunskaper utan att auktoritativt påtvinga eleverna en viss åskådning. Den kunskap, undervisningen skall ge, måste emellertid ges på ett sådant sätt, ”att lärjungarna får ögonen öppnade för frågeställningarnas djupa allvar och betydelse för dem själva”. Ämnet skall fostra till sanningssökande och livsallvar. Det ligger i sakens natur, att en sådan undervisning genom själva arten av det stoff, som behandlas, kommer att till eleverna förmedla föreställningsmaterial och värderingsnormer av kristet ursprung, som inte kan undgå att öva inflytande på deras livsorientering (SOU 1948:27, s 173).

Fram till 1948 års skolutredning var begreppet objektivitet i avsaknad av någon egentlig precisering och spelade därmed ingen avgörande roll. Begreppet hade dittills inte frigjorts från dess religiösa och nationella bestämningar och objektivitet i den meningen innebar att undervisningen bedrevs i kristen, fosterländsk anda. Begreppet objektivitet kommer att under 1960-talets reformer och debatter framträda alltmer som en självständig princip. Den dominerande tolkningen av objektivitet blir både för skola och massmedia å ena sidan saklighet, relevans och å andra opartiskhet, balans och neutral presentation. Det är ett progressivt innehåll objektiviteten kommer att anta som motvikt till krafter i samhället som ditintills förespråkat nationella och religiösa överbestämningar i kristendomskunskapen (Englund 2005b). Algotsson (1975) menar att skolans objektiva religionsundervisning under 1960-talet lett till önskemål om befrielse från undervisningen. Önskemålen:

> […] har kommit från ”fundamentalistiska” grupper, som misstrott de allmänna skolornas ”objektiva” undervisning och menat att ”objektiviteten” är en maskering för strävanden att undergräva den kristna tron (Algotsson 1975, s 20).

I 1960-talets läroplanstexter betonas att undervisningen ska vara neutral och ta avstånd från värderande omdömen. Alla former av ensidighet

och generaliserande omdömen när det gäller språk, etnicitet och religion ska undvikas. Det är således ett nytt attitydskapande med utgångspunkt i en objektiv orientering som är den önskvärda utvecklingen i skolans undervisning och innehåll. Larsson (2009) riktar uppmärksamheten mot att kraven på objektivitet i undervisningen, och då speciellt i religionskunskapsämnet, syftade till att försöka övervinna pluraliteten i det svenska sekulariserade samhället. Den kristendomskunskapsundervisning som tidigare bedrivits i konfessionell anda hade haft som syfte att undervisa *i* en viss tro. Med utgångspunkt i en objektiv, neutral, saklig och distanserad religionskunskapsundervisning skulle nu fokus riktas mot att lära *om* religioner och religiösa fenomen. Även om de nya läroplanstexterna under den här tiden visar den korrekta vägen att gå, med begrepp som neutralitet, objektivitet och saklighet som ledstjärnor, vittnar skolverkligheten, den konkreta undervisningssituationen, om en annan bild. Läraruppdragets strävan efter korrekthet i framställningen av ”något nytt” kan gestaltas genom följande episod som utspelades i ett klassrum i det tidiga 1970-talet:

> Nästa vecka skall vi få en ny kamrat i klassen. Hon heter Fatma och vi måste alla vara vänliga mot henne och ta hand om henne. Ja, hon är en helt vanlig tjej, precis som alla andra, det är hon. Hon kommer från Turkiet – Fram med kartböckerna! Och det är ingenting konstigt med det. Eller hur? Ozan, du kommer ju också från Turkiet. Och hon är precis som vi. Och om ni kommer ihåg så har dom en annan religion i Turkiet – dom tror på en annan gud som heter Allah – muselmaner – precis som du, Ozan. Minns ni när vi pratade om Mohammed och Ozan visade sin Alladins-oljelampa och färggranna sultantofflor med krusiduller och tofsar och sånt. Kommer ni också ihåg att jag visade bilder på kvinnor som bar slöja över huvudet. Ja, bra. Jo, Fatma som kommer på måndag bär också slöja. Och det är ingenting konstigt med det. Eller hur, Pelle? Så nu vill jag att alla skall vara vänliga och ta hand om henne. Hon är en helt vanlig tjej, precis som vi. Och du får inte retas med henne Pelle. Lovar du det, Pelle. Och du, Olle. Det gäller även dig, Olle. Lovar ni mig att inte retas? Och inte dra av henne slöjan. Hör ni det? Lova mig!! (Ozan Sunar 1999, s 55-57)

Med objektivitetskravet som utgångspunkt för undervisningen skapades en slags kramp hos lärarna betonar Hartman (2000). I en rädsla för att påverka eleverna på ett sätt som gick emot läroplanens direktiv på objektivitet, neutralitet och saklighet vågade lärarna inte vara sig själva. Tecken på objektivitetskramp, menar Hartman, kan nog fortfarande förekomma hos dagens lärare.

4.3.2 Religionsundervisningen och läroplanerna

Att andra religioner än den kristna vunnit inträde i Sverige var ett faktum. För skolans del kom det att innebära radikala förändringar för religionskunskapsämnet.[32] I tidens anda, med ett samhälle på väg i en ny riktning i sekulariseringens tecken, kom begrepp såsom objektivitet och neutralitet att bli vägledande i framför allt religionskunskapsundervisningen. En grundtanke som fanns med i arbetet med religionskunskapsämnets reformering var att även icke religiösa livsåskådningar skulle beredas plats i undervisningen i syfte att visa det nya samhällets mångfald av åskådningar. Den enskilde eleven skulle på så vis få en god grund varifrån denne så småningom skulle kunna göra ett självständigt val mellan de olika religiösa och icke religiösa livsåskådningar som stod till buds. I undervisningen ställdes dock krav på religiös neutralitet i syfte att skydda eleverna från religiös och livsåskådningsmässig påverkan. Den tidigare konfessionella kristendomsundervisningens tid som hade undervisat eleverna *i* en viss tro var nu till ända. Syftet med undervisningen blev att undervisa *om* religioner utifrån ledorden objektivitet, neutralitet, saklighet, allsidighet och distans (Hartman 2000, Larsson 2007, Thalén 2005).

Lgr 62

I tidningen för Sveriges läroverk, *TfSL*, betonas följande i samband med lanseringen av 1962 års läroplan:

> Alla är nu medvetna om att skolans mål och uppgifter förändras i takt med samhällsutvecklingen. Den nya skolan skall svara för utbildningen av alla ungdomar t.o.m. 16:e levnadsåret. Den måste då genom sin organisation, sin läroplan och sin undervisning ta hänsyn till starkt skiftande förutsättningar ifråga om begåvningsart och intresseinriktning hos de många eleverna i en hel årskull på detta åldersstadium. Skolan måste också ge alla ungdomar god utbildning, oavsett olikheter i sociala och geografiska förutsättningar (TfSL 17/1962, s 655).

Lgr 62 kan betraktas som en essentialistisk, stoffbemängd läroplan med ämnet i fokus. Även om både innehåll och arbetssätt utförligt preciseras blir framställningen alltför komprimerad påtalar Hartman (2000) och drar paralleller mellan grundskolans religionsundervisning och universitetens akademiska undervisning i religionsvetenskap:

---

[32] I Lgr 62 ändras ämnesbeteckningen *kristendom* till *kristendomskunskap*. Ämnesbeteckningen *religionskunskap* gäller från och med 1965 års läroplan för gymnasieskolan/fackskolan och 1969 års läroplan för grundskolan.

> Allting fanns med, det var bara det, att hela den omfattande stoffmängden hade komprimerats in absurdum för att rymmas i grundskolans kurs. Hela den matiga soppan hade kokats ned till en oätlig buljongtärning (Hartman 2000, s 218-219).

I skolans mål och uppgifter lanseras också i Lgr 62 kravet på objektivitet i undervisningen i allmänhet och på kristendomsundervisningen i synnerhet. Läroplanens skrivelser angående ämnet signalerar otydlighet i fråga om lärarens förhållningssätt i undervisningen. På ett allsidigt och sakligt sätt skulle nu läraren undervisa *om* såväl kristendom som andra religioner. Hartman (2000) menar att objektivitetskravet var svårt att efterleva, eftersom man var osäker på vad det innebar i praktiken.

Lgy 65

Även om den första egentliga motsvarigheten till grundskolans läroplan för gymnasieskolans del blev Lgy 70 finns anledning att uppehålla sig vid en tidigare läroplan, Lgy 65. Beteckningen religionskunskap blir gällande från och med den här läroplanen för gymnasieskolan/fackskolan men det dröjer fyra år för grundskolans del där religionskunskap skrivs in i 1969 års läroplan. Liksom grundskolans läroplaner föregicks Lgy 65 av 1946 års skolkommission och därefter av den gymnasieutredning som lades fram år 1963. Två år senare utkom Lgy 65 som är en läroplan för fackskolan.[33] I likhet med Lgr 62 präglas texten av omfattande ämnespreciseringar. Bara för det nya religionskunskapsämnet är nio sidor avsatta. Under rubriken *Analys av den moderna människans situation* uttrycks följande:

> De mänskliga behoven: materiella, intellektuella, emotionella; estetiska och religiösa behov, gemenskapsbehovet, behov av regler och normer. Elementär diskussion om etikens och moralens funktion. Något om hur livsåskådning växt fram. Psykologiska och sociala faktorer. Den västerländska livsåskådningsproblematiken: sönderbrytandet av den kristna enhetskulturen, urbaniseringen, demokratiseringen, liberalismen, väckelserörelserna, naturvetenskapens och den därav föranledda världsuppfattningens utveckling, religionsfrihetskravet. Behovet av orientering och självständig bedömning (Lgy 65, s 146).

I läroplanens följande anvisningar under rubriken livsåskådningsdebatten nämns två namn som bör beaktas i religionskunskapsundervisningen:

[33] Under 1960-talet tillkom fackskolan som skolform. Den omfattade två år och var avsedd för de elever som inte ville fortsätta till gymnasiet eller till direkt yrkesförberedande utbildning.

> Religionen och sanningsfrågan. Invändningar mot religionen från moralisk utgångspunkt. Marx och Freuds religionsförklaring. Religionen och vetenskapen (Lgy 65, s 146).
>
> Man bör också beröra djuppsykologins syn på religionen som en tvångsneuros med infantila drag. Släktskapen mellan marxistiskt och psykoanalytiskt synsätt kan här påpekas (Lgy 65, s 152).

I tidens anda utkommer år 1968 läroboken *Religionskunskap för gymnasiet* (Sundén, Hök & Arvidson 1968). Den kan sägas ge röst åt det som i läroplanstexterna skrivits fram. Lärobokens baksidestext anger att: "[...] andra attityder till tillvaron än de religiösa och icke kristna religioner ansluter sig nära till läroplanens disposition av huvudmomenten i undervisningen i religionskunskap". Författarna anger i förordet att religionsstudiet på gymnasienivå har karaktären av orientering, undersökning och debatt och inte syftar till inlärning enligt tidigare traditioner. En av lärobokens medförfattare är förut nämnde Stellan Arvidsson (se kapitel 4.2.2) som står för de kapitel som behandlar teodicéproblemet, kristendomskritiken, ateismen samt tro och vetande. Vid en debatt om läromedel och läroboksgranskning som ägde rum år 1965 pläderade Arvidsson starkt för nödvändigheten av en neutral religionskunskapsundervisning (Algotsson 1975).

Både grundskola och gymnasieskola kom att bedriva undervisning utifrån detaljerade och omfattande anvisningar med betoning och fokusering på, för tiden, nya begrepp. Dock föreligger stor skillnad mellan läroplanstexternas allmänna, och för tiden radikala, anvisningar och de mer traditionella föreskrifterna gällande de olika ämnena. Linde (2005) menar att den nya skolan, med dess radikala utformning, trots allt i stora delar kom att likna den gamla realskolan. Innehållsligt kom grundskolan att bygga på de gamla ämnestraditionerna.

Lgr 69

År 1969 utkom en ny läroplan för grundskolan, Lgr 69. Med den kom även grundskolan att anta beteckningen religionskunskap. Både målsättningen för ämnet samt utrymmet motsvarar i stort sett de tidigare skrivelserna i Lgr 62. Den stora skillnaden mellan de båda läroplanerna gäller i första hand skolans organisation. Nyheter relaterade till religionskunskapsundervisningen är att större tonvikt läggs vid andra livsåskådningar än den kristna, vissa moment i ämnet ska integreras med andra orienteringsämnen i arbetsområden samt vikten av elevaktivitet och problemcentrering. Även om vyerna vidgats med hänseende till andra religioner än den kristna betonar läroplanstexten att kristendomen

och den kristna etiken spelar en väsentlig roll för undervisningen. Bibeln ska ha en framskjuten plats i undervisningen om kristendomen så eleverna blir förtrogna med dess religiösa och etiska budskap, om än ur objektiv synvinkel:

> Undervisningen skall vara vidsynt och objektiv i den meningen, att den meddelar sakliga kunskaper om olika tros- och livsåskådningars innebörd och innehåll utan att auktoritativt söka påverka eleverna att omfatta en viss åskådning (Lgr 69, s 175).

Det betonas särskilt i Lgr 69 i anvisningar och kommentarer angående lärostoffet att dokumentära texter såsom bibeln i anslutning till kristendomen ska ha en självklar plats i undervisningen:

> Elevernas upplevelse av dessa texter kan tänkas påverka deras inställning och åskådning. Detta är helt förenligt med kravet på objektivitet. Skolan själv tar nämligen inte ställning, men eleverna skall ta ståndpunkt (Lgr 69, s 177).

Algotsson (1975, s 494) har sammanställt tre betydelser av begreppet objektivitet som kan urskiljas i Lgr 69. För det första ska läraren i sin undervisning ta upp problem och frågeställningar som eleverna upplever relevanta och betydelsefulla. För det andra ska problem och frågeställningar belysas utifrån olika livsåskådningar och för det tredje ställer begreppet objektivitet krav på hållning till undervisningsinnehållet. Eleverna själva ska söka information och aktivt bearbeta stoffet till skillnad från tidigare då endast läraren och lärobokens eventuellt värderande åsikter varit utgångspunkt för undervisningen. Elevernas förhållningssätt till stoffet innebär att neutraliteten från skolans sida kan tillgodoses och att denna objektivitet kan vinna acceptans.

Med lanseringen av det nya begreppet ”livsfrågor” i Lgr 69 åsyftas nu en undervisningsform som inte utgår från stoffet som sådant utan tar sin utgångspunkt i elevens egna frågor. Björn Falkevall (2009, 2010) lyfter fram två i kursplanen uttryckta motiv till varför livsfrågor introduceras. Det första motivet har att göra med Sverige som sekulariserat land; eleverna har inte längre på samma vis som tidigare egna kontakter med olika religiösa institutioner. Därför kräver undervisningen nya grepp för att möta det sekulariserade samhällets behov. Ett annat motiv är att olika religioner och elever är åtskilda av ett avstånd både rums- och tidsmässigt varför livsfrågor ses som lösningen för att överbygga detta avstånd. Vägledande i undervisningen skulle nu vara religionernas livstolkande och existentiella betydelse. Hartman (2000, 2009) använder kraftuttrycket revolution, paradigmskifte från stoff- till elevcentrerad

grundmodell och [34] för att åskådliggöra de förändringar som skedde inom religionskunskapsämnets område och han säger:

> För religionsundervisningens del innebar 1969 års läroplan, något av ett paradigmskifte, en existentiell vändning, i sättet att närma sig religionernas värld. Det viktigaste var kanske inte att ämnets beteckning ändrades från ”kristendomskunskap” till ”religionskunskap”, utan att aktivitetsmönstret i lärandeprocessen fördes in i nya banor. Elevernas egna erfarenheter och reflektioner skulle ges en ny och framträdande roll. Studiet av religiösa urkunder hade länge stått i centrum för undervisningen. Nu skulle den inriktningen lättas upp genom en uttalad elevcentrering (Hartman 2009, s 6).

För att möta den nya tidens paroll om eleven i centrum samt en undervisning med utgångspunkt i alla religioner och livsåskådningar, inte bara den kristna, hämtades inspiration från idéer om problemorienterad undervisning. Tiden hade visat att den religiösa och ideologiska pluralismens problem inte kunde lösas med en undervisning grundad på objektivitet och neutralitet. Det är i det sammanhanget livsfrågepedagogiken gjorde entré och började ta form. Även en bok med titeln *Revolution i religionsundervisningen*[35] bär budskap om en radikal omvälvning – eleven och dennes ”livsfrågor” borde nu placeras i undervisningens mittfält (Larsson 2007, 2009). De didaktiska möjligheter som i Lgr 69 uppenbarar sig kom att innebära ett godkännande för en vändning från stoffcentrerad till elevcentrerad undervisning (Grönlien Zetterqvist 2009, Hartman, 2009) .

Lgy 70

Det nya integrerade gymnasiet[36] fick i och med Lgy 70 sin första läroplan. Tankegångarna från Lgr 69 återfinns här och den inslagna vägen till elevcentrering kommer i den gymnasiala läroplanen att renodlas än mer. Enligt läroplanens målformulering för religionskunskapen ska eleven förutom att orientera sig i moraliska och religiösa problem skaffa sig kunskap om olika åskådningars innehåll, öka kunskaperna i såväl kristendom som viktiga icke-kristna religioner samt öka förmågan till

[34] Med 1969 års läroplan tillkom uttrycket ”eleven i centrum”. Med detta synsätt kom religionsundervisningen i slutet av 1960-talet att genomgå radikala förändringar som direkt baserades på Skolöverstyrelsens undersökning om vad som skulle kunna intressera eleven i religionskunskapsundervisningen. Detta resulterade så småningom i en förändring av ämnet och ett elevnära innehåll sattes i fokus (Olivestam 2006a).

[35] Bakom den svenska utgivningen av boken *Revolution i religionsundervisningen* (1970) stod Skolöverstyrelsens John Ronnås.

[36] De allra sista realskolorna avskaffades år 1972.

självständigt ställningstagande i livsåskådningsfrågor. Bland huvudmomenten återfinns: analys av den moderna människans situation, livsåskådningsdebatten och studier kring etiska och moraliska frågor.

Lgr 80

Lgr 80 kom att skilja sig åt från tidigare läroplaner när det gäller omfång och innehåll. Den inledande delen med mål och riktlinjer är mindre omfattande än i tidigare läroplaner. Även huvudmomentens utrymme har minskats vilket innebär större tolkningsfrihet för undervisningsplanering och stoffurval. De ämnen som ingår i blocken naturkunskap och samhällskunskap samlas under beteckningen orienteringsämnen och själva ämnesbeteckningarna är borttagna, med ett undantag – religionskunskap. Religionskunskap får en egen rubrik.[37] Efter starka påtryckningar både från politiskt håll och från organiserade kristna grupperingar kom en kompromisslösning till stånd som resulterade i att religionskunskap återfinns under egen separat rubrik (Linde 2005).

Med den existentiella vändning som lanserades med Lgr 69 ifråga om utgångspunkt för religionskunskapsundervisningen, befästs i Lgr 80 ett elevcentrerat perspektiv. Det är livsfrågorna som får ligga till grund för undervisningen och stor frihet tillägnas läraruppdraget att tillsammans med eleverna forma undervisningsinnehållet. Återigen betonas religionernas existentiella betydelse för människorna:

> Livsfrågor, tro och etik: Hur olika uppfattningar styr våra handlingar och våra ställningstaganden till olika livsfrågor, t ex om rätt och orätt, gott och ont, synen på människan och tillvaron. Betydelsen av en religiös tro när man på olika sätt i livet tar ställning till livsfrågor (Lgr 80, s 127-128).

Dock resulterar både ämnesintegrering av religionskunskapen i SO-blocket samt de fria arbetssätten med utgångspunkt i engagemang till att ämnet förlorar sin tydlighet. Skuld till detta kan härledas till läroplanens otydliga formuleringar:

> Man angav livsfrågorna som startpunkt, men läroplanen sade inte mycket om vart man skulle sträva. Oklarheten bestod bl.a. i att man blandade samman undervisningens ”vad” och ”hur”. Ämnesområdet definierades av en undervisningsmetod – livsfrågecentreringen – och metoden beskrevs i sin tur genom att man angav de psykologiska förutsättningarna för den: förekomsten av livsfrågor hos barn och ungdomar. Läroplanens egen motivering för området var

[37] SO-blocket, de samhällsorienterande ämnena indelas i Lgr 80 under fem rubriker: *MÄNNISKAN, MÄNNISKANS OMGIVNING, MÄNNISKANS VERKSAMHET – SAMHÄLLSPERSPEKTIVET, MÄNNISKANS FRÅGOR INFÖR LIVET OCH TILLVARON; RELIGIONSKUNSKAP.*

> alltså inte längre ämnesteoretisk, inte heller undervisningsmetodisk, utan psykologisk (Hartman 2000, s 222).

Formuleringar i Lgr 80 vittnar, till skillnad från tidigare läroplaner, om att skolan har att förhålla sig till ett integrationsuppdrag. I det inledande kapitlet med skolans mål står:

> Skolan skall söka grundlägga solidaritet med eftersatta grupper inom och utom landet. Den skall aktivt verka för att invandrarna i vårt land innefattas i samhällsgemenskapen (Lgr 80, s 17).

I målformuleringen för de samhällsorienterande ämnena står också:

> Även om kristendomen betyder mest för att förstå vår egen kultur, skall det kristna arvet jämföras med andra religiösa traditioner och livsåskådningar. Det religiösa arv som många invandrare för med sig ger värdefulla bidrag till belysningen av dessa frågor (Lgr 80, s 121).

Till skillnad från tidigare läroplaner betonas i Lgr 80 också elevens betydelse som aktiv samhällsmedborgare, i ett demokratifostrande medborgarperspektiv (Englund 2005a).

4.3.3 Sammanfattning

I kapitlet har visats att religionskunskapsämnet alltsedan 1960-talet har utvecklats från att ha varit ett uttalat konfessionellt kristendomsämne, inbäddat i en luthersk protestantisk förståelse, till ett icke-konfessionellt ämne där livsfrågor och etiska frågor introducerats och getts utrymme i och med den existentiella vändningen. Läroplanerna för såväl grundskola som gymnasium under 1960-talet signalerar kristendomskunskapens tillbakadragande som konfessionellt ämne till förmån för ett religionskunskapsämne med samhällsorienterande perspektiv. För grundskolans del märks detta genom att religionskunskap blev ett av fyra orienteringsämnen i SO-blocket. En till stora delar hetsig debatt kom att rasa under 1960-talet där förespråkare för kristendomsämnets bevarande mötte förespråkare för en totalt avkonfessionaliserad skola. Begreppet objektivitet kom att bli en alltmer självständig princip vilket innebar att alla former av ensidigt generaliserande omdömen när det gäller språk, etnicitet eller religion skulle undvikas. 1980-talets styrdokument innebar även en utmaning när det gäller religionskunskapsämnet och dess läraruppdrag. Samhällets utveckling och sekularisering kom att ställa krav på religionsläraruppdraget; i och med tidens ökade

immigration kom fler elever med skilda kulturella och religiösa identiteter vilket ställde skolans undervisning inför ett nytt slags integrationsuppdrag.

Kraven på objektivitet och neutralitet kom att, för undervisningens del, innebära nya pedagogiska grepp. För religionskunskapens del, med undervisning *om* religion och livsåskådningar, innebar den nya pedagogiken att undervisningen intellektualiserades. Med ett neutralt och distanserat förhållningssätt till undervisningsinnehållet förväntades eleverna att inta ett slags forskarroll med uppgift att granska, analysera och tolka fakta. Det var en inte helt problemfri situation lärarna ställdes inför. Positioner i läraruppdraget som tydliggjorts i kapitlet, med fäste i den historiska framställningen, har visat ett läraruppdrag förankrat i villkorslös konfessionell kristendomsundervisning som avlöses av undervisning med utgångspunkt i objektivitet, neutralitet och eleven i centrum. Svårigheten låg framför allt i det egna förhållningssättet till hur religiositeten i religionen kunde framställas liksom hur långt det personliga engagemanget kunde sträckas. Med kravet på en icke-påverkande undervisning å ena sidan och skolans fostrande och etiska uppdrag å den andra försattes lärarna i en position präglad av stor osäkerhet.

4.4 Avslutande konklusion

Med den historiska framställningen som gjorts i kapitlet har två traditioner åskådliggjorts som i sig resulterat i framträdande positioner i läraruppdraget. Läraruppdraget som det formuleras i den konfessionella traditionen i den tidiga folkskolan hade sin utgångspunkt i konfessionell kristendomsundervisning. Även om kristendomsämnet blir konfessionsfritt i och med 1919 års undervisningsplan positioneras läraruppdraget dels i en lutherskt protestantisk förståelse av ämnet, dels genom det faktum att läraren fram till år 1951 är bunden att tillhöra Svenska kyrkan. I den objektiva traditionen tydliggörs positioner i läraruppdraget definierade i termer av objektivitet, neutralitet och allsidighet. Under de läroplansreformer som äger rum under 1960-talet övergår kristendomskunskap till ett religionskunskapsämne med samhällsorienterande perspektiv och existentiell vändning. Läraruppdraget såsom det formuleras och positioneras i båda traditionerna lider brist på uppgörelse dem emellan; framför allt gäller det otydligheter och osäkerhet i förhållningssätt till hur långt det personliga engagemanget i läraruppdraget kan sträckas. Läraruppdraget med förankring i traditioner av konfessionalism och objektivitet och som resulterar i positioner av osäkerhet föranleder att i nästa kapitel analysera den tidsperiod 1994-2011

som i föreliggande avhandling benämns som en osäker period. Såväl den historiska framställningen i kapitel 4 som den osäkra periodens uppmärksammande i kapitel 5 blir betydelsefulla redskap för studiens textanalys i kapitlen 7, 8 och 9.

Kapitel 5 Religionslärarupdraget i en osäker period (1994-2011)

I föregående kapitel genomfördes en historisk framställning av den bakgrund ett samtida religionslärarupdrag utgår ifrån och fortfarande tycks påverkat av. En historisk kontext är nödvändig för att i det fortsatta arbetet kunna skapa förståelse för religionskunskapen och dess läraruppdrag i det som i studien benämns en osäker period. Från den obligatoriska skolans inrättande år 1842, genom den existentiella vändningen i slutet av 1960-talet fram till 1994 års omstrukturering av skolan visades i stort kristendoms- och religionskunskapsämnets förändring genom skola, reformer och styrdokument. Studiens kapitel 5, om en osäker period, tar sin utgångspunkt i läraruppdraget och de förändringar skolan anpassades efter i och med byte av huvudmannaskap i form av kommunaliseringen samt introduktionen av de för 1990-talet nya styrdokumenten, Lpo 94 och Lpf 94.

Skolan befinner sig i en brytningsfas mellan två skolformer där de ovan nämnda styrdokumenten fasas ut till förmån för Lgr 11 och Lgy 11. Dessa har i skrivande stund varit i bruk i fem år. De berörs i studien, om än kortfattat. Många har de debatter varit som föregått de alldeles färska kursplanerna i religionskunskap för såväl grund- som gymnasieskola. För grundskolans del har flera utkast till kursplan lagts fram. Oenigheter har förekommit rörande frågan om hur kristendomskunskapen inom ämnet religionskunskap bör och ska formuleras. Med argument baserade på det faktum att Sverige och dess befolkning under lång tid präglats av just kristendom har den tidigare utbildningsministern Jan Björklund betonat kristendomskunskapens framskjutna position i kursplanen. Därför, menar han att kristendomskunskapen måste få ta plats, den jämförelsevis största, i förhållande till övriga världsreligioner (Björklund 2010). För gymnasieskolans del ges stort utrymme i kursplanen för området religion och vetenskap på bekostnad av områden som rör pluralitet, identitet och mångfald. ”Det känns som nattståndet 50-tal” påtalar Nils-Åke Tidman (2011, s 4) och fortsätter: ”Vad ung-

domar behöver för framtiden är förmågan att leva i dialog med människor med annat ursprung, annan religion. Det finner man inte mycket av i kursplanerna".

När det gäller ämnet religionskunskap specifikt menar Skolverket (2007) att stor osäkerhet råder i ämnets precisering. I den omfattande förändring ämnet genomgått, från att ha varit fostrande kristendomskunskap till ett sakligt skildrande samhällsorienterat ämne, pekar Skolverket på det faktum att ämnet är något annat och lyfter fram ett antal faktorer som bidrar till ämnets osäkra identitet:

> Ämnet borde verkligen ligga i tiden. I undersökningar hur ämnet hanteras i skolan framträder en mindre positiv bild. Religionskunskap finns i realiteten bara sporadiskt i vissa skolor. Särskilt fram till skolår 6 är detta uppenbart. På många håll saknas en medvetenhet om ämnets mål och ett genomtänkt didaktiskt förhållningssätt. Det är ofta svårt att finna en röd tråd planeringen [sic!]. Som kärnämne har ämnet en mer naturlig plats på gymnasieskolan men där finns andra problem. Det är inte utan fog man kan beskriva religionskunskapen som ett ämne i kris (Skolverket 2007).

Skolverket betonar att det inte finns några självklara svar till varför religionskunskap framstår som ett problematiskt undervisningsämne och formulerar i *Perspektiv på religionskunskapen* (Skolverket 2007) följande frågeställningar:

- "Går det att bedöma elevers kunskaper vad gäller tro, etik och syn på livet?"
- "Ett ämne eller tre?" För grundskolans del skrivs ämnets innehåll fram i områdena Livsfrågor, Etik samt Tro och Tradition. Skolverket frågar sig om detta är tre separata delar av undervisningen eller tre perspektiv med syfte att genomsyra all undervisning.
- "Livsfrågor som kunskapsområde?"
- "Vad är målet med etikundervisningen?"
- "Hur levandegörs kunskapsområdet Tro och Tradition?"
- "Var finns den röda tråden i grundskolan?"

Mer tillspetsat kan också frågan fokusera vad som ska räknas in i religionskunskapens innehåll samt vilket handlingsutrymme som erbjuds inom de förutsättningar som råder i styrdokumentens formuleringar för ämnet Religion. Denna oklarhet gällande vad som egentligen ska infogas under ämnesbeteckningen Religion bidrar till att ämnets identitet ter sig svår att definiera. För att ge en inramning åt beteckningen en

osäker period diskuterar jag efter en kort genomgång av skolans förändrade styrning, vad som avses med ämnens avgränsning och inramning för att sedan belysa de förutsättningar som ges för religionskunskapsundervisningen i 1990-talets styrdokument samt de som tagits i bruk från och med höstterminen 2011.

5.1 Den förändrade styrningen av skolan

De förändrade villkor för arbetsliv och produktion som under 1980-talet ägt rum kom att ställa nya krav på skolans utformning och styrning. Tiden var mogen för nya mål och riktlinjer för skolans verksamhet. I ett kommittédirektiv från år 1991 anger Utbildningsdepartementet att en annan form av styrning av skolan är nödvändig:

> Beslutet om en mål- och resultatorienterad styrning av skolan innebär att kommunerna svarar för att verksamheten i skolan genomförs inom de ramar som riksdagen och regeringen angivit. Lärarnas kunskap och kompetens blir därmed ett viktigt medel att garantera en kvalitativt god och likvärdig utbildning i alla delar av landet (Kommittédirektiv 1991:87).

En decentralisering av skolan i form av kommunal styrning ställer nya och andra krav på läraruppdraget och i kommittédirektivet anges att:

> Den förändrade styrningen av skolan ställer nya krav på lärarna när det gäller arbetet i skolan. Ett större ansvar för utveckling och utvärdering av utbildningen läggs på lärarna. Även om läraryrket måste utvecklas från ”ensamyrke” till ett yrke där en grupp lärare under en rektors ledning tar ett mera samlat och gemensamt ansvar för arbetet, förväntas den enskilde nyblivne läraren självständigt klara flertalet läraruppgifter. Någon längre tid för inskolning eller praktik ges i allmänhet inte (Kommittédirektiv 1991:87).

De styrdokument som introduceras år 1994 (Lpo 94 och Lpf 94) i den decentraliserade skolan under kommunalt huvudmannaskap, karaktäriseras av målstyrning och utvärdering fördelat på tre nivåer – stat, kommun och den enskilda skolan. På den statliga och nationella nivån utgörs styrdokumenten av läroplaner och kursplaner som riktas direkt mot skolan och dess lärarkår. På den kommunala nivån är det inte möjligt att ändra de fastställda nationella målen. Däremot lämnas fritt utrymme för tillägg av mål för den kommunala skolplanen. På den lokala nivån, på den enskilda skolan, konkretiseras målen därefter i en lokal arbetsplan. På varje nivå ansvaras för kontinuerlig uppföljning och utvärdering. Detta förfarande signalerar en för skolan ny organisation där tidigare styrdokuments innehålls- och metodanvisningar inte längre finns

angivet men däremot en för hela skolverksamheten gemensam värdegrund samt två typer av mål, mål att sträva mot och mål att uppnå. Med deltagande målstyrning anges ett arbetssätt där det gäller att konkretisera målen för verksamheten och därmed inleds ett nytt förhållningssätt i läraruppdraget.

5.2 Spretigt läraruppdrag

För att söka förståelse för ett samtida religionsläraruppdrag i den svenska skolan är det av vikt att granska den historiska förändringsprocessen vari läraruppdraget återfinns. Dagens religionsläraruppdrag vilar, som konstaterats i kapitel 4, på positioneringar i konfessionella och objektiva traditioner bakåt i tiden. Det finns anledning att uppehålla sig vid och undersöka huruvida det faktum att läraruppdraget i sig inte utgår från en enhetlig lärarkår påverkar dagens religionsläraruppdrag.

När talet om lärares professionalisering aktualiseras under sent 1980-tal och begynnande 1990-tal står det svenska skolväsendet inför förändringar i form av decentralisering, målstyrning och planering på lokal nivå. Tidigare hade lärarna haft som uppgift att förhålla sig till uppifrån kommande direktiv som i sina konsekvenser inneburit två val: att vara lojal och försöka förverkliga den centrala myndighetens intentioner eller att handla mer självständigt och i viss mån ignorera desamma. Förhållandet kan uttryckas som att några formulerar läroplansdirektiv som andra har att realisera i praktiken vilket medför att de centralt formulerade anvisningarna inte korrelerar med den praktiska vardagen och inte sällan leder till direkta motsättningar (Carlgren & Lindblad 1992). Det tycks leda till en balansgång mellan att som lärare å ena sidan följa de uppifrån kommande direktiven och å andra sidan att i sin yrkesutövning självständigt tolka och överväga alternativ till handling:

> Som lärare har man då haft att välja mellan att vara lojal, dvs. söka förverkliga den centrala myndighetens intentioner, eller att ignorera direktiven i kombination med mer eller mindre öppet motstånd (Carlgren & Lindblad 1991, s 5).

Det är i det här sammanhanget talet om lärarprofessionalism aktualiseras och nya uppgifter för skolans verksamhet på lokal nivå formuleras: ”Målstyrning och lärarprofessionalitet ersätter den tidigare regelstyrningen” (Carlgren & Lindblad 1992, s 6). Profession kan ersättas med yrke och professionell med yrkesmässig som står i kontrast till begreppet lekmannamässig. Ett yrke kan ses som professionellt om dess

utbildning vilar på teoretisk och vetenskaplig grund och där examensbeviset garanterar kompetens inom området. Det finns inom professionsbegreppet även en uttalad yrkesetik och hederskodex som gör det möjligt för yrkesutövarna att kontrollera sitt yrke inifrån. Yrkespositionen är därmed inte given utan måste ständigt erövras genom kamper både inom och utanför den yrkessektor där den verkar. Begreppet profession har inom forskningen olika definitioner beroende på vilket teoretiskt sammanhang det placeras in i och Ingrid Carlgren och Sverker Lindblad (1992) lyfter fram två professionstolkningar. I den ena tolkningen ses profession som ett uttryck för kompetent handlande där en person hängivet och utan egenintresse utövar sitt yrke med det allmännas bästa för ögonen. Ett ointresse för fackliga frågor som lön och arbetstider kan urskiljas:

> De professionella fyller en viktig funktion som en förtrupp, in i ett samhälle baserat på förnuft och saklighet och bort från ett samhälle baserat på traditionsbundna handlingsregler (Carlgren & Lindblad 1992, s 7).

I kontrast till denna självständiga och hängivna inställning till ett yrke står den syn som uttrycker professionens upphöjda position gentemot andra yrken. Här poängteras ett egenintresse som gör det nödvändigt att dra en skiljelinje mellan de som anses vara professionella och de grupper som inte anses vara det. Däremot kan i denna tolkning en lojalitet gentemot det samhälleliga etablissemanget urskiljas. Vidare menar Carlgren och Lindblad (1992) att lärarna inte upprätthåller en yrkesprofession då de saknar vissa professionella uttryck såsom gemensamt yrkesspråk och professionellt etos. Trots lång utbildning kan de inte kontrollera vare sig kunskapsbildning eller utbildning. Med Lgr 11 och med de där tydligt betonade direktiven för mål- och resultatstyrning begränsas lärares egna professionella bedömningar och med frågorna: vad innebär det att som lärare vara professionell och vad innebär det att agera professionellt, uppmärksammar Tomas Englund och Tone Dyrdal Solbrekke (2015) en distinktion mellan lärares professionalisering och lärares professionalism. Med begreppet professionalisering avses i sammanhanget förankring i utgångspunkter fokuserande autonomi, auktoritet och professionens status samt legitimitet. Med lärares professionalism åsyftas den pedagogiska kvaliteten i yrkesutövandet. Englund och Solbrekke understryker att ingen tydlig konsensus råder relationen begreppen emellan trots att begreppen alltmer kommit att användas i talet om den professionella läraren. De låter ur nämnda begrepp utveckla två logiker när det gäller professionellt utfört arbete uttryckt i professionellt ansvar och redovisningsskyldighet, här benämnd ”accountability”:

> Råder här en motsättning? Ja, i den mån lärarutbildningen syftar till att utveckla lärarnas professionella ansvar så kan det faktiskt råda en motsättning till utövandet av en lärarpraktik som idag är höggradígt ”accountability”-orienterad och ger väldigt litet utrymme för lärarna att utöva sitt professionella ansvar (Englund och Solbrekke 2015, s 182).

Således, betonar Englund och Solbrekke, är det viktigt att ha kunskap om de handlingsalternativ de båda logikerna representerar så att inte lärarnas didaktiska kompetens och professionella omdöme åsidosätts till förmån för prioritering av skärpta krav på redovisningsskyldighet, eller det som benämnes ”accountability”.

Frågan om läraryrkets professionalisering kompliceras också utifrån det faktum att det inte finns en gemensam lärarkår utan flera med helt skilda rötter och med verksamhet bunden till olika institutioner. Historiskt sett har alltid funnits status- och lönemässiga skillnader mellan klasslärare och ämneslärare med rötter i folkskolan respektive läroverk (se kapitel 4.4). Historiskt sett har också schismen de olika lärarkårerna emellan grundats i skilda ideologiska utgångspunkter:

> Den samhälleliga grunden för folkskollärarnas professionalisering var strävan att införa en gemensam skolgång för alla samhällsklasser. Därför blev den s.k. bottenskolefrågan en viktig professionsfråga för folkskollärarna, som var skolpolitiskt radikala. Grundskolereformen låg i deras intresse, medan den hela tiden hotade ämneslärarna och deras utestängning av folkskollärarna från ämneslärarskapet. Kritikerna mot grundskolan har funnits, och finns förmodligen fortfarande, främst bland ämneslärarna (Carlgren & Lindblad 1992, s 10).

Även Lennart Svensson (2009) pekar på den historiskt förankrade skillnaden mellan läroverkslärare och folkskollärare:

> Läroverken och deras lärare byggde på en lång utbildningstradition. De såg sig själva som bärare av och företrädare för lärdom. Det var kunskapen som var deras utmärkande kännetecken. Folkskolan och dess lärare hade en helt annan roll och ställning. Deras uppgift var från början i hög grad social och uppfostrande. De skulle ta hand om underklassens barn och ge dem de mest nödvändiga kunskaperna och normerna (Svensson 2009, s 28).

5.2.1 Skilda lärarrationaliteter

Sara Irisdotter Aldenmyr och Sven Hartman (2009) uppehåller sig vid problematiken som uppstår då dagens lärarkår uppfattas och behandlas som en homogen yrkesgrupp trots att lärarkåren historiskt sett har vitt skilda rötter. Även Carlgren och Lindblad (1992) menar att det blir problematiskt att tala om lärarrollen om man inte tar i beaktande att det är

frågan om olika yrkesgrupper med förankring i olika historiska traditioner. Skolverksamheten spänner över ett brett fält där varje lärarkategori representerar sitt ”fält”. Irisdotter Aldenmyr och Hartman (2009) visar hur olika utbildningstraditioner resulterar i skilda lärarrationaliteter som fortfarande kan sägas vara aktuella. Utbildningssystemets organisatoriska struktur utgörs av de tre fälten gymnasieskola, grundskola samt förskola som administrativt och förvaltningsmässigt sedan lång tid varit åtskilda. Det blir problematiskt att se lärargruppen som homogen då varje fält representeras av lärarföreträdare med olika utbildningar. Här kan olika rationaliteter urskiljas, dels ur ett historiskt perspektiv, dels med bäring på dagens situation. I den forna lärdomsskolan och den numera benämnda gymnasieskolan utkristalliseras en ämnesrationalitet där lärarens ämneskompetens och förmåga att förmedla ett kunskapsstoff är det centrala.

En annan undervisningsrationalitet blir det som definierar folkskolans och grundskolans anda. Förändringen från en skola för alla med ett klart definierat kristet fostransideal resulterar med tiden i en skola med demokratifostran som grund. Samhällsutvecklingen kräver nya kompetenser och den undervisning som förut utgått från sammanhållna, kollektiva klasser ersätts av en individualiseringssyn. Läraruppdraget kräver ett nytänkande och den undervisningsrationalitet som här blir synlig ”utgår ifrån konsten att undervisa och skapa möjligheter för lärande” (Irisdotter Aldenmyr & Hartman 2009, s 220). Barnomsorgen och förskolans rationalitet bygger på ett omsorgstänkande. Här har utvecklingen gått från en filantropisk inställning med fokus på omsorgstagande till ett uttalat pedagogiskt uppdrag med definierad yrkesroll. De tre skisserade lärarrationaliteternas uppdrag kan kort sammanfattas: lärdomsskolan/gymnasieskolan står för ämnesexpertis, folkskolan/grundskolan betonar undervisningsskickligheten och barnomsorgen utgår från ett omsorgstagande. Dessa generella formuleringar kan leda till ett tänkande i antingen/eller-perspektiv i undervisningssammanhang, antingen ämnesfokusering eller en god förmåga att föra ut ett budskap. Uppdelningen får konsekvenser för hur det lokala utvecklingsarbetet med styrdokumenten sker. Det Irisdotter Aldenmyr och Hartman (2009) belyser rör vilka kompetenser och värdepremisser som försummas i och med den generaliserande professionsutvecklingen.

5.2.2 Yrkesetisk kompetens

En aspekt som finns implementerad i själva läraruppdraget rör den yrkesetiska sidan. Enligt Irisdotter Aldenmyr och Hartman (2009) definieras en yrkesetisk kod av de riktlinjer som förenar en grupp professionella yrkesutövare. Denna grupp förstärks gentemot andra yrkesgrupper genom utbildning och kunskapsområde. Förr fanns i den svenska skolan en nära koppling mellan kyrkan och skolväsendet som påverkade lärarens yrkesutövning:

> […] genom katekesen och psalmboken var varje klassrum impregnerat med en uppsättning kristliga normer i luthersk tappning. Lärarnas yrkesetiska resonemang var så självklara att de inte behövde formuleras (Irisdotter Aldenmyr & Hartman 2009, s 222).

Yrkesetiken sågs som en naturlig och självklar del av lärarens yrkesroll. Hur ska då det yrkesetiska förhållningssättet förstås idag i det läraruppdrag som formats och formas under 1900-talets och 2000-talets osäkra period? Lärarförbundet skriver följande om lärares yrkesetik:

> Det gäller att hålla lärarnas yrkesetik levande, att diskutera förhållningssätt och etiska frågor med kollegor och skolledning. Målet är att vår yrkesetik ska genomsyra allt lärararbete. Det är ett sätt att utveckla läraryrket till en starkare profession (Lärarförbundet 2010).

Lärarnas riksförbund uttrycker sig:

> Som lärare tvingas du ständigt till yrkesetiska ställningstaganden. Det gäller inte bara i förhållande till elever, föräldrar, kollegor och skolledning utan också i frågor som rör prioriteringar av innehållet i undervisningen, utformningen av utbildningsmiljön och utvecklingen av skolan (Lärarnas riksförbund 2010).

Båda lärarförbunden lanserade i *Yrkesetiska principer för lärare* (2001) grunderna för lärares förhållningssätt gentemot omgivningen när det gäller såväl elever, föräldrar som skolpersonal, sammanfattade i rubriker såsom:

- Eleven alltid i centrum
- Läraryrket och den professionella yrkesutövningen
- Att upprätthålla lärares yrkesetik
- Lärares samhällsuppdrag

Problemet med talet om yrkesetik ligger dock i det faktum att lärarkåren ses och behandlas som en homogen yrkesgrupp trots att olika lärarrationaliteter med skilda historiska rötter fortfarande lever sida vid sida. De ovannämnda yrkesetiska principerna är riktade till samtliga lärarkategorier inom det svenska skolväsendet och blir således ett generellt uttryck för de värdeprioriteringar som bör gälla i all skolverksamhet. I samband med talet om lärarprofessionen eller den didaktiskt kompetente läraren (se även kapitel 1) saknas en komponent i form av ett uttalat (icke-generaliserande) yrkesetiskt resonemang. Irisdotter Aldenmyr och Hartman (2009) menar att det är av yttersta vikt att de tre lärandepraktikernas parallella rationaliteter lyfts fram:

> dels för att förstå bakgrunden till de olika typer av värdeprioriteringar som olika sorters lärare gör i sin vardag, men också för att finna vägledning i frågor kring vilka värden och uppdrag som bör prioriteras framför andra i etiskt komplexa situationer (s 226).

Att religionslärarruppdraget relaterar till en sådan etiskt komplex situation visar sig i den osäkerhet som i en samtida period tycks råda.

5.2.3 Läraruppdrag och lokalt tolkningsarbete

Lärarna har till uppgift att genomföra det som åläggs dem från högre instans, från politiker och administratörer. Inte sällan leder detta förhållande till åsiktsskiljaktigheter där lärarna inte anses lojala med direktiven utan handlar mer självständigt. I denna fråga om lojalitet eller självständighet eller om möjligt både och inryms en komplicerad valsituation för lärarna. Carlgren och Lindblad (1992) menar att lojaliteten i lärarnas yrkesutövning varit det viktigaste inslaget ur reformperspektiv men frågan om självständighet måste lyftas fram för diskussion. I och med grundskolereformens införande, där lojalitet sågs som en självklarhet, tenderade skolan att falla in i en trögrörlighet. Från högre instans insågs att lärarnas självständighet trots allt var oundviklig att bortse ifrån för att kunna åstadkomma en utvecklingsprocess. I detta skede växte tanken på lokalt utvecklingsarbete fram som en kompromisslösning. På det lokala planet åligger det läraruppdraget att forma arbetet utifrån de ålagda direktiven som i sig förutsätter ett självständigt tolkande och handlande. Till skillnad från tidigare läroplaner tar 1994 års läroplanstexter form som anvisningar om mål och innehåll för undervisningen.

Hartman (2000) uppmärksammar hur motsägelsefulla förhållningssätt formulerats i styrdokumenten vilket leder till frågor om hur lärarna

i sitt arbete med målformuleringar på det lokala planet rent praktiskt ska gå till väga. I gymnasieskolans kursplan för religion (Lpf 94) märks detta tydligt och Hartman menar att den är en kompromiss mellan två läroplanskoder, en proklamatorisk och en dialogisk. Detta resulterar i en otydlighet och osäkerhet kring religionsämnets roll för lärarna. Den proklamatoriska läroplanskoden uttrycker en förmedlingspedagogik där läraren står för det som lärs ut och eleven är mottagaren av denna undervisning. Synsättet inbegriper ett samband mellan mängden undervisning och inlärningsresultat. Fokus ligger inte på eleven och dennes intresse och förmåga i själva lärandeprocessen utan det är läraren och stoffurvalet som är det centrala. Den dialogiska läroplanskoden däremot fokuserar interaktionen mellan läraren och eleven. Det är inte lärarens förmedling som ställs i lärandeprocessens mitt utan kvalitén i elevens behållning av undervisning och inlärning. Läraren ses inte som självklar utgångspunkt och garant för elevens kunskapsbildning. Trots att religionspedagogiken ända sedan 1980-talet betonat det dialogiska förhållningssättet har den faktiska undervisningen kanske inte alltid anammat ett interaktivt grepp (Hartman 2000). Inte heller har målskrivningen för religionskunskapsundervisningen fokuserat den dialogiska läroplanskodens idéer. Det är till och med så att både ett proklamatoriskt och dialogiskt synsätt lyfts fram:

> Under 1990-talet blev pendelrörelserna anmärkningsvärt kraftiga. Detta visar att religionsämnet behållit mycket av sin politiska laddning. I den utbildningspolitiska debatten blev det under 1900-talet också möjligt att koppla samman proklamatoriska ideal med samtidens svaghet för allt som kunde förknippas med begreppsparet ”kunskap och kompetens”. Att ha kunskap om religion var både legitimt och önskvärt. Det dialogiska förhållningssättet kunde däremot föras till det lika diffusa begreppet ”flumpedagogik” (Hartman 2000, s 236).

När styrdokumenten således anbefaller till synes motsägelsefulla förhållningssätt får detta återverkningar som osäkerhet i läraruppdraget.

5.3 Planer på religionskunskap i slutförvar

I regeringens proposition 1990/91:85, *Växa med kunskap*, läggs förslag fram till läroplan för den nya gymnasieskolan. För religionskunskapens del skulle den innebära radikala förändringar, inte bara i form av kraftigt reducerat timtal, utan även vilka program som skulle omfattas av ämnet. För de teoretiska programmen var tanken att ämnet skulle vara obligatoriskt men för de yrkesinriktade programmen endast ett valbart ämne. Inför arbetet med Lpf 94 var planen att, som Olivestam (2006a,

s 16) uttrycker det, placera religionsämnet i ”slutförvaring”. I den sammanställning av kärnämnen som anges i en regeringsproposition vid denna tid fanns inte religion med trots dåvarande Skolöverstyrelsens rekommendation av att ha ämnet kvar (Olivestam 2006b).[38] I direkt motsats till dessa strävanden blev religionsämnet ett för gymnasieskolan obligatoriskt kärnämne. Planerna om att radikalt förändra religionsämnet skrinläggs dock inte. Med en utvecklingsplan för skolan (1996/97:112) föreslår regeringen en minimering av antalet ”kortkurser” á 30 timmar för gymnasiets yrkesprogram med motiveringen att dessa ändå inte bidrar med annat än en splittrad kunskapsmassa för eleverna. Religion, naturkunskap och estetisk verksamhet sågs som utmärkta att omvandla till valbara kurser. Utbildningsdepartementet presenterar så ytterligare alternativa lösningar för kärnämnet religion på gymnasiets yrkesprogram i ett betänkande året därpå (Gymnasieskola i ständig utveckling Ds 1997:98 avsnitt 5.2.1 ”Alternativa förändringar”). Tre alternativ läggs fram:

1. Religionskunskap görs till valbart ämne enligt tidigare förslag där andra valbara kurser är naturkunskap samt estetiskt tillval.
2. Religionskunskap tillsammans med naturkunskap och estetiskt tillval bildar ett gemensamt tema-ämne med ämnesövergripande mål och syfte.
3. Religionskunskap tas bort helt och hållet som kärnämne för yrkesprogrammen.

I maj 1998 beslutas enligt propositionen 1997/98:169 att religionskunskapen blir kvar, enligt rådande förutsättningar, för gymnasiets samtliga program. En nyhet är att poängtalet utökas från 30 poäng till 50. Propositionen anger också att skolhuvudmannen kan besluta om att ge mer tid åt kursen vid behov. Varje elev har rätt till att få undervisning så att målen för kursen kan uppnås. Några år senare, i en promemoria (PM 2001-01-23) från utbildningsdepartementet år 2001, ges förslag till en total sammanläggning av religionskunskap, samhällskunskap samt delar av historia i syfte att skapa ett helhetsinriktat kärnämne med arbetsnamnet *Etik och moral*. Tanken är att eleverna utifrån ett breddat ämne ska utveckla medborgarkompetens som bygger på etik och moral till grund för konfliktlösning.

[38] Enligt den socialdemokratiska regeringens förslag till läroplansarbetet av Lpf 94, under ledning av skolminister Göran Persson, angavs sju kärnämnen av vilka inget utgjordes av religionskunskap. Dock gick socialdemokraterna emot sin egen regering tillsammans med Vänsterpartiet och fick tillsammans igenom att religionskunskap blev ett åttonde kärnämne.

5.4 Religionskunskapen och 1994 års läroplaner

Karaktäristiskt för religionskunskapsämnets kursplaner både för grundskola och gymnasium är att de är i avsaknad av stoffangivelser. Val av stoff tillerkänns lärarna på lokal nivå. Tre begrepp betonas särskilt i båda kursplanerna: livsfrågor, etik samt reflektion. Området Etik finns i båda läroplanerna (Lpo 94, Lpf 94) i stort men i kursplanerna i synnerhet. Samtliga lärare bär ansvar för att etiska frågeställningar lyfts fram i skolans undervisning oavsett ämne. Dock har religionskunskapsämnet fått ta huvudansvaret för etiken då den i kursplanerna utgör en del av ämnets karaktär.

Religionskunskapen på gymnasiet

Religionskunskap försvann dock inte som undervisningsämne. Alltsedan Lpf 94 lanserades har religionskunskap funnits med som ett av gymnasieskolans kärnämnen, det vill säga obligatoriskt ämne för samtliga gymnasiala program. Denna kurs benämns Religion A och omfattar från början 30 poäng, det minimiantal poäng en gymnasiekurs kan ha. Enligt Olivestams (2006a) definition ska ett kärnämne bidra till:

- Samhällskompetens, eleverna ska förstå och känna sig hemma i det omgivande samhället
- Yrkeskompetens, eleverna ska vara förberedda inför arbetslivets krav
- Livskompetens, oavsett livssituation ska undervisningen syfta till att eleverna finner sig själva

Kärnämneskursen Religion A ska, enligt målbeskrivningarna i Lpf 94, bygga vidare på grundskolans religionskunskapsundervisning. I kursplanen för religionskunskap på gymnasiet står även att undervisningens syfte är att ge elever kunskaper om olika religioner, traditioner och livsåskådningar och de ska ges möjlighet att reflektera över etiska och existentiella frågor. Eleverna ska också ur olika perspektiv analysera sina egna och andras uppfattningar och åsikter. Det betonas att eleverna ska beredas utrymme i undervisningen för att kunna diskutera tros- och livsåskådningsfrågor:

> Undervisningen i religionskunskap skall bidra till att eleverna mer och mer upptäcker det meningsfulla och intressanta i att studera religion, livsåskådning och etik. Eleverna skall öppet få diskutera tros- och livsåskådningsfrågor och

> stimulera till egna reflektioner och ställningstaganden i livsåskådningsfrågor (Lpf 94, s 42).

I kursplanen för gymnasiets religionskunskapsundervisning står inte angivet vilka huvudmoment som ska ingå. Däremot skrivs två sidor av ämnet fram, en kunskapssida och en sida som syftar till existentiella frågor. På så vis är tanken att eleverna ges såväl goda ämneskunskaper som möjligheter att utveckla sin personliga livstolkning. Målet med kursen är att eleverna ska ”få ökade kunskaper om och förståelse för olika religioner och livsåskådningar” och att ”få möjlighet att reflektera över existentiella och etiska frågor utifrån olika perspektiv” (Lpf 94, s 42). Undervisningen ska leda fram till fördjupade kunskaper och ökad förståelse för människor med annan kulturell och religiös bakgrund än den egna.

Religionskunskap i grundskolan

Grundskolans kursplan för religionskunskapsämnet karaktäriseras i likhet med gymnasieskolans (Lpf 94) av att den saknar stoffangivelser. Det är lärarna på lokal nivå som har fått ansvaret för stoffval. I kursplanens inledning betonas:

> Till skolans uppgifter hör att ge eleverna möjlighet att skaffa sig kunskaper om och stimulera till reflektioner kring olika religioner och livsåskådningar som en grund för varje elevs eget ställningstagande (Lpo 94, s 38).

Vidare betonas den personliga utvecklingsprocessen:

> Att bearbeta existentiella frågor och trosfrågor och att betrakta tillvaron utifrån ett etiskt perspektiv ingår i en personlig utvecklingsprocess (Lpo 94, s 38).

Kursplanen preciserar fem mål att sträva mot och anger därefter ämnets uppbyggnad och karaktär under rubrikerna:

- Tro och livsåskådning
- Etik
- Bearbetning

Mål som eleverna ska ha uppnått preciseras för det femte skolåret och är tre till antalet och för år nio preciseras fem mål.

Reviderade kursplaner

Från den 1 juli år 2000 kom nya kursplaner att gälla för såväl grundskola som gymnasium. Det i 1994 års kursplaner framskrivna faktum att stoff- och metodanvisningar ska åläggas lärarna på lokal nivå kvarstår oförändrat. Även de tidigare prioriterade begreppen livsfrågor, etik samt reflektion behåller sin ställning som centrala begrepp och ett individperspektiv finns fortfarande med. Några förändringar att beakta är att läroplan och kursplan länkas samman på ett nytt sätt i och med värdegrunden; värdegrunden ska genomsyra betygskriterier och mål för undervisningen. Vidare fokuseras elevperspektivet tydligare. Elevens delaktighet ”som skapare av sin egen kunskap” lyfts explicit fram.

För grundskolans del finns dels en gemensam kursplan för samtliga samhällsämnen, dels separata kursplaner för respektive samhällsämne. Det är upp till varje skola att bestämma hur betygsättningen ska ske; som gemensamt blockbetyg för samtliga samhällsämnen eller enskilda betyg i respektive ämne. Livsfrågor och etik har även tilldelats en central ställning inom religionskunskapen. Speciellt den sidan av ämnet som innebär etisk analys sätter det i en särställning gentemot andra ämnen. Olika religioner, deras trosuppfattningar och uttrycksformer, samt frågor som rör skillnader och likheter mellan olika traditioner såväl religiösa som kulturella står också i fokus.

Gy-07

Arbetet med den stora reformeringen av den svenska gymnasieskolan, som sedermera inte blev av, betecknas Gy-07.[39] För religionskunskapsämnets del planerades en del förändringar som är intressanta att lyfta fram. Med en samhällsutveckling under 2000-talets första decennium i sekulariseringens och globaliseringens anda, där religion finns med som begrepp i olika politiska händelser både nationellt och internationellt, kommer krav på ett förändrat innehåll för religionskunskapsämnet. Det tänkta kursplaneinnehållet bär spår av denna samhällsutveckling. Ola Björlin, som var med i kursplanearbetet, i samhällsprogrammets expertgrupp för religionskunskapsämnets del, skriver:

> Det är väl knappast en överdrift att säga att religionskunskapen är ett nyckelämne för att ge tankeverktyg åt människor som lever i ett samhälle där tros- och värdeföreställningar divergerar i allt högre grad (2007, s 4).

[39] Arbetet med gymnasiereformen avbröts i implementeringsfasen och kom inte att genomföras med anledning av regeringsskiftet i riksdagsvalet år 2006.

De demokratiska värdena lyfts särskilt fram i anslutning till frågor om tro, kulturell bakgrund, relationer, genus samt medicinsk etik. Med den växande pluralismen som utgångspunkt betonas undervisningens förhållningssätt till olikhet och skillnad i tros- och värdefrågor och aktuella samtidsfrågor som tar form är: Hur ska exempelvis hedersrelaterat våld, samkönade äktenskap och förhållandet till medmänniskan behandlas i undervisningen?

5.5 Religionskunskap som avgränsat och inramat ämne

Basil Bernstein (1971) uppmärksammar hur olika undervisningsämnen skiljer sig åt i fråga om hur de framställs i läro- och kursplaner och han skiljer mellan två olika läroplanskoder: kollektionskod och integrationskod (Bernstein, i Linde 2006). Den förra karaktäriseras av att undervisningen följer strikta mönster med utgångspunkt i detaljerade kursplaner där läraren förmedlar kunskap och eleverna är mottagare. Inom koden finns, enligt Bernstein (1971), inget intresse eller utrymme för elevinflytande:

> Strong classification also creates a strong sense of membership in a particular class and so a specific identity. Strong frames reduce the power of the pupil over what, when and how he receives knowledge and increases the teacher´s power in the pedagogical relationship (s 51).

Integrationskoden däremot innebär en försvagning av detaljerad styrning och gränser mellan olika undervisningsämnen är inte lika strikta som i kollektionskoden. Bernstein använder begrepp som avgränsning och inramning då han diskuterar olika undervisningsämnen. Ju mer detaljerade och utförliga anvisningarna i en läroplan är desto starkare gränser karaktäriserar varje enskilt undervisningsämne. Inom de ämnen som definieras som inramade och avgränsade, som exempelvis kemi, fysik och matematik, agerar lärare på ett likartat sätt och läroplanens formuleringar genomsyrar undervisningen. I de ämnen som saknar en tydlig avgränsning, inramning och självklar legitimitet, som samhällsämnen, varierar undervisningen och innehållet. Den enskilde läraren har stor frihet att själv finna former för lämplig inramning och avgränsning. I en undersökning av gymnasielärare[40] i Sverige framkommer, i enlighet med Bernsteins begrepp ”avgränsning” och ”inramning”, att

[40] Se Göran Linde (1986) *Yrket som livsform: en studie av gymnasielärarnas arbetsförhållanden*. Linde visar här hur han har undersökt gymnasielärares uppgiftsutformning och därigenom funnit kategorier för olika undervisningsstilar.

lärare agerar betydligt mer likartat när det gäller ämnen som är avgränsade och inramade. Desto mer variation i undervisning och stoffurval blir det hos de lärare som undervisar i ämnen som betecknas som svagt avgränsade och inramade. Dessa ämnen kan sägas ha ”en grundmurad legitimitet som giltig kunskap värd att förmedla, och giltigheten hör ihop med den starka knytningen mellan skolämne och erkänd akademisk disciplin” (Linde 2006, s 55). Lärarna måste själva finna sin väg till att legitimera sitt undervisningsämne, ge det värde och därmed också vinna elevernas förtroende. De strategier läraren har att tillgå i sin strävan att finna legitimitet åt ämnet kan enligt Linde (2006) gestaltas enligt följande:

- Att hänvisa till nyttan med ämnet.
- Att hos eleverna väcka ett teoretiskt intresse genom överskridande undervisning.
- Att fokusera på underhållningsvärde där livliga diskussioner och framställningar får ta plats.

Det råder god konsensus, enligt Linde (2006), mellan lärare och läroplan i de avgränsade och inramade ämnena. Elevprestationer låter sig mätas genom prov som följer väl etablerade och inarbetade mönster. Så är dock inte fallet i svagt avgränsade och inramade ämnen där stor diskrepans råder mellan lärarnas upplägg och urval för undervisningen:

> Lärarna ger sinsemellan skilda tolkningar av samma föreskrivna läroplan, och deras livshistoria, beläsenhet, yrkeserfarenhet och, inte minst, de skolbildningar som dominerat deras egna akademiska studier, återspeglas i stoffurvalet (Linde 2006, s 57).

Englund (1995) menar att om man tränger bakom undervisningens yta uppenbarar sig de gränser eller ramar som är styrande. Dock är rörelseutrymmet inom dessa gränser betydande:

> Jag betraktar det som synnerligen väsentligt att aktörerna i undervisningsprocessen lär känna det handlingsutrymme, de skilda möjliga val de står inför och framför allt, att de utvecklar kunskap om vilka konsekvenser som olika handlingsalternativ innebär (Englund 1995, s 50).

Christer Hedin (2004) för ett resonemang kring olika skolämnens ”nyttighet” och menar att vi idag till stor del lever kvar i upplysningens tro på det förnuftiga och användbara lärandet. I ämnet matematik är det förhållandevis lätt att motivera och hänvisa till nyttan med ämnet då det

är etablerat redan utanför skolan. Det är legitimt att erkänna att det ibland är för svårt eller att man som elev inte ”hänger med”. Hedin poängterar att föräldrar i regel engagerar sig i sina barns matematikundervisning, ser till att de ”hänger med” och att de har duktiga lärare. Samma förhållande råder dock inte när det gäller religionskunskap. I fråga om ämnet är för svårt eller för abstrakt saknas motsvarande föräldraresonemang och när det gäller ämnets ”nyttighet” kan det diskuteras ur flera perspektiv.

> Religionskunskap kanske skall vara ett ämne som vågar avvika från skolans övriga genom att inte vara så nyttoinriktat sam allt annat. Jag tror det gör störst nytta genom att inte sträva efter att vara nyttigt. Man kanske skall våga säga att det främst skall vara en fridfull oas, en plats för eftertanke och avkoppling. Visst är också det nyttigt, men det nyttiga kanske visar sig i att man vågar ifrågasätta nyttotänkandet. Det borde höra till ämnets väsen att inte utan vidare acceptera kravet på nytta (Hedin 2004, s 8).

Det uttalande som Hedin gör ovan, där han belyser hur religionskunskapsämnet kanske borde avvika från övriga ämnen, har gemensamma nämnare med och kan relateras till det som här skrivits fram. I enlighet med såväl Bernstein (1971), Englund (1995) och Linde (2006) kan legitimitet för ett ämne som i sig inte är tydligt avgränsat och inramat skapas i det enskilda läraruppdraget. Bernstein (1971) betonar den enskilde lärarens frihet att forma och avgränsa ämnet. Englund poängterar hur viktigt det är att läraren känner till undervisningens faktiska handlingsutrymme och Linde i sin tur pekar på strategier läraren kan tillämpa i strävan efter att legitimera religionsämnet.

5.5.1 Religionskunskapsämnets otydlighet

I kapitel 4 redogjordes för hur kristendoms- och religionskunskapsämnet och läraruppdraget framstått i ett tillbakablickande perspektiv. Det är ingen enhetlig bild som framträder, vare sig ämnesmässigt eller när det gäller läraruppdraget. Samhälleliga förändringar sätter prägel på hur styrdokument utformas, skolverksamheten bedrivs och hur kurs- och ämnesplaner formuleras. Ytterst är det läraren som i planeringen ska tolka direktiven för att sedan tillämpa dem i den konkreta undervisningen. När det gäller läraruppdraget och religionskunskapsundervisningen finns några problem Hartman (2000) uppmärksammat. För det första finns det en otydlighet när det gäller religionsämnets struktur och framskrivning i läroplanstexter. Detta bottnar i att delar av texterna tillkommer genom förhandlingar och kompromisser som i sin tur resulte-

rar i att själva målet för undervisningen blir diffus. I Lpo 94 anges anvisningar för religionsämnet som i tidigare läroplaner visats mindre lyckade: ”Den ämnesuppläggning som anges i kursplanen kan förknippas med ett sätt att undervisa som tidigare visat sig fungera dåligt och var illa omtyckt av eleverna” (Hartman 2000, s 245).

För det andra pekar Hartman på ett lågt elevintresse för religionsundervisningen vilket undersökningar som UMRe-projektet i slutet av 1960-talet visat.[41] Däremot visade eleverna intresse för livsfrågor utanför själva ämnesområdets struktur. Undersökningen följdes upp tio år senare med samma resultat; eleverna visade lågt intresse för religionskunskap men intresse för livsfrågor. I Lgr 80, som tidigare i kap 4.3.2 visats, har livsfrågeperspektivet lyfts fram. Med bakgrund av detta ter det sig märkligt att eleverna för fram kritik mot att sådant perspektiv tycks saknas och Hartman (2000, s 246) säger:

> Kan det vara så att eleverna visserligen är djupt engagerade i livsfrågor, men att de inte har lust att torgföra detta i sitt högst privata engagemang i klassrummen? Eller kan det vara så att undervisningen inte bedrivits enligt gällande läroplan så att det fortfarande är Lgr 62 som gäller i klassrummen när man har religion?

Ett tredje problem att beakta gäller det i Lgr 62 uttalade objektivitetskravet med konsekvenser av lärarosäkerhet. När det gäller livsfrågor och frågor initierade av eleverna tycks osäkerhet råda var gränserna går för personligt engagemang i religionslärarruppdraget. I och med integreringen av religion i SO-blocket i grundskolan har det funnits tendenser till bortintegrering av religionsämnet. Med de tidigare nämnda punkterna angående ämnets osäkerhet och lärares objektivitetsosäkerhet har den Nationella Utvärderingen[42] visat tendenser till att historia, geografi och samhällskunskap tilldelas mest utrymme i SO-undervisningen på bekostnad av religionskunskapen.

Ytterligare ett problem Hartman (2000) anför gäller läraruppdragets förhållningssätt i relation till samtiden. Samhällets utveckling i sekulariseringens tecken medför en omställning för skolan i allmänhet och för religionsundervisningen i synnerhet. Samhället präglas av en framväxande mångfald när det gäller religioner och livsåskådningar. För skolans del kan religionsundervisningen komma att förändras i och med alla de friskolor som nu etablera(t)s. Om vad olika religiösa friskolor

[41] Undersökningen syftade till att visa UndervisningsMetoder Religionskunskap – UMRe – främst på mellanstadiet.
[42] Genom den nationella utvärderingen år 2003 – NU03 (Skolverket 2004) genomlystes bland annat grundskolans samhällsundervisning.

kan innebära för skolans undervisning säger Hartman: ”Det är troligt att detta leder till en ökad diversifiering i sättet att utforma religionsundervisningen” (s 249).

5.6 Religionskunskapsämnet av idag

Då föreliggande studie intresserar sig för tiden fram till de för dagen aktuella styrdokumenten låter jag kort belysa de kurs- och ämnesplaner som nu gäller för den svenska skolans religionskunskapsämne. Med höstterminens upptakt år 2012 lanserades nya läroplaner för grund- samt gymnasieskolan, Lgr 11 samt Lgy 11, med tillhörande kurs- respektive ämnesplaner. Fram till år 2013 fasas de gamla kursplanerna ut på gymnasiet till förmån för de nya ämnesplanerna. Debatten som förts inför de nu fastslagna kurs- och ämnesplanerna har rört kristendomens plats i relation till övriga världsreligioner. I ämnesplanen för religionskunskap i gymnasieskolan lyder en motivering:

> Kunskaper om samt förståelse för kristendomen och dess traditioner har särskild betydelse då denna tradition förvaltat den värdegrund som ligger till grund för det svenska samhället (Lgy 11, s 137).

I syftesformuleringen för grundskolans kursplan står:

> Undervisningen ska även ge kunskap om och förståelse för hur kristna traditioner har påverkat det svenska samhället och dess värderingar (Lgr 11)

När det gäller olika religioner preciseras kristendomen till namnet i gymnasieskolans ämnesplan, de andra går under beteckningen ”övriga världsreligioner” och ”livsåskådningar”. I grundskolans kursplan namnges kristendomen och ”de andra” världsreligionerna islam, judendom, hinduism och buddhism.

Lgy 11

I den nya ämnesplanen för gymnasieskolans religionskunskapsundervisning finns några aspekter att belysa. I inledningen beskrivs religionskunskap som ett ämne med vetenskaplig förankring i religionsvetenskap men som ett ämne med tvärvetenskaplig karaktär. Religionskunskapens existentiella del med utgångspunkt i elevers egna livsfrågor har betydligt tonats ner. Begrepp som ”livsfrågor”, ”etik” samt ”reflektion” har fått stå tillbaka för begreppen ”samhälle”, ”kunskaper” och ”analys”

(Selander 2011). När det gäller olika religioner är kristendomen den enda som preciseras till namnet, de andra går under beteckningen ”övriga världsreligioner” och ”livsåskådningar”. I jämförelse med den reviderade kursplanen från år 2000 (se kap 5.4) accentueras nu två nya områden, ”religion och vetenskap” samt ”intersektionalitet”. Ämnesplanen präglas av en, i förhållande till den tidigare kursplanen, teoretisk och akademisk vokabulär med betoning på religionsvetenskap. Religionens förhållande till vetenskapen ingår som ett särskilt moment.

Lgr 11

Det centrala innehållet i grundskolans kursplan för religionskunskapen följer en progressionsordning där områden kontinuerligt vidareutvecklas och fördjupas. Det obligatoriska innehållet har strukturerats upp i olika kunskapsområden där läraren själv har frihet att utforma upplägget så länge syftet med undervisningen uppfylls. I likhet med gymnasieskolans ämnesplan har även här livsfrågorna antagit en annan form; det är inte längre elevernas egna tankar, funderingar och frågor i relation till religion och livsåskådningar som aktualiseras utan det är ur ett redan tillrättalagt perspektiv. I gymnasieskolans ämnesplan namnges inte andra religioner än kristendomen. För de tidiga årskurserna, i grundskolan, framgår att undervisningen skall omfatta religionerna judendom och islam förutom studiet av kristendomen. Vid senare år (årskurs 4-6) fogas även hinduism och buddhism till studiet av världsreligionerna.

5.7 Sammanfattning

I kapitlet har visats hur religionskunskap beskrivits i 1990-talets styrdokument som obligatoriskt ämne i grundskolan och som kärnämne i gymnasieskolan. Som framgår av religionskunskapsämnets beskrivning är det ett dynamiskt och omfattande fält som ska ligga till grund för undervisning. Ämnet ska förutom en teoretisk bas även innefatta frågor av existentiell natur där den enskilde eleven ska komma fram till egna ställningstaganden. Religionskunskapsämnets spännvidd omfattar såväl teoretiska kunskaper som personliga reflektioner och tankar. Även den debatt som ifrågasatte religionskunskapen som gymnasialt kärnämne har uppmärksammats i kapitlet.

Att det är flera lärarkategorier som representerar religionskunskapsundervisningen, från grundskolans tidigaste årskurser till och med gymnasiet, visas i ett kapitel med rubriken ”Spretigt (religions)läraruppdrag”. Religionsämnet som sådant sätts in i ett sammanhang som belyser skolämnens inramning och avgränsning. I detta sammanhang framstår religionskunskap som svagt avgränsat och inramat vilket indikerar att religionsläraruppdraget befinner sig i en osäker period. För att besvara avhandlingens andra forskningsfråga om vilka de utmaningar är som präglar ett samtida religionsläraruppdrag är det nödvändigt att beakta de positioner som framträtt medelst den första forskningsfrågan (se kapitel 2) i avhandlingens historiska kontext (kapitel 4). Huruvida religionsläraruppdragets utmaningar kan urskiljas, belysas och definieras är vad studien kommer att behandla i de tre analyskapitlen 7, 8 och 9. Detta görs genom en syftesrelaterad textanalys av den arena där religionslärarna finns representerade och bereds talutrymme. Det empiriska materialet utgörs här av tidskriften *Religion & Livsfrågor* samt årsböcker omfattande tidsperioden 1994-2011. Utgångspunkter och tillvägagångssätt för den syftesrelaterade textanalysen redogör jag för i nästa kapitel.

Kapitel 6 Utmaningar i religionslärarruppdraget – en textanalys

I kapitel 4 har positioner i läraruppdraget blivit tydliga vilande på traditioner bakåt i tiden. Dessa positioner förankrade i konfessionalism, objektivitet och osäkerhet är den historiska kontext, som är betydelsefull att ha kunskap om, när det är ett samtida religionslärarruppdrag som i föreliggande studie fokuseras. Nu har jag kommit till den del i avhandlingen som belyser nämnda uppdrag ur ett perspektiv som utgår från Religionslärarnas förenings tidskrift *Religion & Livsfrågor* samt årsbok 1994-2011. Det är de röster som där uttalar sig om religionslärarruppdraget och dess utmaningar som kommer att återges och analyseras i de följande kapitlen 7, 8 och 9. Även årgång 2012 granskas i kapitel 11 i syfte att uppmärksamma efterdyningar av 2011 års implementering av nya styrdokument. I det här kapitlet redovisar jag inledningsvis vad jag avser med begreppet ”utmaning” och hur det i studien ska förstås. Därefter redogörs för studiens empiriska material samt den metod jag valt för analys, en syftesrelaterad textanalys, med vars hjälp jag behandlar de utmaningar som utkristalliserats i tidskrifterna.

6.1 Utmaningar i religionslärarruppdraget

Att reflektera över religionskunskapsundervisningen och den sida av läraruppdraget som rör urvalet av undervisningsinnehåll och förhållningssätt leder fram till vad jag i sammanhanget benämner läraruppdragets utmaningar och som förvisso kan ses som dilemman. Begreppet dilemma, som härstammar från grekiskan med betydelsen tvådelad försats, betecknar i vanligt språkbruk situationer förknippade med svåra val och ett ”kinkigt läge där man är illa däran hur man än handlar” (Nationalencyklopedin). Framskrivningen av en osäker period i kapitel 5 visar på flera oklarheter när det kommer till religionskunskap och läraruppdrag i den svenska skolan. I analysen av de dilemman eller utmaningar religionslärarruppdraget idag tycks ställas inför kunde begreppet

dilemma vara förtjänstfullt att använda om det inte vore för det defaitistiska slutledet ”där man är illa däran hur man än handlar” (Nationalencyklopedin). Med en sådan utgångspunkt för analysen indikeras en inställning till att situationerna inte erbjuder någon form av lösning. Jag väljer därför begreppet utmaning som synonymt, vilket även kan definieras ”stimulerande och sporrande uppgift” (www.synonymer.se). I sammanhanget ska utmaning förstås som problematiska situationer religionsläraren ställs inför i läraruppdraget, men som i grunden ses som positiva utgångslägen och som indikerar att lösningar går att finna. I de positioner som blivit tydliga i den historiska kontexten förankrade i traditioner av konfessionalism, objektivitet och osäkerhet och med 1994 års läroplaner, ämnes- och kursplaner finns en otydlighet som direkt har inverkan på läraruppdraget. Det tycks finnas en osäkerhet och ängslan för att inte uppfylla kraven på allsidighet och saklighet i undervisningen och att hamna i situationer där man riskerar att bli för personlig (se kapitel 1.1.3). Studiens frågeställning i relation till den osäkra perioden formulerades inledningsvis i kapitel 2.1:

- Vilka är de utmaningar som kommer till uttryck i ett samtida religionsläraruppdrag?

6.2 Utgångspunkt i religionsdidaktiska röster

För att åskådliggöra och analysera ett samtida religionsläraruppdrag i enlighet med studiens syfte och frågeställningar väljer jag att låta religionslärarnas förenings tidskrift *Religion & Livsfrågor* samt årsböcker utgöra det empiriska materialet. Urvalet av textanalysens empiri, som även utgör studiens primära källmaterial, har skett dels ur ett tidsmässigt perspektiv – avstamp tas år 1994 då grund- och gymnasieskolan tilldelas nya läroplaner (Lpo 94, Lpf 94) och avslutas år 2011 i och med lanseringen av nya läroplaner (Lgr 11, Lgy 11). Dels har urvalet skett utifrån en förhoppning om att det omfångsrika materialet kan erbjuda vidare tolkningsmöjligheter av röster som uttalar sig om religionsläraruppdraget. Urvalet kan också sägas vara strategiskt i enlighet med Christer Stensmos (2002) tolkning i den mening att uttolkaren på förhand känner till materialet, finner det intressant och har tillgång till det. Tidskriften utkommer med fyra nummer per år och årsboken sammanfattar det gångna årets ämnen och ska ses som supplement till tidningarna. Textanalysen bygger på samtliga tidskrifter och årsböcker utgivna från år 1994 till år 2011, sammanlagt 70 nummer och 18 årsböcker (se

förteckning bilaga 1 och 2). År 1996 är nummer 3-4 sammanslagna liksom år 1997 där numren 1-2 återfinns i en och samma tidning. Varje nummer av tidskriften följer i stort sett samma upplägg: på titelsidan anges vilket tema som valts för det aktuella numret, redaktören redogör inledningsvis för innehållet och presenterar artiklarnas skribenter, FLR:s ordförande har därefter ordet och sedan följer artiklarna. De flesta nummer avslutas med recensioner av böcker inom fältet religionsdidaktik. Text-analysen bygger på de röster som uttalar sig i *Religion & Livsfrågor* och i årsböckerna om inget annat anges.

FLR, som är en politiskt och religiöst obunden ämnesförening, riktar sig till alla som undervisar i religion oavsett stadium eller skolform. Enligt föreningens stadgars första paragraf poängteras att det är en förening för religionslärare:

> §1 Föreningen är en sammanslutning av lärare som undervisar i religionskunskap vid landets skolor samt av andra för religionskunskap och etik intresserade personer.

Enligt FLR:s hemsida (www.flr.se), samt i stadgans andra paragraf, främjar föreningen skolans undervisning i religionskunskap och etik genom:

- att företräda ämnesområdet inför myndigheter och organisationer
- att befordra en didaktisk utveckling inom ämnesområdet och verka för lärarens fortbildning
- att ge ut tidskriften *Religion & Livsfrågor* och en årsbok

Föreningen lärare i religionskunskap (www.flr.se) profilerar sig, genom att:

- vara en öppen förening för alla med intresse för skolans religionsundervisning
- bevaka utveckling och förändring på skolområdet när det gäller forskning, utvecklingsarbete samt undervisning om religion, etik och livsåskådning
- erbjuda fortbildning i form av resor
- publicera aktuella artiklar i tidskriften och årsboken som rör ämnesfördjupning, debatter, metodiska och didaktiska spörsmål etc.

- vara en remissinstans för viktiga frågor inom fältet för religionsundervisning i ett modernt samhälle

FLR har även internationella kontakter och är medlem i den europeiska organisationen för religionslärare – EFTRE – The European Forum for Teachers of Religious Education.[43] Miljön är en mötesplats för lärare i Europa med religion som undervisningsämne. Här diskuteras samhällets religiösa pluralitet och dess konsekvenser för skolans undervisning utifrån frågor om vad religionsämnet kan och bör innehålla och hur religionsundervisningen i Europas stater bör bedrivas.[44]

6.3 Textanalytisk metod

I föreliggande studie är det religionsläraruppdragets utmaningar som är studieobjektet, granskat ur ett praxisnära perspektiv genom analys av tidskriften *Religion & Livsfrågor*. Med begreppet praxisnära perspektiv menas att textanalysen görs i nära anslutning till en didaktisk verksamhet, där forskningen kan sägas ha med en fot i klassrummet. I en rapport utgiven av Vetenskapsrådet[45] (2003) framgår det att den kunskapsutveckling som eftersträvas inom skolans område är av två slag: det finns forskning som tar avstamp i en redan existerande teoribildning och det finns även forskning som tar sin utgångspunkt i frågor som vuxit fram i praktiken (Carlgren 2003, Liberg 2003). Carlgren (2012) preciserar begreppet praxisnära forskning med att det är forskning som ”knyter an till de frågor och problem som lärare brottats med i sin undervisning”

---

[43] Andra forskarmiljöer och nätverk att nämna, som FLR bevakar och refererar till i *Religion & Livsfrågor*, är Nordic Conference on Religious Education (NCRE), International Seminar on Religious Education and Values (ISREV). På nationell nivå verkar sedan år 1997 Nätverk för Religions- och Etikundervisningens Didaktik (NfRED) vars syfte är att belysa och fokusera religionskunskapsundervisningen, främst i Sverige, när det gäller forskning, lärarutbildning och den verksamma lärarens uppdrag.

[44] Sammanfattningsvis kan religionsundervisningen i stora delar av Europa ringas in enligt följande fyra modeller (se kapitel 3:2):

- Ingen religionsundervisning förekommer i den obligatoriska skolan. Möjlighet finns till konfessionell religionsundervisning under skoltid (Frankrike)
- Konfessionell undervisning sker i den obligatoriska skolan med växlande stark profilering (exempelvis Belgien, Österrike, Tyskland och Italien)
- Två alternativ erbjuds där elever och föräldrar väljer mellan: konfessionell undervisning eller icke-konfessionell i form av etikundervisning (Finland)
- Icke-konfessionell undervisning är ett obligatoriskt ämne i skolan (Sverige, Danmark och i viss mån England)

[45] Den av vetenskapsrådet utgivna rapporten har titeln *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskapen* (2003) och bygger på föreläsningar och seminarier där praxisnära forskning fokuserats.

och poängterar att denna forskning fokuserar verksamheten där frågorna uppstår. Med utgångspunkt såväl i en tidskrift som riktar sig till en religionslärararena som det faktum att jag själv äger erfarenhet av skolans verksamhet, som yrkesverksam lärare, blir begreppet praxisnära i denna mening ett för studien relevant uttryck och även i enlighet med Stensmos (2002) tolkning av ett strategiskt förfaringssätt (se kap. 6.2). Som forskningsmetod har jag valt att använda mig av textanalys och med utgångspunkt i en syftesrelaterad textläsning urskiljer och definierar jag de utmaningar som tycks föreligga i religionslärarruppdraget. Det finns teman som anknyter till pragmatismen, som enligt Carl Anders Säfström och Leif Östman (1999) blir betydelsefulla då de framhåller att syftesrelaterade analyser i enlighet med pragmatismen erbjuder ett synsätt som innebär att de kritiska analyser som görs inte ska blockera eller hindra fortsatta analyser och samtal.

I textanalysen av tidskriften *Religion & Livsfrågor* eftersträvas således en syftesrelaterad läsning i enlighet med Säfström och Östman (1999). De framhåller att syftesrelaterade analyser kan beskrivas som att de är i avsaknad av en ambition att beskriva världen som redan given samt att ”de inte har några universalistiska anspråk och genom att de syftar till att utgöra ett, av många möjliga, bidrag till ett kritiskt samtal om hur vi skall förhålla oss till oss själva, naturen och andra” (s 24). De säger också: ”Detta innebär att analyserna själva skall betraktas som bidrag till ett fortgående samtal om de fenomen eller händelser som fokuseras” (s 115). Att söka åsikter och uppfattningar om ett religionslärarruppdrag kan i sammanhanget också relateras till Steinar Kvales (1997) accentuering av kvalitativa förtjänster inom forskning där han uttrycker att ”den kvalitativa forskningens förståelseform är snarare förenad med en alternativ syn på social kunskap, mening, verklighet och sanning inom samhällsvetenskaplig forskning” (s 17). Även om Kvale (1997) utgår från forskningsintervju som metod i sitt resonemang kan det han avser angående syfte relateras till min egen studie gällande syftesrelaterad textläsning: ”Syftet är att beskriva och förstå de centrala teman som den intervjuade upplever och förhåller sig till” (s 34). Både i Kvales (1997) och Säfström och Östmans (1999) resonemang visas intresse för studier som söker subjektiva uppfattningar, där tolkningen och analysen utgör ett bidrag utan anspråk på annat än att vara just ett av många bidrag.

Exemplen i följande analyskapitel, som består av utvalda citat, i studien benämnda rösterna, kan dels ses som unika, dels ingår de valda exemplen i ett vidare sammanhang där de plockas ur en speciell kontext. Här blir studiens kapitel 4 och 5 betydelsefulla: det förra genom

en framställning av de två traditioner dagens religionslärarupdrag vilar på, den konfessionella samt den objektiva, och det senare som förtydligar den osäkra periodens relation till styrdokument inom tidsperioden 1994-2011. Analysen fördjupas genom att relatera textanalysens utsagor i form av *röster* till positioner i läraruppdraget bakåt i tiden förankrade i konfessionalism, objektivitet och osäkerhet. Detta relaterande till traditionerna utgör ett moment i textanalysens tillvägagångssätt. Texterna från *Religion & Livsfrågor* är författade av personer som finns på en religionslärararena. Den textanalys som görs riktar intresset mot tidskriften som arena för religionslärarupdraget; analysen riktar sig inte mot vem som uttalar sig utan vad som sägs angående utmaningar i religionslärarupdraget. Tidskriftens syfte, som i det tidigare visades, är bland annat att åskådliggöra det fält som ligger inom religionslärarupdragets intressesfär. Den syftesrelaterade analysen gör inte anspråk på att vara universellt giltig, enligt Kvale (1997) och Säfström och Östman (1999), utan min analys och diskussion ska ses som ett bidrag till fortsatt samtal om religionslärarupdragets utmaningar och möjligheter. Syftet med textanalysen är således att identifiera vad som framställs som utmaningar i enlighet med studiens forskningsfråga om vilka de utmaningar är som ett samtida religionslärarupdrag har att ta hänsyn till.

Urvalet av tidskriften *Religion & Livsfrågor* sker utifrån ett begränsat tidsperspektiv, valt utifrån vad jag i studien benämner den osäkra perioden med start i 1994 års styrdokument och avslutning i och med 2011 års lansering av nya styrdokument. Jag bedömer att antalet artiklar, den förmodade variationen av skribenter samt olika teman erbjuder ett så pass omfångsrikt material över tid att olika röster uttalande sig om utmaningar kan urskiljas.

Textanalysen har skett i olika etapper. Min läsning av det utvalda textmaterialet präglas förvisso av min förförståelse och bakgrund som lärare och kännedom om det religionsdidaktiska fältet. I en genomläsning av texterna har jag sökt identifiera problematiska och utmanande situationer som förekommer i religionslärarupdraget genom att relatera till den tidigare framställningen av den konfessionella respektive den objektiva traditionen. Här blir det möjligt att urskilja om det finns återkommande situationer, repriser från det förgångna, som framstår som utmaningar i ett samtida läraruppdrag. Läsningen sker i relation till Algotssons (1975) och Olivestams (1977, 1986, 1989) kartläggning av den diskussion som fördes angående religionsundervisningen och de argument som där utkristalliserades (se kapitel 3.1). I en annan genomläsning har jag haft siktet inställt på att finna, vad som i den semantiska

litteraturen kallas ”emotiva uttryck”.[46] Enligt Lars Bergström (1997) visar olika former av språkhandlingar en persons inställning till ett visst fenomen och han säger: ”Den grundläggande tanken är att värdesatser används för att uttrycka känslor eller attityder, alltså inställningar till något” (s 25). Emotiva uttryck, i min tolkning av Bergström, röjer således en författares åsikter, känslor, ställningstaganden och perspektiv i motsats till exempelvis deskriptiva uttryck som endast förmedlar faktapåståenden. En emotiv mening är ett uttrycks förmåga att uttrycka en inställning eller känsla hos den som yttrar sig. Kvale (1997) understryker också att subjektiva yttringar erbjuder ett vidgat tolkningsperspektiv om de lyfts fram. Exempel på ett sådant emotivt uttryck kan illustreras med Stefan Myrgårds kommentar i *Religion & Livsfrågor* (00:3, s 9) angående kristendomens betydelse för samhällets värdegrund: ”Det som förvånat mig under det senaste året är att så få röster varit aktiva i mediadebatten.” Citaten i följande textanalys ska också ses, i enlighet med Kvale (1997, s 152) som ”tolkande konstruktioner som fungerar som användbara verktyg för givna syften”. Det är i den bemärkelsen jag i analysen använder begreppet ”emotiva uttryck”. Detta blir utgångspunkten för vad som lyfts fram för analys. Ett representativt urval av de emotiva uttrycken presenteras i respektive resultatkapitel i form av textcitat, även benämnda rösterna. I samband med en tredje genomläsning har jag försökt formulera övergripande kategorier av utmaningar utifrån de utmanande situationer som framkommit. Dessa övergripande kategorier utgör sedan respektive analyskapitels rubriker: Mellan tradition och förnyelse (kapitel 7), Gränslöst ämne på begränsad tid (kapitel 8) och Elevnära frågor eller när-det-kommer-upp-pedagogik (kapitel 9). Samtliga förekommande citat i de följande analyskapitlen är hämtade från *Religion & Livsfrågor* och refereras med årtionde, nummer och sidhänvisning (exempelvis 96:1, s 6). För att göra textanalysen så transparent som möjligt bifogas (bil 1 och 2) en förteckning över samtliga tidskrifter samt årsböcker för den utvalda undersökta perioden. Läsaren kan där ta del av respektive nummers övergripande tema, artikelrubriker och vilka som är skribenter i tidskriften. För årsböckerna anges enbart utgåvans aktuella tema.

[46] I sammanhanget används emotiva uttryck i dess mest grundläggande bemärkelse såsom det uttrycks inom den emotiva värdeteorin (se exempelvis Bergström 1997).

6.4 Textanalysens uppläggning: tre teman

Det som jag i studien benämner den osäkra perioden och som redogjordes för i kapitel 5, tycks utgå ifrån att den svenska skolans religionskunskapsundervisning stannat någonstans på vägen i sin resa från konfessionellt ämne, via det icke-konfessionella ämnet religionskunskap med existentiell vändning till som Skolverket (2007) benämner ”något annat”. Textanalysens syfte är således att utforska vilka utmaningar i religionsläraruppdraget som kommer till uttryck i tidskriften *Religion & Livsfrågor*. Analysen av det empiriska textmaterialet kommer i det följande att redogöras för i kapitel 7, 8 och 9 under följande kapitelrubriker som även anger en tematisk sammanfattning av resultatet:

- Mellan tradition och förnyelse (kapitel 7)
- Gränslöst uppdrag på begränsad tid (kapitel 8)
- Elevnära frågor eller när-det-kommer-upp-pedagogik (kapitel 9)

Varje kapitelrubrik i sig hänsyftar till utmaningar som jag i respektive kapitel lyfter fram för analys. De röster som uttalar sig om religionsläraruppdraget kategoriseras och redovisas under tre teman, ett för respektive kapitel. Varje kapitelrubrik utgör således en sammanfattande beskrivning, ett tema, av de utmaningar som framträder. Rubriken Mellan tradition och förnyelse får representera de uttalanden som gör gällande att övergången från kristendoms- till religionskunskap lett till didaktiska implikationer för religionsläraruppdraget. Rubriken Gränslöst ämne på begränsad tid får åskådliggöra de utsagor som indikerar oklarheter i religionsläraruppdraget gällande religionskunskapsämnets omfattning i förhållande till den tilldelade tiden. I det sista och avslutande analyskapitlet samlas de röster som uttalar sig om elevernas egna frågor och tankar i religionskunskapsundervisningen och hur dessa relateras till i religionsläraruppdraget. En belysande rubrik som sammanfattar dessa uttalanden blir Elevnära frågor eller när-det-kommer-upp-pedagogik. I min kategorisering av de tre tematiskt sammanfattande utmaningarna kan sägas att en hierarkisk inbördes ordning råder på så vis att den första tematiska utmaningen utgör den kärna övriga två tematiska utmaningar utgår ifrån. Dock råder inga skarpa gränser mellan dem utan de överlappar varandra och hänger samman på olika sätt vilket diskuteras vidare i kapitel 10.4. Varje kapitel, 7, 8 och 9 inleds med en presentation av de underrubriker som följer. Underrubrikerna består av utvalda citat från de röster som uttalar sig i *Religion & Livsfrågor* och

som säger något om vad textanalysen resulterat i när det gäller att identifiera utmaningar. När textanalysen tar sin början år 1994 har både grund- och gymnasieskola genomgått förändringar som sammanfattas i kapitel 5.4. Nya läro- kurs- och ämnesplaner har tagits i bruk och nytt betygssystem införts. År 2011, då studiens textanalys avslutas, har återigen nya läroplaner, kurs- och ämnesplaner samt nytt betygssystem införts.

6.5 Sammanfattning

Såväl det empiriska materialet som metoden för avhandlingens analys av ett samtida religionsläraruppdrag har i kapitlet redogjorts för. För att analysera ett samtida religionsläraruppdrag i enlighet med frågan om vilka de utmaningar är som där kommer till uttryck har utgångspunkt tagits i Föreningen Lärare i Religionskunskaps (FLR) tidskrift *Religion & Livsfrågor* samt tillhörande årsböcker. Urvalet av tidskrifter och årsböcker, som även utgör studiens primärlitteratur, omfattas av en strategiskt vald tidsperiod; avstamp tas 1994 då grund- och gymnasieskolan tilldelas nya läroplaner (Lpo 94, Lpf 94) och avslutas 2011 i och med lanseringen av återigen nya läroplaner (Lgr 11, Lgy 11). I textanalysen eftersträvas en syftesrelaterad läsning som sker i flera steg och där avhandlingens kapitel 4 och 5 tjänar ett betydelsefullt syfte: det förra genom de positioner i läraruppdraget som synliggjorts i upparbetningen av konfessionella och objektiva traditioner bakåt i tiden och det senare kapitlet som åskådliggör religionsläraruppdragets osäkerhet. De följande tre analyskapitlen 7, 8 och 9 syftar till att synliggöra utmaningar i religionsläraruppdraget med bakgrund i de historiskt etablerade positionerna.

Kapitel 7 Mellan tradition och förnyelse

Utifrån de röster i *Religion & Livsfrågor*, som i kapitlet får uttala sig, har de citerade uttrycken nedan hämtats och bildar följande rubriker:

- Kristendomen i fokus – en ”backlash”?
- ”Ohelig objektivitet”
- ”Inifrånförståelse” eller ”klassisk positivism”?

Det blev ett ”himla drag”, för att använda Belinda Olssons uttryck[47], när året var 1994 och de för tiden nya läroplanerna lanserades. I såväl grund- som gymnasieskolans värdegrundstext preciseras vilka värden skolan har som uppgift att levandegöra. I synnerhet är det följande meningar i läroplanernas första kapitel om grundläggande värden som rönt stor uppmärksamhet:

> I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan skall vara icke-konfessionell (Lpf, Lpo 94, s 3).

Det är formuleringen om den kristna traditionen som orsakar debatt där skilda viljeriktningar gör sig hörda. I religionslärarnas förenings (FLR) tidskrift blir denna debatt synlig. I de första numren av *Religion & Livsfrågor* år 1994 riktar FLR:s dåvarande ordförande Lilian Nilsson uppmärksamheten mot undervisningens förhållande till tradition och förnyelse. Förnyelse utmanar och utmaningar kan upplevas hotfulla:

> Barn och ungdomar utgör alltid samhällets möjlighet till förnyelse samtidigt som de på olika sätt utmanar det bestående och därigenom utgör ett hot. Balansen mellan de ungas lust till utmaning och de vuxnas syn på deras behov av fostran och socialisering, införandet i traditioner, blir naturligtvis speciellt vik-

[47] Vid Almedalsveckan 2012 diskuterades den svenska skolans religionskunskapsundervisning och då särskilt kristendomens status och ställning i förhållande till övriga världsreligioner. I sammanhanget yttrade programledaren Belinda Olsson den 4/7 2012: ”När man diskuterar religion blir det alltid ett himla drag.”

> tig och komplicerad i ett mångkulturellt och öppet samhälle som vårt. […] Dagens och morgondagens pedagogiska arbete kommer att vara ett arbete i anletets svett för att frambringa det livsnödvändiga brödet – de skapande krafterna. Men hela bevisbördan kan aldrig läggas på lärarna och skolpersonalen som en isolerad yrkesgrupp. Den tillhör hela samhället (94:1, s 4-5).

Med traditioner, förnyelse och utveckling måste alla hjälpas åt poängterar Nilsson. Det är en perspektivförskjutning i debatten som behövs, från att ensidigt betona en traditionsförmedling till att gemensamt lyfta fram önskvärda värden för allas vårt samhälle. För att åskådliggöra dessa gemensamma värden behövs lärarna men samhället måste också stå till tjänst och hon säger: ”Skolan och lärarna behöver samhällets stöd och uppmuntran i denna viktiga uppgift” (94:1, s 5).

Den svenska skolans religionskunskapsundervisning vilar på, som visats i kapitel 4, en lång historisk luthersk-protestantisk kristen tradition. När Sverige fick en skola för alla barn år 1842 sågs det som både naturligt och självklart att den konfessionella kristendomen genomsyrade undervisningen. Såväl läraruppdrag, undervisning som skolan i dess helhet vilade på grunden ”Gud och fosterlandet”. Det kan kort sammanfattas som att var man svensk så var man kristen (se exempelvis Tingsten 1969, Lundgren 1979, s 60-61).

I enlighet med en samhällsförändring i sekulariseringens tecken kom även skolan i fokus för förnyelse. För religionsläraruppdragets del skedde successiva förändringar. Från 1950-talet var det inte längre obligatoriskt för lärare att konfessionsmässigt vara knutna till svenska kyrkan. Undervisningsämnet kristendomskunskap bytte skepnad och blev religionskunskap vilket också signalerade en ny utgångspunkt i undervisningen. En objektiv, konfessionsfri religionsundervisning vann inträde i den svenska skolan. Därmed hade religionslärarnas uppdrag, över ett tidspann på 150 år, förändrats från en tradition baserad på konfessionell kristendomsundervisning till en förnyad konfessionsfri objektiv religionskunskapsundervisning.

Rubriken till detta kapitel borde således lyda: Från tradition till förnyelse. Varför så inte är fallet har jag nu för avsikt att i det följande illustrera genom de röster som uttalar sig om traditioner och förnyelse i *Religion & Livsfrågor* och hur denna (tänkta) övergång kommit att innebära utmaningar i religionsläraruppdraget.

När ämnes-, kurs- och läroplaner är utsatta för förändringar är det religionskunskapen i stort och kristendomen i synnerhet som tycks bli föremål för debatt. I den för textstudien aktuella perioden, 1994-2011, återfinns fyra tillfällen då detta sker. År 1994 och år 2011 utkommer

nya läroplaner för grund- och gymnasieskola, däremellan skrivs ämnesplaner om vid millennieskiftet år 2000 och förslag till en ny gymnasiereform är under utarbetande runt år 2007. Vid samtliga av dessa tidpunkter figurerar religionskunskapen som debattämne. Detta uppmärksammas i kapitel 7.1. Därefter följer i kapitel 7.2 en granskning av hur objektivitetsbegreppet och den i läroplanerna framskrivna formuleringen icke-konfessionell undervisning påverkar religionslärarupdraget. I kapitel 7.3 tas några olika förhållningssätt i religionskunskapsundervisningen upp som framkommit i textanalysen. Avslutningsvis visas hur årsböckerna uppmärksammar kristendom, tradition och förnyelse.

7.1 Kristendomen i fokus – en ”backlash”?

När tiden är framskridet 1990-tal, när nya läroplaner för såväl grundskola som gymnasium ligger färdiga för användning pågår diskussioner där kristendomen intar huvudrollen. Denna gång är det de båda läroplanernas värdegrundstext som förbryllar. Speciellt sätts framskrivningen av kristen etik, västerländsk humanism samt icke-konfessionell undervisning i fokus. Detta är upptakten till fortsatt debatt om hur det svenska kristna arvet skall tolkas i läroplanstexterna. Kristendomskunskapen i relation till religionskunskapsundervisningen i stort tycks vara det mest väsentliga att debattera. Aspekter angående religionslärarupdragets vedermödor med att tolka och omsätta värdegrundstexter, kurs- och ämnesplaner i praktiken tycks få stå tillbaka till förmån för kristendomsdebatten.

I *Religion & Livsfrågor* uppmärksammas debatten i de fyra nummer som utkommer år 1994. I artiklar med rubriker som ”Fel debatt om fel ämne, 70-talisternas normer och värderingar, Kristen etik […]”?, En lärares funderingar om värdegrunden i skolan”, diskuteras livligt hur formuleringarna tillkommit, hur de ska tolkas och hur debatten kommit att urholka didaktiska diskussioner om undervisning och läraruppdrag. Gemensamt för de olika skribenterna är att de anser att alltför stort engagemang ägnats just värdegrundstexternas formuleringar och inte frågor om vad som bör prägla läraruppdrag och undervisning. Tankar om att det sker en pendelrörelse tillbaka till det konfessionella stadiet kommer också till uttryck.

Artikelförfattaren Anders Jeffner är först ut i 94:1 med att poängtera att debatten från början tagit fel vändning och att fel frågeställningar kommit i förgrunden. Han menar att det är en olycklig omständighet att allt fokus kommit att riktas mot hur formuleringen av det kristna och

humanistiska arvet tagit sig uttryck. Det har helt enkelt kommit att handla om en etikettsdebatt med uttrycken *kristen etik* och *västerländsk humanism* i centrum. Detta på bekostnad av en relevant och nödvändig innehållsdiskussion och förhållningssätt i läraruppdraget. Jeffner poängterar att det rör sig om fel debatt. I den diskussion som kommit i förgrunden och som inriktats på just etiketternas lämplighet har läraruppdragets förhållningssätt i undervisningen kommit i skymundan. Även den innehållsdiskussion som borde stå i fokus tycks anses som mindre viktig i sammanhanget och han säger:

> Om man preciserar innehållet i sådana värderingar, som vi kan enas om i vårt samhälle, så är det lätt att se att mycket har sina rötter i det traditionsgods, som den kristna kyrkan fört med sig till vår del av världen. Kristna människor kan glädja sig över att en del av vårt etiska arv förmedlats av kyrkorna. Men det är för mig obegripligt att man kan ha något behov av att föra in etiketten kristen etik på skolans etiska grund. Det är ju uppenbart för alla som sett något av den idéhistoriska utvecklingen att begreppet kristen etik rymmer vitt skilda värderingsmönster och tankestrukturer, liksom f ö västerländsk humanism (94:1, s 7).

En vändning av värdedebatten är, enligt Jeffner, nödvändig. Det är inte etikettsdiskussionen som leder skolans arbete framåt utan fokus bör i stället läggas på innehållsfrågan. Det är samtal om hur skolans grundvärderingar ska preciseras och förmedlas i undervisningen som snarast måste komma igång. Etikens innehåll och frågor om gemensamma värderingar som den allmänna skolan kan bygga på måste alltså lyftas fram. Dessa didaktiska frågor liksom frågor rörande förhållningssätt i läraruppdraget borde stå i centrum för debatten men gör uppenbarligen inte det. Den viktigaste frågan i sammanhanget att ställa borde vara hur man som lärare ska bära sig åt för att i sin undervisning förmedla skolans värdegrund.

I samma nummer av *Religion & Livsfrågor* (94:1) uttalar sig även den folkpartistiske riksdagsledamoten i utbildningsutskottet, Christer Lindblom, om avsaknaden av ”en annan” och mer relevant debatt än den om ”kristen etik och västerländsk humanismdebatt” som förs:

> Under hela beredningstiden pågick en delvis mycket trivialiserad debatt som kulminerade i riksdagen: vilka ämnen förlorade i timplaneförslaget och skulle ”kristen etik och västerländsk humanism” skrivas in i läroplanen? Mer väsentliga och övergripande frågor som kunskapssyn, skolans uppgift i samhället och behovet av pedagogisk förnyelse fick nästan inget som helst utrymme i skoldebatten (94:1, s 14).

Lindblom invänder att formuleringen *kristen etik* är olycklig framför allt av två skäl. För det första blir talet om den konfessionella skolan tvetydig. I en författningstext som läroplanen får inga tveksamheter råda om att den svenska skolan vilar på en icke-konfessionell grund. För det andra har kristen etik olika innebörd för olika människor och därmed blir begreppet svårdefinierat. Framför allt är det viktigt att i religionskunskapsundervisningen ägna tid och utrymme åt diskussion och reflektion och han säger:

> Självklart skall en stor del av religionsundervisningen ägnas kristendomen, inte minst ur aspekten svensk religionshistoria och vårt kulturarv. Samtidigt är det viktigt att religionskunskapen blir något av en smältdegel där olika religioner och trosuppfattningar bryts mot varandra och där diskussion om och reflektion över etik- och moralfrågor intar en central plats. […] I vårt samhälle med ökande mångkulturella inslag kan den kunskap och medvetenhet som kommer ur sådan undervisning och diskussion bli ett verksamt vaccin mot främlingsrädsla och rasism. Den effekten får inte undergrävas av tvetydiga skrivningar i grundläggande skolförfattningar (94:1, s 15).

En annan politikerröst hörs också i samma nummer av *Religion & Livsfrågor* (94:1). Lena Hjelm-Wallén (S), dåvarande vice ordförande i riksdagens utbildningsutskott, uttrycker liknande synpunkter som Lindbloms angående formuleringen om kristen etik:

> Religionsfrihet tillhör hörnpelarna i ett demokratiskt samhälle. Där bör olika religiösa, filosofiska och ideologiska uppfattningar kunna leva sida vid sida och ingen av dem bör åtnjuta en priviligierad ställning. Detta är särskilt viktigt i skolans arbete. Det är därför olyckligt att i en tid då spänningar mellan olika religioner tilltar på många håll i världen genom bruket av etiketten ”kristen etik och västerländsk humanism” på skolans värdegrund ge intryck av att svensk skola ska ges konfessionell prägel (94:1, s 16).

Farhågor om att skolans religionsundervisning går ifrån sin icke-konfessionella grund och att de nya läroplanerna kan tolkas som nykonfessionalistiska uttrycks i *Religion & Livsfrågor* 94:2-4, 95:3 och 96:3-4 av bland annat Jan-Erik Lundberg, Christer Hedin, Roland Simonsson och Kennert Orlenius. Kursplanerna för religionsämnet präglas av övergripande riktlinjer och anvisningar för undervisningen men det är ändock kristendomen som dominerar i hög grad, menar de. Lundberg pekar speciellt på att det blir otydligt i läraruppdraget då kursplanerna motsäges av det normativa synsätt som kommer till uttryck i både Lpo 94 och Lpf 94 med uttrycken ”kristen tradition och västerländsk humanism”. Med hänvisning till vårt kristna kulturarv ska eleverna fördjupa sig i kristen tro och kristna värderingar utan att undervisningen för den skull

ska tendera att bli konfessionell. Hedin (94:3) påpekar att läroplanen upprepade gånger uppehåller sig vid formuleringen ”kristendomen och andra världsreligioner” när det lika gärna kunde ha stått ”världsreligionerna”. Denna formulering ger kristendomen en särställning i undervisningen och ska också ses i ljuset av att ingen annan religion specifikt namnges. Vidare menar han att detta leder till en spänning mellan två ideal som återfinns i läroplanen när det gäller religionsundervisningen. Det första idealet tar fasta på undervisningen som kristen folkundervisning och det andra fokuserar religionskunskap som personlighetsutvecklande allmänorientering. Framhållandet av det kristna perspektivet leder oundvikligen till tvetydigheter när det gäller den objektiva aspekten av undervisningen:

> Man kan ana önskemål från kristet håll bakom uttrycket men det kan leda till att elever som annars i skolans religionskunskap kunde fått höra talas om kristendomen – på ett objektivt sätt – för första gången i sitt liv, nu ställs utanför undervisningen (94:3, s 17-18).

Hedin menar ändå att kristendomen kvantitativt bör få ta plats i religionsundervisningen utifrån argumentet att den intar ställning som den största världsreligionen och att mycket av historiens referensram har sin utgångspunkt därur. För att undgå att ge kristendomen en särställning är det väsentligt att själva undervisningen inte blir ur kristendomens eget perspektiv. Perspektiv i undervisningen som skildrar händelser och fenomen utifrån kan emellertid framstå som märkliga och bisarra varför det är viktigt att sträva efter någon form av inifrån-perspektiv när det gäller främmande kulturer och religioner:

> Kanske kan man på samma sätt försöka se vår egen kultur utifrån. Det går inte att frigöra sig från etnocentrism. Den som tror sig vara objektiv är offer för en verkligt etnocentrisk illusion. Men i vissa fall går det att ta ett steg bakåt och se sina egna – utifrån sett säregna – traditioner. Den skildring av det svenska luciafirandet som brukar användas i skolan kan ge en föreställning om detta. […] Kan man på detta sätt studera sig själv med ett förstående skratt, då kanske det finns en möjlighet att öppna sig i en generös attityd också mot andra (94:3, s 18).

Simonsson uttrycker sina synpunkter om den nya kursplanen för gymnasieskolan i numret därpå (94:4) där han menar att kristendomen klart dominerar texten vilket leder till oklarheter gällande objektiviteten i undervisningen:

> Riksdagsbeslutet om kristen etik som skolans värdegrund och den kursplan, som i hög grad prioriterar kristendomen, står enligt min mening, i strid med

> vår åsikts- och religionsfrihet samt är svåra att förena med en objektiv, icke-konfessionell undervisning. Det blir härmed fritt fram för indoktrinering i den kristna tron av lärare och läroboksförfattare med kristen grundsyn (94:4, s 23).

Orlenius (95:3) pekar på att i och med tillkomsten av de nya läroplanerna har en utveckling mot en alltmer livsfrågeinriktad undervisning i enlighet med Lgr 80 brutits. Undervisningens utgångspunkt i elevens existentiella och etiska frågor har övergivits. Visserligen betonar de nya läroplanerna elevens egen personliga utvecklingsprocess men uttrycker i större grad en konfessionell prägel där kristendomens roll framför andra religioner betonas. Orlenius formulerar i sammanhanget frågorna:

> Är det så att utvecklingen i övriga Norden går mot en mindre konfessionell inriktning av religionsundervisningen medan vi i Sverige försöker ”vrida klockan tillbaka”? […] Vilken roll spelar kristendomen i skolans religionsundervisning? Ska kristendomen utgöra en ”kulturförkunnelse” i stället för en religiös förkunnelse såsom tidigare varit fallet? (dvs utgör kristen tro, traditioner och etik det innehåll som ska utveckla nationell känsla och identitet, en dimension som många, både troende och icke-troende, kan enas kring?) (95:3, s 8).

Att söka trygghet och identitet ”genom en konfessionell och kontrastlös överföring av det gemensamma kulturarvet” (96:1, s 20) skapar problem, fortsätter Hedin nu två år senare den riktlinje i argumentationen han tidigare påbörjat:

> Skolans viktigaste uppgift är att ställa vår egen tradition i relief till andra genom att framhäva skillnaderna och visa hur originella och provinsiella vi är på en rad olika områden. Det gör att undervisningen om ”främmande” kulturer och icke-kristna religioner blir lika viktig som förmedlingen av det egna kulturarvet. Ja, den blir i praktiken viktigare, eftersom den är en förutsättning för förståelsen av kristendomens och den svenska kulturens egenart (96:1, s 20).

I *Religion & Livsfrågor* 96:3-4 återkommer även Simonsson i samma ärende som Hedin tidigare och varnar återigen för läroplanens ”nykonfessionalism” i en sekulariserad tid då sökande efter andra religioner och livsåskådningar tilltar:

> Prioriteringen av kristendomen på andra religioners och livsåskådningars bekostnad ger naturligtvis ett begränsat perspektiv och ensidigt aspektseende. Inte minst gäller detta de kristna friskolorna. Alla svenska barn borde få en konfessionslös, allsidig religionsundervisning (96:3-4, s 20).

Simonsson understryker att vi lever i en sekulariserad tid som karaktäriseras av ett religiöst sökande där kristendomen inte intar främsta plats. Statistiken visar att endast 15 procent tror på en gud som nödvändigtvis inte är kristen och den svenska kyrkan lyckas inte heller fånga upp det intresse för livsfrågor som tycks öka bland unga. Istället är intresset stort inför mystiska och karismatiska rörelser och ”allehanda religionssubstitut”(96:3-4, s 20). Därför är det av största vikt, betonar han, att skolan bidrar till en konfessionslös undervisning som fångar upp tidens trender och elevernas intresse för livsfrågor.

7.1.1 Kristendomen och reviderade kursplaner år 2000

Det sker ett hopp fram i tiden, efter den intensiva debatt om kristendomen som tog fart i samband med lanseringen av de nya läroplanerna år 1994, innan kristendomens ställning i religionskunskapsundervisningen åter tycks bli föremål för granskning och debatt. Från höstterminens start år 2000 kommer nya kursplaner att gälla efter revideringen av både grund- och gymnasieskolans läroplaner. Detta uppmärksammas i numret 00:3 av *Religion & Livsfrågor*. Frågan om vem som egentligen bestämmer innehållet i kursplanerna för religionskunskapen aktualiseras i och med revisionsarbetet. Stefan Myrgård, som själv varit med och arbetat fram den reviderade kursplanen för grundskolans religionskunskap, diskuterar förändringarna men belyser även det som inte blev av och han säger:

> Det är hög tid att de aktivt verksamma religionskunskapslärarna tar ansvar för detta viktiga ämnes framtid. Det finns nämligen många andra som vill bestämma (00:3, s 6).

I revideringsarbetet var tanken att införa ett vidgat och mångfacetterat religionsbegrepp i syfte att åskådliggöra det alltmer mångkulturella och sekulariserade svenska samhället. Dock sker i sista stund en helomvändning från regeringens sida vilket påverkar det revideringsarbete Myrgård varit delaktig i:

> Vad jag inte visste då var att kursplanen i sista stund skulle komma att förändras på regeringsnivå i en sådan riktning att det är tveksamt om slutversionen är mer mångkulturell än utgångstexten från 1994 (00:3, s 7).

Myrgård poängterar att varje gång styrdokumenten skrivs om är det alltid religionskunskapsämnet som blir föremål för debatt, så även denna

gång år 2000. Det som dominerar revideringstexten är kristendomens framhållna plats:

> I ett demokratiskt samhälle är det bra att alla kan föra fram sina åsikter. De kristna intressegrupper som varit så aktiva i debatten denna gång och lyckats väl med att forma slutprodukten har haft sin fulla rätt att öva påtryckning. Det som bekymrar mig är inte kritiken i sig men de argument som framförts. Samhällets värdegrund har ansetts hotad om inte kristendomen exklusivt nämnts som grund (00:3, s 8).

7.1.2 Religionskunskapens ”kursplan utan styrkurs” år 2007?

I *Religion & Livsfrågor* uppmärksammas arbetet med den nya gymnasiereformen, som var tänkt att träda i kraft år 2007, i ett antal artiklar. För religionskunskapsämnets del är det återigen planerade förändringar och kristendomens position inom ämnet som får uppmärksamhet. I numren 06:3, 07:3 samt 09:1 kommenteras den under utarbetande nya kursplanetexten. Först ut med kritik är Olivestam som påpekar att religionskunskapen i den reformerade gymnasieskolan kommer att lyda under en ”kursplan utan kurs”. Från början tycktes dock den nya gymnasiereformen lämna religionskunskapsämnet ifred:

> Inför 2007 års gymnasiereform verkade därför alla tecken tyda på att religionsämnet för första gången sedan 1960-talet skulle lämnas oattackerat, att dess bidrag till elevernas personliga utveckling var livsviktig. Men sent omsider har det nu visat sig att mönstret upprepar sig. Det är bara variation i tillvägagångssättet som är nytt, och därmed är inget nytt därför att angreppssätten har också alltid varierat sedan 1960-talet (06:3, s 16).

Olivestam menar att återigen kan en repris från historien skönjas och pekar på att kursplanearbetet präglas av en utformning utan utstakad kurs. Kursplanen tenderar att ställa fler frågor än den tycks besvara och kommer således inte att fungera som vägledning för gymnasiets religionskunskapsundervisning. Dessutom fäller han kritik angående Skolverkets agerande: det är utvalda tjänstemän som utför arbetet och inte av folket demokratiskt utvalda representanter. Utan insyn från allmänheten kan de därför ostört ägna sig åt ”att bryta ner det som är religionskunskapens kärnkunskaper” och han anspelar här på tidigare planer att totalt reformera religionskunskapsämnet (se kapitel 5.3) och han säger vidare:

> Det verkar som de tolkat kärnämnet som somliga ser på kärnkraften. Den är farlig och därför bör man se sig om efter bästa möjliga slutförvaring. Den slutförvaringen benämns medborgarkunskap (vad det egentligen innebär har ännu

> ingen utrett, precis som när det gäller slutförvaringsställen för annat kärnbränsle) som präglar ämnet så att det begraver ämnets ursprungliga livskompetensuppgift (06:3, s 16).

Efter två års arbete och många förkastade textförslag kommer slutligen en version för gymnasiets religionskunskap att accepteras, men inte utan att kritiseras. Särskilt två spår, kan enligt Björlin (07:3), skönjas i debatten. Å ena sidan hävdar Skolkommittén inom Sveriges Kristna Råd att ämnet tycks få en alltför samhällsvetenskaplig prägel och att den enskilde eleven inte får utrymme att tillgodogöra sig en egen trosutveckling. Å andra sidan förfäktar medlemmar i Filosofi- och psykologilärarnas förening uppfattningen att religionskunskapsämnet innefattar alltför många områden. Dessutom ifrågasätts om religionslärare verkligen har rätt kompetens för att undervisa om frågor rörande etik och religionsfilosofi. Björlin betonar att vi, såväl lärare som lärarutbildare, måste öka våra ansträngningar för att kunna leva upp till alla de förväntningar ett komplicerat samhälle ställer på oss och den framförda kritiken kan faktiskt ses som hjälp i det utvecklingsarbetet:

> Kritiken från de båda sidorna kan hjälpa oss att se vari det problematiska i vårt uppdrag består: Även om ämnet måste vara förankrat i den samhällsvetenskapliga kontexten, något som jag tror är helt nödvändigt, så måste vi samtidigt hävda ämnets egenart med sin utgångspunkt i livsfrågor, livsåskådningar och religionsfenomenologi. Även om ämnet har en relativt stark ställning i det svenska skolsystemet så är detta inte något som är givet av naturen (07:3, s 5).

Boel Westerberg kommenterar i samma nummer (07:3) att förändringar av religionskunskapen alltid väcker uppmärksamhet:

> Vi vet att religionskunskapsämnet alltid väckt och fortfarande väcker starka känslor. Förutskickade förändringar kan leda till både namninsamlingar och livliga riksdagsdebatter. Vad beror det på? […] Det har funnits en rädsla för att det man menar var grundläggande kristna värderingar skulle gå förlorade och för att ett kristet kulturarv skulle utarmas (07:3, s 4-5).

Björlin återkommer två år senare (09:1) med en kommentar om den bordlagda gymnasiereformen och den kritik från kristet håll som riktades mot religionskunskapens planerade samhällsinriktade utveckling:

> Men givet den tydliga närvaron av de religiösa och etiska aspekterna av samhällsprocesserna i vår tid, såväl globalt som lokalt, är det viktigt att undervisningen om tro och värden kopplar samman livsfrågorna och en personlig bearbetning av de existentiella frågorna med det liv i samhälle och i relationerna till andra där det individuella livet utspelas. Det finns ingen motsättning i att

> betrakta ämnet religionskunskap som såväl ett ämne om livsfrågor och existens som ett ämne som berör samhällsfrågor (09:1, s 4).

7.1.3 Kristendomens särställning år 2011

Gymnasiereformen av årgång 2007 blev som framgått aldrig av utan det är år 2011 som grund- och gymnasieskola genomgår förändringar i och med de nya läroplanstexterna Lgr 11 samt Lgy 11. I *Religion & Livsfrågor* uppmärksammas vilka vägar religionskunskapsämnet färdas från olika utkast till färdig text i framför allt numren 10:4, 11:1, 11:2 samt 11:3. Återigen kan konstateras att det nästan uteslutande är kristendomens position inom ämnet som ägnas uppmärksamhet och som orsakar livlig debatt. Det är till och med så att religionskunskapen i den svenska skolan förärats ett särskilt avsnitt i SVT:s debattprogram och ordförande i FLR, Annika Lindskog, skriver i 10:4:

> Låt mig först konstatera att religionskunskap fick något av en huvudroll bland grundskolans ämnen då den nya läroplanen presenterades av Jan Björklund. Ministern poängterade att man från regeringens sida var missnöjd med Skolverkets förslag till ny kursplan eftersom detta påstods förorda en undervisning där alla religioner skulle likställas i undervisningen och att man därför hade skrivit om kursplanen i syfte att ge kristendomen en särställning (10:4, s 14).

Även i nummer 11:1 skrivs det om kristendomens särställning och Nils-Åke Tidman konstaterar att den debatt som ägt rum resulterat i tydligare skrivningar om att kristendomen ska ha en särställning i kursplanen och han ställer frågan:

> Hur förbereder skolan för framtiden? I det avseendet är tyvärr slutprodukten i kursplanearbetet i religionskunskap sämre än förslagen som har förkastats. Förändrings- och mångfaldsaspekten har tonats ner för att ge plats för en backlash (11:1, s 4).

Karin Nordström framhåller i numret 11:2 att de nya kurs- och ämnesplanerna faktiskt visar större självsäkerhet i jämförelse med tidigare skrivelser. Religionskunskapen ses här som både centralt, självklart och gediget kunskapsämne som vågar låta eleverna möta olika religioner på nära håll. Dock kom debatten runt religionskunskapen ändå att kretsa kring hur de olika världsreligionernas kvantitativa fördelning skulle framställas och hon kommenterar att kristendomen likväl intar en framskjuten position:

> Kristendomen har i den nya kursplanen för religionskunskap i grundskolan och ämnesplanen för gymnasiet fortfarande en särställning. Kravet som fördes fram i höstas, att alla religioner skulle få lika mycket utrymme, har alltså fått ge vika för en bibehållen särroll för kristendomen (11:2, s 15).

Med det nummer 11:3 som utkommer vid höstterminens start har de nya läroplanerna trätt i kraft och Ulf Jämterud konstaterar:

> Under arbetet med styrdokumenten i religionskunskap var det stundom en livlig offentlig diskussion kring religionsämnets innehåll, inte minst när det gällde frågan om kristendomens särställning (11:3, s 4).

Det Jämterud sätter fingret på i sin artikel rör det faktum att religionslärarupdraget inte fått något utrymme i den debatt som näst intill uteslutande handlat om kristendomens position och särställning i de nya styrdokumenten. Det som inte har diskuterats i den offentliga debatten är när under gymnasietiden kursen i religionskunskap bör ligga. När det gäller den del av religionskunskapen som ställer krav på elevernas förmåga att kunna analysera och reflektera är det stor skillnad om eleverna läser kursen direkt på hösten i årskurs ett eller under tredje året. Det är sådana didaktiska frågeställningar och diskussioner som fått stå tillbaka till förmån för debatten om kristendomens särställning i religionskunskapsundervisningen poängterar Jämterud år 2011 vilket kan jämföras med Anders Jeffners resonemang i 94:1 där han tydliggör att debatten kommit att ta fel vändning; en etikettsdebatt med kristendomen i fokus tar plats på bekostnad av en didaktisk diskussion som uppmärksammar religionslärarupdraget.

7.2 Ohelig objektivitet

Den uppmärksamhet som ägnats kristendomens ställning inom religionskunskapsämnet i perioden 1994-2011 har skett på bekostnad av intresse för själva religionslärarupdraget. Den svenska skolan vilar på en konfessionsfri värdegrund. Hur kristendomen formuleras och positioneras i skolans kurs- och ämnesplaner åligger lärarna att tolka och omsätta i praktiken. Detta kan ses som en utmaning i religionslärarupdraget vilket inte nämnvärt uppmärksammats i de förda debatterna men dock i artiklar publicerade i *Religion & Livsfrågor*. Alltsedan Lgr 69, då kristendomskunskapen ersattes av ämnet religionskunskap, har betonats att undervisningen ska vara vidsynt och objektiv utan auktoritativ påverkan. I stycket om de grundläggande värden i både Lpo 94 och Lpf 94 samt Lgr 11 och Lgy 11 som gäller för den svenska skolan står klart

uttryckt: ”Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell” (se kapitel 1.1.3). Värderingar förmedlas ändock på ett eller annat sätt oavsett om man är medveten om det eller ej. Ännu vid nittiotalets mitt vittnar röster om svårigheter i religionsläraruppdraget när det gäller det objektiva förhållningssättet i undervisningen fast det varit en självklarhet ända sedan år 1969 (se exempelvis 94:1, 94:3, 96:1, 96:3-4). Det är som om en objektivitetskramp drabbat lärarkåren, och då främst de lärare som undervisar i religion. Många röster ger uttryck för att det är en ständig balansgång mellan att upprätthålla, en enligt läroplanen, saklig och neutral undervisning och samtidigt låta undervisningen gå på djupet i jakt på elevens egna tankar, funderingar och reflektioner. Orlenius uppmärksammar i både 95:1 och 95:3 objektivitetens naivitet. Även om det betonas att undervisningen ska behandla och belysa värderingars betydelse så är det både för enkelt och naivt att bara påstå att något är på ett visst sätt. Detta gäller även hur läromedelsförfattare väljer att framställa sitt stoff och därför behöver de granskas utifrån de värden de implicit eller explicit förmedlar:

> Läroböcker fastslår ofta en rad fakta som objektiva sanningar, men urvalet och beskrivningarna är i själva verket resultat av subjektiva val. Medvetna eller omedvetna, ibland dolda, värderingar behöver synliggöras. Det kan på goda grunder hävdas att i synnerhet religionsämnet bör fokusera skilda värderingar – och då inte bara ”orientera om” utan målet är att eleven aktivt, personligt tar ställning utifrån egna val, grundade på såväl fakta som värderingar (95:1, s 21).

Vidare uppmärksammar Orlenius huruvida det är ett objektivt förhållningssätt som åsyftas då kursplanen för grundskolan av årgång 1994 uttrycker ett konfessionellt drag:

> Kristendomens roll markeras tydligare än andra religioners – vilket bl a framgår av formuleringarna i ”mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av nionde skolåret”. Eleverna skall då ha ”kunskap om kristen tro” etc men bara ”kännedom om de stora världsreligionerna…” Om detta kan man anse att det är bra eller dåligt, men tydligt är att samhällsutvecklingen leder till att frågor om religionsämnets legitimitet och inriktning alltmer kommit att ställas på sin spets? Vad är kärnan i religionsämnet? (95:3, s 8)

Olof Franck (98:3) menar att alla lärare som någon gång äntrat en kateder på ett eller annat sätt har fått konfronteras med undervisningens objektivitetsproblem. Politikers ivrande för en totalt värderingsfri skola och demokratisk undervisning tar sig och har tagit sig andra uttryck än vad som var tänkt på grund av att det sällan preciserats hur det praktiskt ska gå till:

> Vad som mer exakt avsågs med sådan undervisning preciserades sällan, och det förhållandet att hela projektet om en skola fri från värderingar självt vilade på mycket bestämda – och högst tvivelaktiga – värderingsunderlag undanhölls med dogmatisk fasthet eller, kanske till följd av oreflekterad fanatism (98:3, s 20).

Samtidigt som all undervisning ska vara fri från värderingar av konfessionellt slag poängterar Franck att skolan ändock vilar på den judisk-kristna etikens och den västerländska humanismens grund. Värderingar har kommit i ropet igen då konservativa politiker ser tillbaka i den svenska historien:

> Ibland tar sig det nymornade intresset för värderingarnas betydelse närmast hysteriska uttryck. Som när skolpolitiker av olika schatteringar utnämner nutida religionslärare till något slags förlängda armar till gamla tiders söndagsskolefröknar, vilka inom kärnämnets trettiotimliga ramar ska banka vett och etikett i kepsprydda och håglöst skoltrötta gymnasiepojkar (98:3, s 20).

Det finns många aspekter av problematiken rörande värderingarnas roll i undervisningen och den objektiva hållningen till dessa. Hur ska lärarna då gå tillväga i undervisningen? Ska de förmedla kunskap och berätta sanningar (98:3) eller ska läraren anamma en relativistisk hållning och framställa alla perspektiv i ett alltmer mångkulturellt samhälle som helt jämbördiga? Vad händer i det ögonblick som ett perspektiv framhålls som mest trovärdigt på bekostnad av övriga? Är det i så fall att anta en fundamentalistisk ståndpunkt? Objektiviteten är inte en egenskap en gång för alla definierad och given och att vara objektiv innebär inte att viktiga värderingar försummas. Det är att anta en utgångspunkt i ett demokratiskt betraktelsesätt. Det är här frågan om en avvägning, menar Franck:

> Det flummiga snacket om ”värderingsfrihet” måste vika precis som dogmatiskt propagerande för en enda giltig värdegemenskap eller kunskapsgrund måste göra det. Det har ingenting med tvivelaktig eller ansvarslös relativism att göra. Det är en demokratisk kunskapssyn och en djup respekt för människors förmåga till självständigt och kreativt tänkande som här tar form och söker sin väg. Kunskap är till för människans skull och inte tvärtom. Och så är det också med den heliga – eller oheliga – objektiviteten (98:3, s 21).

Ola Björlin ger i 99:3 uttryck för hur häpnadsväckande detaljerad läroplanen av årgång 1994 ändå är när det gäller värden och värdegrund. Bland annat betonas att skolan ska genomsyras av demokratiskt arbetssätt, icke-konfessionalism, objektivitet och likvärdighet. Värdena ska

genomsyra dels organisationen, dels de personliga relationerna i skolans värld men även kursinnehållet på gymnasiet i framför allt ämnen såsom religionskunskap, filosofi och samhällskunskap. Dock kvarstår problematiken om hur värdena ska hanteras i skolans värld:

> Det århundrade som vi inom kort lägger bakom oss har bland annat lärt oss att värden är lika svåra att hantera i teorin som i praktiken. Värdefilosofiska analyser tenderar att bli komplicerade och ogenomskinliga; försöken att genom samtal och praktisk handling förverkliga värden i praktiken vacklar ofta fram över oväntade stötestenar och snubbeltrådar (99:3, s 18).

Med ett hopp fram i tiden till år 2011 blir objektivitetsfrågan åter aktuell i de två nummer som utkommer under vårterminen. Franck är först ut och fortsätter sin tidigare diskussion från år 1998 om huruvida det går att i religionslärarruppdraget upprätthålla ett objektivt förhållningssätt. Detta i samband med det senaste valet, år 2010, då det politiska landskapet i Sverige förändrades i och med att Sverigedemokraterna vann inträde i riksdagen och han säger:

> En fråga som jag tycker på ett remarkabelt sätt har aktualiserats genom höstens val rör lärares professionella uppdrag i relation till specifika ställningstaganden. Givet att jag tycker mig finna att ett visst politiskt parti eller en bestämd organisation för fram ståndpunkter som tycks strida mot – eller åtminstone inte på något enkelt sätt låter sig förenas med – skolans styrdokument rörande bland annat människosyn och etik: hur ska jag agera i sådana diskussioner som de ovannämnda? Var går gränsen mellan en saklig analys av relationen mellan partiprogram och nämnda styrdokument och en subjektiv tolkning som är mer personligt motiverad än intersubjektivt förankrad och analyserad? Hur ska egentligen krav på allsidighet och objektivitet i undervisningen tolkas och tillämpas (11:1, s 6)?

Det går inte att lägga locket på och vara tyst i undervisningssammanhang då över- och underordningar mellan människor baserade på exempelvis religion, kön och etnicitet sker. Då, menar Franck, är det religionslärarens (eller vilken lärares som helst) pedagogiska, moraliska och existentiella credo som måste agera. Diskriminerande människosyner måste upp till ytan för tolkning, granskning och ventilering. I numret därefter (11:2) framhåller Karin Nordström att religionskunskap är ett ämne som med mod måste låta eleverna möta religioner på nära håll (se även kapitel 7.1.3). Religion kan inte reduceras till vare sig en privatsak eller politik utan de nära och konkreta religiösa uttrycken måste bli synliggjorda:

> Jag ser detta modiga förhållningssätt gentemot religion i skolan som ett viktigt steg bort från den försiktighet, som var karaktäristisk för tidigare kursplaner.

> Där stod en fixering vid en snäv objektivitet i vägen för mer explorativa undervisningsformer med utrymme för nyfikenhet och öppenhet för de unika dragen i olika religioner och livsåskådningar (11:2, s 15).

Om religionskunskapen ska kännetecknas av en orädd förankring som står i nära kontakt med det som är mest närvarande i det svenska samhället är det inslag från kristendomen och dess traditioner som intar en särställning. Självklart ska en belysning även ske utifrån det svenska samhällets mångfald men ändock är det tydligare inslag av kristen tradition som är att förvänta. Ur det perspektivet förutsätter således objektiviteten ingen millimeterrättvisa när det gäller fördelning av undervisningstid i relation till de olika religionerna avslutar Nordström sin artikel (11:2).

7.3 ”Inifrån-förståelse” eller ”klassisk positivism”?

I föregående avsnitt redogjordes för hur begreppet objektivitet kan uppfattas som en utmaning i religionslärarruppdraget. Strävan efter en objektiv religionskunskapsundervisning leder till nästa utmaning – vilket förhållningssätt ska undervisningen i religion utgå ifrån för att uppfylla kraven på allsidighet, objektivitet och konfessionsfrihet? Då diskussioner om religionskunskapen företrädesvis fokuserat kristendomen och dess särställning samt hur konfessionsfri och objektiv undervisning skrivs fram har läraruppdraget åsidosatts som i det tidigare konstaterats. En didaktisk utmaning åligger religionslärarruppdraget när det gäller vilket perspektiv undervisningen ska utgå ifrån. Ska religionskunskapsundervisningen utgå från perspektiv om religioner och livsåskådningar eller anamma en undervisning som tar fasta på ett inifrån-perspektiv? Om det senare alternativet är fallet blir frågan om det går att ge ett inifrån-perspektiv om man som lärare saknar personlig tro och erfarenhet ur det perspektiv som ska skildras. De senaste 30 åren har religionsämnet i Sverige haft karaktären av ett orienteringsämne om religioner i allmänhet men om kristendomen i synnerhet. Är det dags att byta perspektiv frågar Orlenius (95:3) det vill säga att eleverna ska undervisas i religion där betydelsen av begreppet religion har ett bredare innehåll och perspektiv än religion som tro och dogmer? Orlenius menar att ett förändrat perspektiv kan erbjuda nya utgångspunkter:

> Det skulle med andra ord innebära att utgångspunkten för undervisningen tas i den livsvärld som Generation X och deras efterföljare, dvs de barn och ungdomar som nu finns i grundskolan, representerar. Vad frågan gäller är om skolans

> uppgift inför framtiden främst är att ”förmedla/säkerställa eviga sanningar” eller om utgångspunkten är vårt samhälle av idag med nya framväxande värderingar och andra socio-kulturella förutsättningar och dess konsekvenser? Eller låter sig dessa båda perspektiv förenas (95:3, s 9).

Ola Björlin uppmärksammar religionslärarupppdragets didaktiska frågor året därpå (96:1) och betonar att religionskunskapens kursplaner, oavsett om det är i grund- eller gymnasieskolan (se kapitel 5.4) ställer stora krav på läraren: ”Var och en som tar målen på allvar inser att uppdraget är en utmaning” (s 16). I likhet med Orlenius menar han att undervisningen behöver fokusera elevens livstolkning:

> Hur hittar jag ett förhållningssätt till ämnets innehåll och metoder som innebär att elever från olika religiösa och kulturella traditioner kan känna sig hemma i undervisningen och känna tillit till läraren och kursen? Hur ska undervisningen i den mångkulturella och mångreligiösa skolan utformas, som på allvar kan möta de starka skrivningarna i kursplanerna om elevens egen livstolkning som centrum i denna kurs (96:1, s 16).

Björlin lyfter fram tre förhållningssätt för diskussion till frågan om i vilken riktning läraren bör gå för att hjälpa eleven i dennes sökande efter egen livstolkning.

1. Med exklusivism åsyftas en lärarattityd som utgår från att en uppfattning eller en livsåskådning är den rätta. Detta leder således till att det finns felaktiga synsätt men dessa kan ändå tolereras. Undervisningen leder implicit till att ”vi” alla har en uppfattning om vad som är det riktiga synsättet. Undervisningen är ensidigt och konfessionellt präglad.
2. Motsatsen till ovanstående skulle kunna betraktas som en undervisning präglad av inklusivism där allt är rätt och riktigt och sant på sitt sätt i en total relativism.
3. Om undervisningen inriktas på ett förhållningssätt där aspekten sant-falskt, rätt-fel åsidosätts och fokuserar på utgångspunkt i olika livssyner finner man ett pluralistiskt förhållningssätt.

Björlin menar att i motsats till både exklusivism och inklusivism ”i skärningspunkten mellan att bli motsagd och bekräftad, finns en av religionskunskapsämnets intressantaste växtplatser” (96:1, s 17). Ett nytt pedagogiskt grepp med utgångspunkt i ett pluralistiskt förhållningssätt skulle kunna fungera men endast om mer tid i undervisningen medges:

> Vi måste dra pedagogiska slutsatser av vårt förhållningssätt till andra människor. Visst är det svårt att förena en ställning som ansvarig ”administratör” och betygsättare med att kunna ”sitta ner” hos en elev. Men är det inte möjligt så är den nya kursplanen inte möjlig att praktisera (96:1, s 17).

Boel Westerberg diskuterar några år senare i 02:4 om det inte förhåller sig så att det faktiskt är de gamla traditionerna som är den egentliga faktorn till vilket förhållningssätt undervisningen utgår ifrån. Undervisningens och ämnets innehåll är aldrig självklart på förhand utan föregås av ett antal val. Bygger valen på de aktuella kursplanernas anvisningar eller är det gamla traditioner som styr dessa val:

> Det är som bekant inte främst hårda fakta som gäller utan snarare förståelse för människor av olika tro, för religioners och andra ideologiers olika uttrycksformer, fördjupning av det egna meningsskapandet, förmåga att argumentera för moraliska ställningstaganden, kort sagt intresse och plats för människan […]. Trots att denna ämnessyn varit förhärskande i kursplanerna för ämnet religionskunskap i drygt tjugo år tycks den aldrig riktigt ha slagit igenom i skolan (02:4, s 7).

Med den existentiella vändningen under 1960-talet (se kapitel 4.3.2) lyftes livsfrågor i religionskunskapsundervisningen fram, eleven sattes i centrum och undervisningen skulle syfta till att gå på djupet när det gäller livets yttersta frågor och angelägenheter. Westerberg framhåller däremot att så inte tycks vara fallet överlag i läraruppdraget. Alltför mycket av undervisningens innehåll baseras på traditionell kunskap:

> Inte sällan ses didaktik som läran om hur det evigt givna, kanon, på bästa sätt ska läras ut till nya generationer av elever i våra skolor (02:4, s 6).

Trots att religionskunskapens kursplaner under många år betonat intresse för människans situation samt livsfrågor utgår religionskunskapsundervisningen i hög grad från gamla traditioner:

> En anledning är, tror jag, belastningen av tung tradition i ämnet, det lärarna och läroboksförfattarna en gång lärt sig och därmed finner naturligt angeläget att föra vidare. Den gammaldags kunskapens överlägsenhet uttrycks dessutom väl av insändarskribenter, som kan mena att allt ont i samhället beror på att barnen inte får pränta in Tio Guds bud i skolan, och konstigt nog, av diverse akademiska lärare, som fortfarande hävdar en klassisk positivism utan ifrågasättande (02:4, s 7).

I sitt arbete som lärarutbildare ser Westerberg hur lärarstudenter styrs av ett alltför oproblematiserat självklart traditionellt stoff där den egna upplevelsen och de existentiella frågorna lämnas till förmån för en

undervisning som baseras på frågor med rätta svar. Hon tar i sammanhanget till kraftuttrycket ”de rätta svarens tyranni” (02:4, s 7) och menar att eftertanke och kritiskt förhållningssätt sällan ges utrymme i undervisningen eftersom det är ett ”snabbrace” genom de olika religionerna som gäller (se vidare kapitel 9.3). Religionskunskapsundervisningen tycks stå långt ifrån en förnyelse där eleven och dennes frågor, erfarenheter, tankar och personliga utveckling fokuseras. Westerberg hänvisar i sin artikel till vad Jan Hjärpe framhåller som viktigt i dagens religionskunskapsundervisning. Det är vardagsreligiositeten som rör och berör dagens unga. Olyckor och katastrofer såväl nationellt som internationellt skapar nya riter hos dagens unga. Detta tar sig uttryck i viljan att visa engagemang, tända ljus, lägga blommor och minnesord vid olycksplatser och detta är tecken på den folkliga religiositet som bör lyftas fram i undervisningen. Även Christer Hedin framhåller i samma nummer (02:4) att det är just de dagliga händelserna och upplevelserna som väcker elevers nyfikenhet och frågor i religionskunskapsundervisningen:

> Det är dem som lärarna kan ta tag i och diskutera för att man inte skall sväva högt upp i de abstrakta principernas tunna luft (02:4, s 8).

Förnyelse behöver dock inte utesluta traditioner i undervisningen. Westerberg betonar att religionsdidaktisk professionalism innebär att den egna kunskapen ständigt utsätts för reflektioner och ifrågasättande. Detta är grundförutsättningen för god undervisning:

> Vi som arbetar med barn och unga har anledning att ha stark tilltro till elevers förmåga att själva formulera klassiska problem på nytt sätt och därmed ge en utgångspunkt för intressanta diskussioner och skapande av förankrad kunskap (02:4, s 7).

För att religionskunskapsundervisningen ska bli ”levande” och inte bli fast i gamla mönster framhåller Rune Larsson (04:2) att det kan vara bra att byta perspektiv; en inifrån-förståelse av religioner är en förutsättning för att eleverna ska kunna skapa sig uppfattningar och kunskap. Visst går det att studera Bibeln och Koranen som kulturella och religiösa dokument med ett utifrån-perspektiv men det är först om perspektivet vrids till ett inifrån-studium som undervisningen blir levande. Besök hos olika samfund och möte med människor bidrar till en inifrån-förståelse:

> Försök att se med andras ögon. Försök att komma underfund med vad de som säger sig tro gör med sin heliga skrift. Verkar den mest vara en obegriplig och

> sträng lagbok – eller ger den befriande uppslag för hur det vanliga livet kan levas (04:2, s 6)?

Det utifrån-perspektiv som förmedlas i undervisning och läromedel av de olika religionerna och livsåskådningarna behöver kompletteras genom nya grepp där eleverna så att säga ser religionerna med andras ögon i ett inifrån-perspektiv. Först då, menar Larsson, bryts den gamla traditionen och möten människor emellan i nuets tro och kultur blir en förnyad religionsundervisning:

> Alldeles för ofta blir vi fast i de religiösa ”antikvariaten”, minnesbilderna av det som en gång var. Då kan det hända att vi missar det riktigt spännande med religionerna – det som lever idag i livs levande människor (04:2, s 6).

Allt handlar i grunden om människors möten med varandra och med omvärlden och tidens och rummets gränser måste med nödvändighet luckras upp, poängterar Larsson.

7.4 Årsböckerna

I samband med att nya direktiv blir gällande för skolans religionskunskapsundervisning har röster i detta kapitel kommit till uttryck angående kristendomens position och formulering inom religionskunskapsämnet. I likhet med de analyserade numren av *Religion & Livsfrågor* ses även i årsböckerna ett mönster när det gäller när kristendomen intensivast diskuteras; inför lanseringen av 1994 års läroplaner diskuteras hur kristendomen ska framställas i religionskunskapsundervisningen. I årsboken av årgång 1994 är huvudtemat *Kristendom och etik* och i flera artiklar speglas debatten om de nya läroplanerna, begreppet kristen etik och vilken roll den svenska värdegrunden ska spela. Även religionsläraruppdraget berörs i samband med hur kristendomskunskapen ska framställas i undervisningen och detta anses vara religionskunskapslärarnas svåraste uppgift. I den året därpå (1995) utkomna årsboken uppmärksammar inledningsvis redaktören Nils-Åke Tidman religionskunskapslärarens speciella roll och menar att religionernas pedagogik handlar om hur ett traditionellt stoff ska förmedlas, hur den personliga reflektionen ska väckas och hur läraren såväl i yrkesroll som privatperson ska förhålla sig i sitt uppdrag. I likhet med de röster som i *Religion & Livsfrågor* uttalat sig om traditioners påverkan för religionskunskapsundervisningen sammanfattas samma tankegångar även här; det som förr framstått som självklarheter och gemensamma erfarenheter i

religionskunskapsundervisningen är under förnyelse och utmaningar som accentueras rör vilka referensramarna är när det gäller kristendomen.

7.5 Sammanfattning

Det är kristendomens särställning i religionskunskapsämnet, som även uttrycks vara en ”backlash”, som under hela tidsperioden, från 1994-2011, diskuteras och som röster i *Religion & Livsfrågor* uttalar sig om. Speciellt synbart är detta vid de tidpunkter läro-, kurs- och ämnesplaner är stadda i förändring. På grund av vad Anders Jeffner betecknar som fel etikettsdebatt kommer själva religionslärarupppdraget under dessa perioder i skymundan. Detta får konsekvenser för religionslärarupppdraget i form av olika utmaningar; hur ska ett objektivt och ett icke-konfessionellt förhållningssätt i religionslärarupppdraget uppfattas och tolkas? I brist på precisering av själva objektivitetsbegreppet talas om en ”ohelig objektivitet” i undervisningssammanhang. Nästa utmaning utgår från problematiken runt vilket/vilka förhållningssätt som bör prägla religionskunskapsundervisningen, är det ett pluralistiskt förhållningssätt, ett inifrån-perspektiv på religioner i undervisningen eller är det så att gamla traditioner styr och utgår från förmedlingspedagogik, i kapitlet benämnd ”klassisk positivism”? Då frågor av innehållsmässig- och didaktisk karaktär inte tillräckligt uppmärksammas i diskussioner uttrycks farhågor om att förhållningssätt i undervisningen till stor del formas av de förväntningar på den ”gammaldags kunskapens överlägsenhet” som traditionsmässigt tycks leva kvar. Flera artiklar i årsboken från år 1994 belyser kristendomens plats och ställning i undervisningen.

Röster i *Religion & Livsfrågor* understryker att förnyelse och utveckling av religionskunskapen innebär att ämnet med nödvändighet måste vidgas för att olika perspektiv ska komma till sin rätt och inte bara omfatta kristendomen. Utvecklingen från konfessionell kristendomskunskap till konfessionsfri religionskunskap skulle ha kunnat beskrivas med formuleringen från tradition till förnyelse. Med bakgrund i de skolreformer och traditioner som åskådliggjorts i kapitel 4 och 5 och de röster som här uppmärksammats förefaller religionslärarupppdraget att ha fastnat mellan tradition och förnyelse. I jakten på att förnya ämnet glider utmaningen Mellan tradition och förnyelse över i nästa utmaning. Ambitionen med att förändra och utveckla religionskunskapen tenderar att bli något annat, nämligen ett Gränslöst uppdrag på begränsad tid som nästa kapitel kommer att åskådliggöra.

Kapitel 8 Gränslöst uppdrag på begränsad tid

Religionslärarruppdraget är knutet till ett undervisningsämne med stor potential av möjligheter:

> Religionsämnet i skolan är ett ypperligt tillfälle att vidröra allt som kittlar fantasin och som upplevs som okänt. Gör ämnet gränslöst och kosmiskt – låt himlen själv sätta gränserna! Stimulera det vilda tänkandet! Lyft på taket! (96:1, s 11).

Att religionskunskapsämnet spänner över ett brett fält kan utifrån läroplanstexterna också konstateras (se kapitel 5.4 och 5.6). Vid sidan av denna breda repertoar av möjligheter uppenbarar sig även utmaningar i religionslärarruppdraget och Jonas Otterbeck säger:

> Den största utmaningen är att religionsundervisningen potentiellt kan handla om allt från filosofi och meditation till terrorism och klassförtryck (05:2, s 5).

Många är de röster i *Religion & Livsfrågor* som vittnar om att det är just förhållandet att ämnet är brett som blir en utmaning i religionslärarruppdraget. Återigen rör sig frågorna runt vad som egentligen är ämnets identitet (se kapitel 5.5), vad religion egentligen är i undervisningssammanhang, hur läroplanens mål för ämnet ser ut och hur förhållandet stoffträngsel under tidspress behandlas. Rubrikerna som följer i kapitlet är:

- ”Vad är religion?”
- Förnyelse eller ”inpluggbara formler och fyrkantiga fakta”?
- Motstridiga mål – ”eleven eller ämnesstoffet”?
- Religionskunskap – ”lite av varje”

Rubrikernas citerade formuleringar är utsagor från röster i *Religion & Livsfrågor* nummer 95:1, s 21, 02:4, s 12, 09:4, s 9 och 00:1, s 14 och kommer att belysas mer ingående i respektive avsnitt.

8.1 Vad är religion?

Fördelarna med ett brett religionskunskapsämne är många. Här finns, som ovan nämndes, plats för såväl etiska som existentiella frågor, frågor som går på djupet och berör människans situation i närsamhället och i världen i stort. Dock leder alla dessa möjligheter till frågor om vilken eller vilka dimensioner skolans religionskunskapsundervisning inrymmer och om religion som begrepp låter sig definieras i undervisningssammanhang. Orlenius ställer frågan vad religion egentligen är och visar de dimensioner religion traditionellt kan indelas i:

> Vad är religion? Det kan definieras på olika sätt och kan sägas inrymma flera dimensioner. Traditionellt har t ex följande räknats dit: en intellektuell dimension liksom en emotionell. Religion inrymmer också en beteendedimension liksom en social dimension. Det kan till och med hävdas på goda grunder att religion för de flesta människor i världen handlar mindre om en intellektuell företeelse än om de övriga nämnda momenten – vilket kan jämföras med skolans undervisning… Ska detta synsätt och förhållningssätt genomsyra också en elevs kunskap i ämnet religionskunskap (95:1, s 21).

Samma fråga som Orlenius ställer – vad är religion – fokuseras också i ett examensarbete av lärarstuderande Tove Nolåkers (11:4). Religion som begrepp har länge diskuterats inom forskningen och det finns flera olika definitioner och teorier om hur man ska närma sig begreppet. Frågeställningarna i Nolåkers examensarbete är hur denna diskussion om vad religion är reflekteras i skolans värld och hur lärare förhåller sig till detta i sin undervisning. Resultatet visar att det finns skillnader i hur lärarna uppfattar religionsbegreppet och hur de framställer det i undervisningen.

Vilken eller vilka dimensioner ska då framhållas i undervisningen? En utmaning för läraruppdraget blir hur prioriteringen bör se ut när tidsramarna för undervisningen inte räcker till för att göra alla dimensioner rättvisa. Christer Hedin tar till kraftuttrycket ”identitetskris” (96:1) när han uttalar sig om den svenska skolans religionskunskapsundervisning. Trots att ämnet vunnit allmänt erkännande efter de debatter som ägt rum där ämnets plats på schemat tidigare kraftigt ifrågasatts (se kapitel 5.3) föreligger oklarheter om vad som ska undervisas om:

> Det finns inte alls samma rädsla för religionskunskap som på 1950-talet, då intellektuella kände sig skyldiga att uttrycka förakt och eleverna gärna förlöjligade ”missionsverksamheten”. Det är kort sagt lätt och roligt att undervisa i religionskunskap i den svenska skolan vid slutet av det andra årtusendet efter Kristi födelse. Ändå upplever ämnet något av en identitetskris. Den beror på att avvägningen mellan orientering och livsfrågeinriktning inte är klar (96:1, s 18).

Religionsämnets inriktning eller olika dimensioner blir, i läroplanen 1994[48], än mer otydlig. Hedin menar att oklarheten ökat på grund av att just livsfrågeinriktningen fått sådan uppmärksamhet i den politiska marknadsföringen och därmed fått breda ut sig i läroplanstexten. Livsfrågeinriktningens generösa plats i läroplanen försätter läraruppdraget i en situation där läraren måste välja inriktning. Hedin menar att konsekvensen blir att den breda orientering om nutida religioners betydelse för dagens samhälle som lärarna framgångsrikt lyfter fram i undervisningen med nödvändighet måste stå tillbaka för livsfrågornas utrymme. Frågan blir då vad religionsämnet är, samhällsorientering eller personlighetsutveckling? Hedin frågar sig om traditionen av ”saklig och substantiell undervisning om nutida religioner och kulturer skrotas för en bearbetning av etiska och existentiella frågor” (96:1, s 18). Han menar att det ideala ändå är att försöka balansera de två inriktningarna i en undervisning som dels uppmärksammar vår tids viktigaste samhällsfrågor rörande religion, dels ställer människovärdet och de mänskliga rättigheterna i fokus. Religionskunskapen kopplas därmed till demokrati och demokratisk fostran av eleverna. Hur gestaltas religionsämnet utifrån detta perspektiv? Vad är religion i förhållande till demokrati? Stefan Myrgård diskuterar (99:1) det dilemma som uppstår när demokrati ska gestaltas i skolans undervisning och då i synnerhet när det gäller religionsämnet. I religionskunskapsundervisningens etiska frågor har de demokratiska värdena en central plats men dilemmat blir hur läroplanen och kursplanen hänger samman. Då läroplanen i sig är av normativ karaktär innebär det att kursplanerna även tenderar att bli normativa när det gäller värderingar. Naturligtvis, poängterar Myrgård, får inte kursplanetexter innehålla politiska eller religiösa värderingar men hur blir det då med demokratiska värderingar och religion:

> Vår uppgift som religionskunskapslärare är att ge våra elever sådana redskap att de själva, enskilt och gemensamt kan bearbeta värdefrågor, ta ställning, och se konsekvenserna av dessa ställningstaganden. Vår uppgift är inte att lära ut

[48] I Hedins artikel åsyftas både grundskolans och gymnasieskolans läroplaner av årgång 1994.

> vilka värderingar som är de rätta än mindre vilken tro som är bäst. Varje religiös eller livsåskådningsmässig tradition behöver kritiskt granskas med demokratiska glasögon på (99:1, s 8).

I nummer 02:4 betonar även Sven-Göran Ohlsson demokratins oförtrytliga värde för undervisningen och då i synnerhet religionskunskapsundervisningen. Det kanske är dags att förnya och vidga religionskunskapsämnet med mer utrymme för demokrati och djup som måste finnas i alla medmänskliga relationer:

> Det handlar här och nu om demokratin och dess trovärdighet i vår värld och i vårt samhälle, om det djup som måste finnas i medmänskliga relationer på alla nivåer, om skolans uppgift och uppdrag och därmed om dess viktigaste ämne och dess innehåll: religionskunskap och religionskunskapsundervisning (02:4, s 5).

Det är i religionskunskapsundervisningen möjligheterna finns att fördjupa frågor om människans yttersta villkor i världen, belysa de olika dimensionerna i enlighet med Orlenius sammanfattning av dem samt åskådliggöra förhållandet mellan religioner och demokrati och Ohlsson fortsätter:

> Inget annat ämne i skolan har som religionskunskapen möjligheter att tydliggöra människans situation i världen. Inget annat ämne förvaltar så entydigt frågor om ondska och godhet, om liv och död och om människovärdet. Men inget ämne kan få vara ett självändamål. Religionskunskapsämnet i vår skola är ett medel, ett redskap, i livsförståelsen; dess uppgift och ärende är barnens och ungdomarnas bästa (02:4, s 5).

Hur ser situationen ut i läraruppdraget för att nå en undervisning som ger alla dimensionerna rättvisa? Hur ska man i läraruppdraget förhålla sig till frågan: vad är religion i undervisningssammanhang? Ohlsson uppmanar till att själv ställa sig frågor som: ”Vad är och vilken är skillnaden mellan begreppen religion, religionskunskap och religionskunskapsundervisning? Varför ska ämnet religionskunskap finnas i vår skola? Vad ska det innehålla och hur kan vi arbeta med det? Vad är egentligen viktigt att kunna och veta” (02:4, s 5)? Genom att formulera de religionsdidaktiska frågorna och problematisera dem kan det bli möjligt att förnya, fördjupa och definiera religionsämnet och närma sig huvuduppgiften i läraruppdraget: att uppmärksamma elevens egna upplevelser och erfarenheter och låta undervisningen grundas på det rika stoff ämnet erbjuder.

8.2 Förnyelse eller ”inpluggbara formler och fyrkantiga fakta”?

Olof Franck (02:4) tar upp den utmaning det innebär att försöka utveckla och förändra religionskunskapsundervisningen som undervisande lärare och ger exempel från sin egen verksamhet som lärare vid en gymnasieskola. Han poängterar att några universella lösningar inte står att finna, det gäller att själv fundera över hur arbetsvägarna kan utvecklas och förändras. Faktorer som elevgrupperingar och den lokala skolkulturen spelar också stor roll för hur arbetsprocessen kommer att utvecklas. Med utgångspunkt i arbetsområdet Samlevnadsfrågor ges exempel på hur förnyelse av religionskunskapsämnet kan komma till uttryck. Här visas hur samarbete kan ske med organisationer på lokal nivå och i det här fallet med ungdomsmottagningen på orten. Samarbetet blir fruktbart genom att arbetsområdet belyses ur olika perspektiv samtidigt som undervisningen ger utrymme för diskussioner och samtal. I ett andra exempel visas på fördelarna mellan ämnesövergripande undervisning. Samarbete mellan religionskunskaps- samhälls- och historielärare gör det lättare att erbjuda perspektivrikedom i undervisningen. Franck ger också exempel på utvecklingsarbete kolleger emellan utanför lektionstid. Genom att hålla föredrag för varandra med efterföljande diskussioner kan nya vinklingar till undervisningsinnehåll hittas. Aktiviteter som berör religionskunskapsundervisningen utanför skolans väggar uppmärksammas också. Det kan röra sig om olika föreläsningsserier, seminarier och kulturaktiviteter som kan inspirera till utveckling av religionskunskapen. För att kunna förnya och vidga religionskunskapsundervisningen är det nödvändigt med samverkan mellan olika ämnen, mellan kolleger och med verksamheter utanför skolan men ytterst handlar det om den egna reflektionen över eget arbete och vad en religionskurs ska innehålla:

> Här bör man nog för det första fundera över hur ämnet ska kunna presentera bilder av religion och religiös tro som inte bygger endast på andrahandsuppgifter som dem t.ex. läroböcker tillhandahåller, utan också på en ”inifrånkunskap” om vad det innebär att leva med en tro. På Västerhöjdsgymnasiet bjuder vi, som på så många andra skolor, in företrädare för olika religiösa traditioner för att kunna erbjuda en sådan förstahandsinformation (02:4, s 11).

En utmaning i läraruppdraget Franck lyfter fram är huruvida religionskunskapsundervisningen baseras på första- eller andrahandsinformation. Med det senare åsyftas en undervisning som utgår från redan fär-

digt och tillrättalagt stoff som läromedel. Förstahandsinformation däremot bygger på kontakter med företrädare för olika religiösa traditioner. Religionsläraruppdraget är också beroende av att en dialog förs kolleger emellan om vad det i teori och praktik innebär att undervisa i ett ”Dialogämne”:

> Lektioner i ett ämne där det existentiella och det etiska sökandet står i centrum, får aldrig fastna i inpluggbara formler och fyrkantiga fakta. […] Kanske är religionslärarens främsta uppgift just att härvidlag vara samtalsledare – påläst, visserligen, men också nyfiken, undrande och full av frågor utan givna svar (02:4, s 12).

Franck varnar för att en undervisning som baseras på ”inpluggbara formler och fyrkantiga fakta” (02:4, s 12) inte leder till förnyelse. I stället gäller det att använda faktakunskaperna som utgångspunkt och hantera dem med hänsyn, först då kan positiv förståelse för alternativa synsätt och livsmönster nås i religionskunskapsundervisningen. I nummer 03:3 påtalar också Sven Selander hur viktigt det är med förnyelse och utveckling av religionskunskapsundervisningen. Om detta ska kunna genomföras inom de ramar som gäller för skola och undervisning krävs fortlöpande teoretisk analys i kombination med känsla för vad som praktiskt är genomförbart.

8.2.1 Religionernas kärna – ”the ultimate concern”

När ämnen integrerar och undervisningen blir ämnesövergripande föreligger en risk att det enskilda ämnet i sig tappas bort. I jakten på perspektivrikedom, ämnesvidgning och förnyelse är det särskilt viktigt att försöka värna ämnets kärna. För att skapa en möjlig inramning av religionsämnet gäller det att vara vaksam över hur skolans ämnen läggs ut schemamässigt. Anders Törnvall (03:3) varnar för att en ytlighet kan drabba det enskilda ämnet om det låter sig integreras med andra ämnen. När det gäller religionskunskapen är det viktigt att satsa på en undervisning som tar fasta på vad de olika religionernas kärna egentligen består av. Törnvall använder här begreppet ”the ultimate concern” som definieras som:

> Det som kan förvandla människor, omvända, radikalisera skapa ny kraft ur svagheten, visa på livsfrågornas styrka och undvika det för många elever destruktiva polariserandet mellan tro och otro (03:3, s 8).

En teologisk fördjupning är nödvändig för att komma åt de olika religionernas kärna och kunna åskådliggöra den i undervisningen. Dock är

det häri svårigheten ligger; att förklara och pedagogiskt behandla varje religion med utgångspunkt i en teologisk fördjupning låter sig inte göras endast i ett klassrum. Detta, menar Törnvall, är det som är svårigheten i undervisningen och lärarens ständiga utmaning.

8.3 Motstridiga mål – ”eleven eller ämnesstoffet”?

Med läroplanerna för grund- och gymnasieskola av år 1994 med deras mål- och resultatstyrning övergavs den tidigare detaljstyrningen som präglar Lgr 80. I övergången från detaljstyrning till mål- och resultatstyrning har problem uppenbarats. I flera artiklar ges uttryck för hur läroplanernas formuleringar uppfattas som otydliga, allt för fria och i vissa fall även motsägelsefulla. ”Lärare följer sin egen kursplan eller vilken kursplan följer lärare?” lyder rubriken på en artikel (04:2) av Marianne Weimer och Katarina Berg Cedergren. I en undersökning de genomfört inom ramen för sin lärarutbildning har de uppmärksammat att religionskunskapens kursplan tolkas olika bland lärare:

> Många lärare har troligen inte förstått mål- och resultatstyrningen, utan de gör som de alltid har gjort. Flera av lärarna säger att mycket av planeringen ”sitter i väggarna” (04:2, s 19).

Då undervisningen inte längre lyder under en detaljstyrning har det blivit problematiskt att välja ut undervisningsinnehåll. Lärarna har uttryckt att de inte hinner med allt med tanke på det stora stoffutbud som finns tillgängligt. De båda artikelförfattarna menar att lärarna faktiskt inte förstått att de fritt kan välja stoff som passar den egna undervisningen och eleverna, de behöver inte enligt de nya riktlinjerna hinna med allt. Deras undersökning visar också att om styrdokumenten uppfattas svåra att tolka resulterar det i att läroböckernas upplägg istället styr undervisningen. I nummer 07:1 skriver Eskil Persson att den svenska skolans största utmaning är att tydliggöra målen:

> Efterhand som tiden gått har alla vi som arbetar i skolan insett att det inte är helt enkelt att lyfta fram det väsentliga – nämligen målen – på ett överskådligt och korrekt sätt (07:1, s 16).

Persson pekar på att det finns oklarheter i hur målen preciseras i Lpo 94. Målen formuleras på olika sätt i de skilda ämnena beroende på vilka experter som varit ansvariga för målformuleringen. Detta leder till otyd-

ligheter för dem som sedan ska omsätta målen i praktiken. ”Hade Skolverket egentligen den minsta aning om hur denna skolutveckling skulle te sig?” frågar Persson och fortsätter:

> När man köper möbler från IKEA får man beskrivning och verktyg. Sedan är det bara att sätta igång och montera! När Skolverket levererade sitt paket till skolan så fanns varken beskrivning eller verktyg med (07:1, s 16).

När skolan står under stora förändringar är det viktigt, poängterar Persson vidare, att nyttan står i proportion till den stora arbetsinsatsen som görs på lokal nivå. Konserverande krafter som verkar i skolkulturer blir här viktiga och spelar roll som garanter för att reformerande förändringar inte sker alltför snabbt. När äldre tiders läroplaner med detaljstyrning övergetts finns risk för att direktiven i de nya läroplanerna uppfattas alltför fria. Christina Osbeck (08:2) har låtit lärarnas röster komma fram i en intervjustudie där religionsundervisningen fokuseras. De reflektioner hon gör visar hur religionskunskapsämnet tenderar att bli ”oladdat” och tömt på sin ”levande” karaktär om undervisningen utgår från en alltför allmän hållning och ett lära-om-perspektiv. Ett flertal frågeställningar blev synliga; när kristendomsstoffet i undervisningen minskat, finns då risk att olika kristna traditioner inte uppmärksammas och hur ser gränserna ut för hur pass fria de existentiella och etiska samtalen bör vara? De intervjuade lärarna ger uttryck för att frågorna har sin upprinnelse i det faktum att religionsämnets direktiv är alltför fria i formuleringarna. Maria Jansdotter Samuelsson ägnar i nummer 09:3 uppmärksamhet åt de målskrivningar och betygskriterier som läroplanen anger för religionskunskapsämnet. Skolans religionskunskapsundervisning bör enligt läroplan och kursplan innehålla två dimensioner, en som handlar om att kunna analysera och jämföra innehållet i skilda tros- och livsåskådningstraditioner och en annan som handlar om att kunna utveckla en egen personligt baserad syn kring existentiella frågor och religionskunskapsundervisningen:

> […] bör ha som sin uppgift att med hjälp av livsåskådningsrelevant material ge eleverna en chans att utveckla en kritisk och konstruktiv reflektion kring aspekter av den i läroboken uttalade värdegrunden, som visserligen främst sägs förvaltas av västerländsk humanism och kristen tradition, men där även andra sekulära och religiösa livsåskådningar kan och bör bidra till en utvecklad reflektion (09:3, s 7).

Jansdotter Samuelssons artikel belyser hur viktigt det är att skolans religionskunskapsundervisning uppmärksammar frågor om natur och miljö som blivit alltmer viktigt i människors medvetande och att dessa

frågor belyses utifrån de båda dimensionerna. Att det ofta är ett val mellan två dimensioner, två sidor, framgår även i en artikel i numret därpå 09:4. Med utgångspunkt i John Deweys *The Child and the Curriculum* (från 1902), och de tankar han där uttrycker om hur den pedagogiska debatten ofta fastnat i ett polariserat motsatsförhållande mellan barnet och läroplanen och hur viktigt det är att träda in i och upplösa detta spänningsfält, pekar Hartman på att det sällan blir så:

> Olika kategorier av lärare, forskare eller politiker väljer ofta att lägga tyngdpunkten vid endera polen: Barnet eller läroplanen; eleven eller ämnesstoffet (09:4, s 8).

Hartman ser en parallell i dagens situation till den grundläggande polaritet Dewey talar om. Pedagogens uppgift är att visa respekt för både elever och traditioner och vara medveten om den dynamiska interaktionen mellan barnet och läroplanen:

> Det är en svår och komplicerad uppgift på ett fält i ständig förändring. Ett hårt arbete, där sorgen och glädjen, framgång och motgång tätt följs åt i skolkorridorerna. Som pedagog får man sträva med att hitta balansen mellan barnens behov och kursplanens krav; ingendera ska få förkväva den andra. Detta är ingen lätt uppgift (09:4, s 9).

I flera artiklar år 2011, samma år då de nya läroplanerna Lgr 11 och Lgy 11 tas i bruk, diskuteras de nya kurs- och ämnesplanerna för religionskunskapen. En av de större förändringarna jämfört med tidigare är att religionskunskapsämnet på gymnasiet erhållit karaktären av ett mer analytiskt och samhällsorienterande ämne än tidigare där den existentiella tolkande dimensionen ”fått stryka på foten” (Osbeck 11:2, s 3). Ämnet har dessutom fått en mer teoretisk och religionsvetenskaplig karaktär där kunskaper och analyser om olika trosuppfattningar särskilt fokuseras. Även religioners förhållande till vetenskapliga perspektiv lyfts fram. I grundskolans religionskunskapsundervisning förhåller det sig på liknande vis där, som Sven-Åke Selander (11:2) uttrycker det, livsfrågor, etik och reflektion tonats ned till förmån för samhälle, kunskap och analys. Sådana förändringar föranleder ett flertal frågeställningar och Ola Björlin frågar:

> Vad händer med ett religionskunskapsämne som saknar existentiell ansats? Riskerar det att förlora sin karaktär och bli snarlik ämnen som historia och samhällskunskap? Och kan en sådan process ses som uttryck för en pågående ”exkarnation” – ett förlopp där det personliga skiljs från det gemensamma livet, en det själsligas väg ut ur kroppen (11:2, s 11).

Det föreligger ett spänningsfält mellan den existentiella sidan av religionskunskapen, där elevens livsförståelse och personliga utveckling står i fokus, och den sida som lyfter fram det religionsvetenskapliga perspektivet med analys i centrum och som i den nya ämnesplanen betonas på bekostnad av den förra. En rimlig tolkning av läroplanens allmänna skrivningar ger vid handen att religionsläraruppdraget har att uppmärksamma båda sidorna betonar Björlin:

> Går det att hitta den rätta balansen i klassrummet mellan att stötta elevens existentiella utveckling och att arbeta med kunskaper och analyser av olika livsåskådningar och etik? I religionskunskapslärarens vardag bör de två sidorna av ämnet höra samman och framtiden får utvisa hur den didaktiska praktiken kommer att påverkas av de nya styrdokumenten (11:2, s 13).

Läroplanens otydliga, alltför fria och emellanåt motsägelsefulla formuleringar och hur detta resulterar i utmaningar i läraruppdraget har några röster här fått ge uttryck för. Utmaningen som rubriken anger Motstridiga mål – ”eleven eller ämnesstoffet”? (09:4, s 9) hänger också samman med ett tidsperspektiv knutet till en annan utmaning som i följande kapitel får en egen rubrik: Religionskunskap – ”lite av varje”.

8.4 Religionskunskap – ”lite av varje”

Det är lätt att stoffträngsel blir konsekvensen i undervisningen när läroplanerna medger stort tolkningsutrymme och där målen också kan tolkas som motstridiga. Flera skribenter ger uttryck för problematiken runt stoffurval i förhållande till den tid som tilldelats religionskunskapsämnet. I nummer 94:2 uppmärksammar Gunvor Petersson det faktum att många religionskunskapslärare tycks vara osäkra och otillräckliga i sitt uppdrag. Med den stoffträngsel som råder blir konsekvensen att religionskunskapen tenderar att bli det ämne som bortprioriteras bland grundskolans SO-ämnen trots att eleverna uttrycker önskemål om att få prata om det som angår dem i deras livsvärld:

> Det är stoffträngsel i skolan och man har svårt att få tiden att räcka till för barnens alla frågor kring liv och död, krig orättvisor – och de stora frågorna i livet (94:2, s 7).

För att bedriva undervisning som fokuserar elevernas egna frågor behövs tid poängterar Petersson. Samma problematik om alltför knapp tid för religionskunskapsämnet uttrycks av Stefan Myrgård:

> Det är något märkligt med Religionskunskapen i Grundskolan. Alla talar om hur viktig den är men ändå är det så svårt att få syn på den i verkligheten. På många ställen finns den inte. Var är Religionskunskapen någonstans (98:2, s 10)?

Myrgård, som lärarutbildare, låter blivande religionslärare särskilt titta på religionskunskapens plats i relation till övriga samhällsämnen på grundskolan.[49] Det är en dyster bild av skolverkligheten som där avslöjas. Lärarstudenterna vittnar om att religionskunskapen på sina håll saknas helt i undervisningen. När den förekommer är det inte ovanligt att det är i samband med geografiundervisningen. När eleverna läser om ett speciellt land är det vanligt att den dominerande religionen där sporadiskt nämns. Även i samband med högtider förekommer det att dessa kortfattat kopplas samman med religion. Någon egentlig religionskunskapsundervisning förekommer däremot sällan anmärker Myrgård:

> Ytterst få arbetar medvetet och metodiskt med livsfrågor. Denna betraktelse gäller främst årskurserna 1-7. Religionskunskapen tycks försvinna i SO-mångfalden (98:2, s 10).

Att det är tiden för religionskunskapsundervisningen som är knappt tilltagen, pekar Myrgård speciellt på, och menar att styrdokumentens kursplaner på ett felaktigt sätt tycks styra undervisningen. Som lärare gäller det att göra sin röst hörd och ta kommandot över kursplanerna för att försvara religionskunskapsundervisningen. I de lokala arbetsplanerna finns goda möjligheter att hävda religionens plats i undervisningen. I den nationella utvärdering Skolverket genomförde våren 2003 (NU-03) av grundskolan framkommer hur religionsämnet rankas lägst av SO-ämnena då eleverna anser ämnet ointressant. Elever ger en bild av hur ämnet borde vara i förhållande till hur det är; det eleverna efterlyser är stoff som upplevs relevant. Gunnar Iselau visar i 04:4 hur utvärderingen väcker frågor om religionskunskapsundervisningen – är det de omfångsrika styrdokumenten som ligger till grund för att undervisningen i alltför stor omfattning präglas av *att göra* än att *reflektera över* vad man gjort? När det gäller gymnasiets religionskunskapsundervisning uppmärksammar Gunilla Selander i 00:1 att gymnasiets kärnämneskurs är mycket ambitiöst framskriven i förhållande till den tid och det poängtal ämnet tilldelats. Med sina 50 poäng är kursen Religion A en av de gymnasiekurser som har minst antal poäng. Samma problematik uttrycker Inger Öhrvall i 02:2 då hon pekar på kursinnehållet i relation till den

[49] Myrgård baserar även sin artikel i *Religion & Livsfrågor* (98:1) på verksamma lärares utsagor om religionskunskapens plats på schemat.

korta tid religionskunskapen tilldelats. Dessutom genererar korta kurser i allmänhet fler elever vilket gör det problematiskt i läraruppdraget att uppmärksamma varje enskild elev, dennes kunskaper, utveckling och innersta tankar. Då kursplanen är skriven på ett mycket öppet sätt ges möjligheter att tolka den på olika vis. Dock kvarstår frågan om vad ämnet religionskunskap är, vad det ska innehålla och i förhållande till vilken/vilka dimensioner – den som anknyter till kunskapssidan eller till den med existentiell inriktning (se även kapitel 8.1). Svårigheten i undervisningen och i läraruppdraget är att rättvist åskådliggöra båda dessa sidor under den begränsade tid ämnet tilldelats. Svårigheten som Selander ser det är hur en lärobok ska kunna se ut för att göra ämnet rättvisa under så kort tid när så stort tolkningsutrymme finns:

> Att på 30 timmar systematiskt läsa varje världsreligion och dessutom hinna med studiebesök, ta del av den aktuella samhällsdebatten samt diskutera etiska problem och existentiella frågor är naturligtvis en omöjlighet. Utifrån klassens önskemål och kursplanen får en planering växa fram som ger lite av varje (00:1, s 14).

Selander kommer till den slutsatsen, när hon analyserat religionskunskapsläroböcker för gymnasiet, att en ideal bok kräver större omfång än vad kursen i helhet täcker. Med tanke på elevers egna frågor och val av undervisningsmoment och lärarens målsättning och ambition krävs en lärobok som täcker ”lite av varje”. Förutom att ”lite av varje” ska rymmas i undervisningen diskuteras också etikens plats i religionskunskapsämnet i numren 07:2 och 10:2. Etiska perspektiv ska genomsyra all verksamhet i skolan, poängterar Annika Lindskog, men det är religionskunskapen som är det enskilda ämne som delgivits huvuduppdraget för etikämnet. Det som ses som problematiskt är dels hur tiden ska räcka till i en redan tidsmässigt ansträngd kurs, dels att etikområdet är ett fält med flytande gränser och Osbeck säger:

> Etik och etiska samtal blir något som lätt flyter samman med existentiella samtal, samtal om livet och våra livsfrågor. Vad som utgör undervisningens innehåll riskerar att framstå som oklart (10:2, s 3).

I två nummer av årgång 2011 tas tidsproblematiken mer specifikt upp. Det lärande om religion som sker i klassrummen är endast en liten del av elevers möten med religion och den kunskap som fångas upp är marginell i jämförelse med vad som dagligen förmedlas via massmedia och Osbeck säger i sammanhanget:

> Att möjligheten till påverkan är begränsad gör lärarens arbete så mycket viktigare. Det finns helt enkelt inte utrymme för att initiera samtal som ligger vid sidan av de diskussioner som är pågående i samhället. De måste haka i, ha förmåga att svara an, problematisera, visa på komplexitet och alternativa tolkningsmöjligheter (11:1, s 3).

Tidsproblematiken i undervisningen har också resulterat i att andra livsåskådningar än de religiösa sparsamt tas upp. Med de förändringar religionskunskapen genomgick under 1960-talet var grundtanken att icke religiösa livsåskådningar skulle beredas plats i undervisningen. Avsikten var att undervisningen skulle spegla den stora mångfalden av livsåskådningar som uppstått i samhället efter kristendomens förlorade särställning. Därmed skulle även varje enskild elev vara förberedd och ha underlag för självständigt ställningstagande och Peder Thalén uttrycker:

> Men trots styrdokumentens tydlighet på denna punkt är det tveksamt om ambitionen att spegla samhällets mångfald på livsåskådningsområdet upprätthålls i genomförandet av själva undervisningen. Som alla lärare vet finns ytterst lite tid för att gå igenom annat än några av de stora världsreligionerna (11:3, s 6).

Det finns påtagliga risker med en undervisning som bara åskådliggör de stora etablerade världsreligionerna. Den knappa tid som återstår till att belysa de icke religiösa livsåskådningarna kan resultera i en didaktisk snabbväg med hjälp av, vad Thalén benämner, teoretiska etiketter. I syfte att så enkelt och tidsmässigt effektivt som möjligt hinna med livsåskådningar i undervisningen struktureras innehållet för eleverna med hjälp av etiketter som exempelvis ateism, agnosticism, ekosofi. Thalén varnar för att detta kan leda till en bedräglig tydlighet och ideologisk enögdhet då sådana etiketter traditionellt hör hemma ”i en polariserande form av undervisning som renodlar skillnader” (11:3, s 14). När undervisningen riskerar att hamna i en situation där skillnader ställs mot varandra finns därigenom risk för att extremistiska former utvecklas som underblåser motsättningar i stället för att främja ömsesidig förståelse i det svenska mångkulturella samhället.

8.5 Årsböcker

Bara genom att iaktta årsböckernas rubriker kan konstateras religionskunskapsämnets bredd där många infallsvinklar erbjuds. Med teman som New Age, Heliga skrifter, New Apocalypse och Pilgrimsresor visas på den potential ämnet inrymmer och kan vara ”lite av varje” som

rubriken lyder till kapitel 8.4. Röster i *Religion & Livsfrågor* har, som i kapitlet skrivits fram, uttalat sig om hur denna mångfald gör ämnet speciellt, intressant men också gränslöst. I årsboken från 2001 vinklas religionskunskapen utifrån ett tema som fokuserar genus, kärlek och föräldraskap utifrån begreppet människovärde och i förordet betonas religionskunskapsämnets vida ramar i den moderna skolan av idag. Religionskunskapsämnet ska innehålla ”det vi djupast vill, det som djupast angår en människa” – ”the ultimate concern”[50] som Anders Törnvall diskuterar i *Religion & Livsfrågor* (03:3) och där han varnar för att perspektivrikedom, ämnesvidgning och förnyelse kan försvaga religionskunskapens kärna och göra ämnet otydligt. Temat för 2005 års årsbok utgår från begreppet ”the ultimate concern” och har rubriken Om det som djupast angår... I årsboken skrivs religionskunskapsämnets många infallsvinklar fram i artiklar som t ex behandlar allt från humanistisk livssyn, religion i förhållande till tradition och genus, om kvinnors rättigheter i dagens mångkulturella samhälle till buddhistiska meditationstekniker. Redaktören för årsboken, Olof Franck, skriver också i förordet att det är viktigt att alla som arbetar med religionskunskapsämnet håller sig uppdaterade när det gäller såväl religionsvetenskaplig forskning som olika pedagogiska rön i relation till ämnets bredd, djup och varierande perspektiv. Årsboken från 2011 tar fasta på de nya kurs- och ämnesplanernas innehåll angående fornskandinavisk och samisk religion och låter temat kretsa kring detta och ger därmed ytterligare ett perspektiv till religionskunskapen.

8.6 Sammanfattning

I kapitlet har röster i *Religion & Livsfrågor* samt årsböcker uppmärksammats som gett uttryck för hur religionskunskapens bredd och djup i förhållande till den tid ämnet fått sig tilldelat skapar problem i religionsläraruppdraget. Religionskunskapen riskerar att bli ”lite av varje”. Främst har pekats på ämnets olika dimensioner och vida spektrum av infallsvinklar. En fråga som dock uppstår i detta sammanhang och som framstår som en utmaning är Vad är religion? I undervisningen måste även religionskunskapens kärna, ”the ultimate concern”, värnas så inte ämnesintegrering resulterar i en ytlig undervisning. En av årsböckerna tar fasta på begreppet ”the ultimate concern” och låter temat fokusera det som djupast angår människan i förhållande till tro och identitet. En

[50] Uttrycket the ultimate concern kan härledas till den tysk-amerikanske teologen Paul Tillich och det han säger om det som ytterst angår en människa.

annan utmaning som uppenbarar sig rör hur läroplaner, ämnes- och kursplaner ska tolkas. Röster ger uttryck för hur tolkningsutrymmet orsakar osäkerhet i läraruppdraget och menar att läroplanen präglas av motstridiga mål. Att det råder stoffträngsel under tidspress betonas särskilt och det finns risk att detta resulterar i att invanda traditioner tar överhanden i form av ”fyrkantiga fakta och inpluggbara formler” på bekostnad av förnyelse. Röster har uttalat sig om att eleverna finner religionskunskapsämnet ointressant då teman de själva anser relevanta inte beaktas. Därmed kommer nästa kapitel att uppmärksamma läraruppdraget i relation till elevnära frågor i religionskunskapsundervisningen.

Kapitel 9 Elevnära frågor eller när-det-kommer-upp-pedagogik?

Med kursplanerna av årgång 1994 för gymnasieskolan, och till viss del för grundskolan, erbjuds ett positivt innehåll när det gäller religioners innehållsliga och existentiella sida poängterar Bo Dahlin i nummer 94:3, s 16: ”Det öppnar möjligheter för att gå utöver ett rent ’fakta-pluggande’ mot ett personligt sökande i livsåskådningsfrågor”. Dock, menar Dahlin, är detta ingenting nytt och unikt för de aktuella kursplanerna, liknande målsättning har även funnits tidigare.

Många utvärderingar och undersökningar[51] talar sitt tydliga språk om att såväl elever som lärare finner elevnära frågor eller livsfrågor i religionskunskapsundervisningen viktiga, intressanta och nödvändiga. Dessa lyfter undervisningen, gör den roligare och mer spännande och berör verkligheten – elevens egen livsvärld. Trots dessa positiva rön vittnar verkligheten om en helt annan situation; livsfrågepedagogiken lyser på många håll med sin frånvaro. ”Det är dags att på riktigt involvera unga i frågor som är viktiga för dem” poängterar Ingegerd Wärnersson[52] (99:3, s 6) i samband med att hon som skolminister utlyst år 1999 som skolans värdegrundsår. Även frågor med utgångspunkt i en konfliktfylld värld där inte sällan religioner spelar en avgörande roll engagerar elever, men frågan är var dessa får utrymme i religionskunskapsundervisningen. I kapitlet används begreppen livsfrågor och elevnära frågor synonymt.[53] Jag använder de begrepp som framkommer i de analyserade texterna och som rösterna i *Religion & Livsfrågor* begagnar sig av. Kapitlets underrubriker uttrycker de utmaningar som lyfts fram:

---

[51] Se t ex Keijo Erikssons (1999) undersökning om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever: *På spaning efter livets mening. Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande*. Även Ulf Sjödins *En skola – flera världar* (1994) belyser elevers attityder till religionskunskapen framför allt ur gymnasieelevers perspektiv.

[52] Ingegerd Wärnersson var socialdemokratisk skolminister tiden 1998-2002. Hon utlyste år 1999 till värdegrundsår för skolan och därmed fick Skolverket i uppgift att ta fram kommentarmaterial till värdegrunden som stöd till alla som arbetar i skolan.

[53] Väl medveten om att begreppet livsfrågor kräver sin egen definition låter jag här begreppet ha en generell betydelse och som synonymt med elevnära frågor.

- ”Om något särskilt hänt”
- ”Ta ungdomarna på allvar!”
- ”Det gäller alla ungdomar!”
- Eleven och omvärlden

9.1 ”Om något särskilt hänt”

Att livsfrågor är ett eget kunskapsområde, värt sin tid och sin egen didaktik, uppmärksammar Myrgård i numret 98:2. Alltför ofta vittnar undervisningen, speciellt i grundskolan, om att livsfrågor har en tendens att sporadiskt dyka upp om något speciellt hänt i elevens liv som behöver bearbetas:

> Några barn har bråkat på rasten eller så är Anna ledsen för att hennes kanin dött. Många lärare vittnar om att den ”sociala biten” tar allt mer tid i skolan. Livsfrågorna blir en del av allt det där man måste klara av innan man kan börja med det man egentligen tänkt (98:2, s 11).

Myrgård menar att den pedagogiska hållningen i läraruppdraget blir haltande om livsfrågornas plats i undervisningen bara kommer upp då någon speciell händelse inträffat. Om så är fallet borde samma förhållningssätt även råda i andra ämnen:

> - Jo, vi tar upp matte om något särskilt hänt. Igår berättade en pojke i klassen att han köpt en cykel och därför passade vi på att räkna lite utifrån olika cykelpriser (98:2, s 11).

Det är inte ett individfel som föreligger när livsfrågor betraktas ur ett när-det-kommer-upp-perspektiv, påpekar Myrgård, utan det är ett systemfel som är den egentliga orsaken. Detta systemfel grundas på fyra faktorer. Den första faktorn utgår från en gammal tradition i svensk undervisningshistoria med ett etablerat fråga–svarmönster. Läraren ställer frågorna och eleverna svarar enligt ett givet mönster (se kapitel 4.2.1). Denna katekisation tycks leva kvar och ger en trygghet på så vis att det förväntas finnas rätta svar på frågeställningar. När det gäller livsfrågor blir det därför lite problematiskt då dessa inte låter sig fångas i liknande mönster eftersom det inte finns givna svar att tillgå. I skolan förväntas det att utvärderingsbara resultat levereras men när det gäller religionskunskapen och livsfrågorna handlar det om att sätta igång tankeprocesser hos eleven. På så vis blir det problematiskt att vid en

given tidpunkt utvärdera resultat av sådan undervisning. Den andra faktorn sätter den traditionella lärarrollen i fokus. Lärare förväntas ha de rätta svaren och ha kontrollen över hela kunskapsprocessen. Med livsfrågornas plats i undervisningen förändras denna roll. Det väsentliga är inte att kontrollera och komma med rätta svar utan att låta eleverna bearbeta livsfrågor och föreställningar om livet. Vad som då egentligen är religionskunskapslärarens uppgift utgör den tredje faktorn. En stor osäkerhet råder om vad som egentligen är religion (och tangerar även utmaningen i kapitel 8.1). Grundskolans religionskunskap skrivs i ämnesplanen fram som ett ämne där navet utgörs av livsfrågorna. Har då livsfrågorna ett egenvärde eller blir de viktiga att uppmärksamma då de kopplas till olika religioner? Denna fråga ligger till grund för stor osäkerhet i läraruppdraget och utgör fjärde faktorn som uppmärksammar den didaktiska osäkerheten i läraruppdraget med hänseende på livsfrågorna.

Har en religionskunskapslärare den kompetens som behövs för att bemöta olika typer av livsfrågor? Någonstans när det gäller just livsfrågor går en gräns mellan vad som kan tänkas räknas in i undervisningsinnehållet och det som rör den privata sfären hos eleven:

> En lärare berättade att man arbetade med temat ”Rädslor”, ett ämne som man kan tycka inte kan bli så känslig. Under arbetet säger en flicka: Min mamma är så mörkrädd, så när min pappa är bortrest så måste det bo en annan farbror hos henne. Vad svarar vi som lärare? De här frågorna dyker sällan upp om vi mer koncentrerar oss på Islams fem pelare eller olika inriktningar av hinduismen (98:2, s 11-12).

Osäkerheten i läraruppdraget när det gäller livsfrågorna grundas på rädslan att hamna i situationer av terapeutisk karaktär. Däri ligger möjligtvis orsaken till att livsfrågorna tas upp just i de sammanhang där de spontant dyker upp. I en undersökning, som två blivande religionslärare, Marianne Weimer och Katarina Berg Cedergren (04:3), genomfört i samband med sitt examensarbete, relateras skolans kursplan för religionskunskap till det praktiska arbetet. Det är en dyster bild, enligt dem, som framkommer när det gäller etik och livsfrågor i undervisningen. Bland lärarna, som i undersökningen representeras av grundskollärare, säger de flesta att de endast tar upp livsfrågor i undervisningen om något speciellt inträffat som kan föranleda det. Dessutom säger sig ingen av lärarna ha inplanerad eller regelbunden tid på schemat för etiska samtal eller livsfrågor. Weimer och Cedergren säger:

> Det är vår uppfattning att vi som professionella pedagoger måste kunna förbereda barn på svåra och känsliga saker som kan inträffa i livet. Dessutom ställer

vårt mångkulturella föränderliga samhälle krav på kunskap, förståelse och förmåga att göra etiska ställningstaganden (04:3, s 19).

Björn Falkevall (08:2) tar också upp livsfrågor som begrepp.[54] När religionskunskapen riskerade att försvinna som undervisningsämne under 1960-talet användes livsfrågor som ett medel och lockbete för att behålla ämnet men då begreppet varken har problematiserats eller definierats har det möjligen skapat fler problem än det har löst. Falkevall menar att livsfrågor är ett av de vanligaste orden inom undervisningen i religionskunskap och kan vara ”lite av varje” (se även kapitel 8.4)

> Livsfrågor verkar kunna vara ett sådant ord – lite som Bofinken Knut om jag minns Eva Rydberg rätt, det kan se ut hur som helst (08:2, s 10).

Falkevall pekar på begreppets mångtydighet och hur olika lärare uppfattar och använder det i sin undervisning. Året därpå rapporterar Margareta Adolphson (09:4) om hur livsfrågorna kommer till uttryck i hennes undervisning under en begränsad tid. Att medvetet och metodiskt arbeta med livsfrågorna ser hon som en självklarhet och religionskunskapens kärnuppgift. Trots detta konstaterar hon att verkligheten visar att man som lärare ibland bör lägga det tänkta innehållet åt sidan till förmån för det eleverna finner mer intressant och angeläget. Detta i sin tur skapar en stressig situation:

> Samtidigt som undervisningen byggde på elevernas naturliga intresse och tankar uppstod ibland en stress i mig vid sådana tillfällen. Det kan bero på den nuvarande läroplanen och kursplanernas krav på utvärderingsbara mål (09:4, s 19).

Adolphson åskådliggör med sin artikel hur livsfrågorna, trots att tid avsatts för dem i undervisningen, har karaktären av att ”dyka upp” och ställa annan undervisning åt sidan.

9.2 ”Ta ungdomarna på allvar”

I och med att år 1999 utses till Värdegrundsår i den svenska skolan aktualiseras elevers egna livsfrågor, perspektiv och åsikter och skolminister Wärnersson säger:

---

[54] Björn Falkevalls avhandling *Livsfrågor och religionskunskap. En belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik* (2010) belyser livsfrågebegreppet ur religionslärarutbildares perspektiv.

> Jag vill särskilt understryka betydelsen av att ta del av barns och ungas egna upplevelser och perspektiv. Vi kommer aldrig att kunna utforma en skola som först och främst är till för eleverna, om vi inte på allvar också lyssnar på och tar tillvara barns och ungas kunskaper och erfarenheter av sin vardag i skolan (99:3, s 7).

Wärnersson menar att elevernas inflytande över undervisningen inte uppfyller läroplanernas målsättningar. Undervisningen måste ge utrymme för elevinflytande:

> Om vi ska kunna finna ”en gemensam värdegrund”, som det uttrycks i läroplanerna, måste vi just möjliggöra samtal och diskussion om de grundläggande värdefrågorna, inte alltid låta det späckade schemat styra. Den dyrbara tid som eleverna vistas i skolan måste användas till det som är väsentligast (99:3, s 6).

Med Wärnerssons uttalande tangeras även den utmaning som uppmärksammades i kapitel 8.4 angående stoffträngsel och ”lite av varje”. Att samtal om livsfrågor i elevens egen livsvärld efterfrågas visar Keijo Erikssons (1999) undersökning av äldre grundskoleelever sammanfattade i nummer 99:2. Han fann genom elevernas utsagor om undervisningen att:

- skolarbetet måste ta utgångspunkt i något aktuellt som berör elevernas egna relationer
- elevernas olika behov och erfarenheter måste klarläggas och sedan användas som utgångspunkt vid lektionsplaneringen
- man som lärare ”måste se eleven som medmänniska i ett större sammanhang med alla de problem och glädjeämnen, besvikelser och förväntningar som tillhör livets grundvillkor” (99:2, s 8)
- ”ämnet religionskunskap har mycket att vinna i fråga om motivation och engagemang, om man i undervisningssituationen utgår från de problem – både homogena och heterogena – som eleverna ställer” (99:2, s 8)

Det är viktigt att varje elevs tankar och frågor får utrymme i skolans undervisning. Naturligtvis gäller det i samtliga ämnen men kanske ändå i synnerhet i religionsämnet, poängterar Lilian Nilsson (00:4). Skolans lärare behöver utveckla ett existentiellt och etiskt språk som kan fånga in undervisningens djupdimension (se även kapitel 8.1 om religionskunskapens dimensioner). Med grund i alarmerande rapporter som visar på undervisning som inte lockar fram elevers skaparlust, inte uppmärksammar deras tankar och som inte berör dem alls menar Nilsson

att det är dags att tydliggöra kunskapens olika dimensioner i det didaktiska tänkandet. Om undervisningen enbart utgår från en orienterande dimension med faktakunskaper som det primära förloras den dimension som uppmärksammar elevernas egen livsvärld eller deras inre rum:

> Unga människor behöver få skolans hjälp med förankring i sina inre rum och orienteringsförmåga i det yttre samhälleliga och kulturella rummet. Att detta ställer höga krav på skolans didaktik behöver inte sägas. Naturligtvis behöver eleverna uppmanas att nyfiket utforska vår tid och dess olika yttringar. Men de måste också inspireras till att söka upp sina inre rum och där uppleva erkänsla för sina erfarenheter, sitt behov av tillit till medmänniskor, sitt behov av att skapa, sin vilja till mening, sitt behov av världsmedvetenhet och sitt sökande efter sina traditioners rötter (00:4, s 9).

För att nå elevens inre rum är det av största vikt att undervisningen inriktas mot en existentiell – etisk djupdimension. De värden som berörs i såväl Lpo 94 som Lpf 94 om alla människors lika värde, individens integritet och frihet går inte att aktualisera enbart genom en faktaförmedlande dimension. Att endast veta något om värdena i sig räcker inte utan det gäller att förankra dem och försöka leva efter dem. Detta görs genom en utvecklad djupdimension som tillåter och ger utrymme för dialog, inlevelse och eftertanke. Läraruppdraget måste inriktas på denna viktiga uppgift:

> Allra viktigast för skolans ljussättning tycks inte oväntat lärarnas personlighet och förhållningssätt vara. Det är lärarnas engagemang och personliga tilltal det handlar om, då eleverna uttrycker trivsel och glädje (00:4, s 11).

I de rön Nilsson hänvisar till framgår hur oerhört viktigt det är att lärarna hör och ser varje elev. Med lärarens uppmärksamhet och engagemang kan eleven utveckla tillit till sig själv och andra och uppleva känslomässig och intellektuell stimulans i förening. Det är dock en didaktisk utmaning att få till en sådan ideal undervisningssituation där varje elev bereds plats och uppmärksamhet utifrån sina egna behov. I en artikel året därpå tillsammans med Rune Jönsson (01:2) fortsätter Nilsson sin diskussion om balans mellan orienterande faktaförmedlande dimension och en transformerande djupdimension kopplad till datoranvändning i skolan. Med datorernas alltmer självklara plats i undervisningen varnar de för att en ”Kvällstidningpedagogik” (01:2, s 12) kan vara under uppsegling i skolan. Att i religionskunskapsundervisningen hitta information på nätet om extrema och bisarra fenomen är inte svårt. Däremot kan sådana fakta, ofta i artiklar med braskande ru-

briker, leda till oreflekterat lärande om saklig och fördjupad analys åsidosätts. Lärarens uppgift blir viktigare än någonsin i arbetet med att skapa sammanhang i informationsflödet. Nilson och Jönsson fann även i diskussioner med yrkesverksamma lärare att det fanns behov av att få tillgång till ett språk och en tankestruktur när det gäller värdefrågor i praktiken för att kunna nå elevernas inre tankar:

> Om ett sådant språk inte utvecklas hos lärarna finns det risk för att de ofta tillspetsade etiska situationerna förbigås och inte används som konkreta lärdomar. Av våra samtal med lärarna att döma kan detta för dem innebära en frustration, en känsla av att man bör ta upp frågorna men att inte vara tillräckligt säker på hur man skall kunna göra detta (01:2, s 10-11).

Återigen betonas vikten av att låta elevens inre rum beaktas i undervisningen i en tid där omvärlden med datorns hjälp når eleven på ett nytt sätt än vad som tidigare varit möjligt. Tre artiklar publicerade 2007 lyfter fram religionskunskapsundervisningens möjligheter och utmaningar när det gäller att utgå från elevernas frågor. Annika Lindskog visar (07:2) att etiska frågeställningar i religionskunskapsundervisningen engagerar eleverna och fångar upp deras ”autentiska” frågor:

> [...] vi bör våga utmana eleverna genom att utgå från frågeställningar som i rimlig grad, skulle kunna tänkas vara något känsliga för eleverna. ”Känsliga” i bemärkelsen att de är aktuella i elevernas livsvärld och att de inte är helt osannolika. Jag tror att vi därigenom kan bygga en etikundervisning som känns angelägen och engagerande för eleverna och som realiserar det lärande samtal som bygger på autentiska frågor och ömsesidig respekt (07:2, s 18).

Etiska dilemman kan användas som grepp i religionskunskapsundervisningen för att få till samtal och dialog och Lindskog visar exempel på hur detta kan ske. Antingen kan läraren aktualisera ett i förväg noga uttänkt dilemma eller så kan utgångspunkt tas i vad eleverna spontant associerar till i sin livsvärld. I numret därpå (07:3) visar Boel Westerberg hur berättandet i undervisningen kan uppmärksamma och ta tillvara elevers egna bidrag med deras autentiska berättelser ur ”verkligheten”. I sin egen undervisning lät hon elever skriva om en fest eller företeelse som på något vis spelar en viktig roll för just den eleven. Detta fick till följd att hon själv fick utmana sina fördomar då en elev valde att skriva om en kräftskiva:

> Som den fördomsfulla vuxna jag var misstänkte jag att det skulle handla om fylla, slagsmål och skrålande, att han var ute efter att driva med mig och min makt att föreskriva ämne för berättandet (07:3, s 10).

Så var dock inte fallet, eleven såg just kräftskivan som en viktig händelse där släkten var samlad i gemenskap. Genom elevernas berättande och erfarenheter har de goda förutsättningar att förstå andras berättelser, erfarenheter och kulturkretsar. Dock menar hon att kontextuell religionsdidaktik lyser med sin frånvaro:

> Sällan har jag hört någon tala om kontextuell religionsdidaktik. En sådan skulle jag vilja plädera för. Det vill säga en ämnesdidaktik som lever och finns mitt bland eleverna i det aktuella klassrummet, där läraren medvetet väljer innehåll med hänsyn till elevgruppens homogenitet, erbjuder eleverna möjligheter att skapa sina meningar, ställa sina frågor och göra sina tolkningar av berättelsernas mångfald i spel med traditionerna (07:3, s 10).

Med utgångspunkt i den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) visar von Brömssen att ungdomar efterfrågar undervisningsinnehåll som behandlar globala frågor, etikfrågor och multikulturella frågor och poängterar:

> Det är ämnesinnehåll som mycket starkt anknyter till undervisning i religionskunskap och ligger väl i linje med läro- och kursplanernas anvisningar och som borde vara av stor vikt. Det synes således som om ämnet är behäftat med svårigheter vilket också länge diskuterats (07:4, s 7).

von Brömssen vill öppna för en diskussion om religionskunskapsundervisningen i relation till en alltmer globaliserad värld. Det gäller att ta tillvara elevernas egna erfarenheter i ”det lilla samhället” (07:4, s 8) med start i klassrummet (se vidare kapitel 9. 3).

Ta ungdomarna på allvar uppmanar även Björn Grönwall (01:3) och menar då alla ungdomar. I en enkätundersökning har han låtit gymnasielärare på både yrkes- och studieförberedande program uttala sig om religionskunskapsundervisningen i syfte att klargöra vilken bild de har av olika elevkategorier. Resultatet visade att en majoritet av lärarna förutsatte att det fanns stora skillnader mellan elever på de olika programmen när det gäller intresset för religionskunskapsundervisningen. Dock framkom i undersökningen att yrkeselever var minst lika engagerade och intresserade av religion och livsfrågor som elever på studieförberedande program:

> Yrkeselevernas svar återspeglar på det hela taget ett starkt engagemang i existentiella frågor, ett engagemang som skolans undervisning i dess nuvarande form inte har kunnat tillfredsställa fullt ut (01:3, s 8).

Många lärares föreställningar om eleverna saknade således täckning i verkligheten. Grönwall menar att resultaten måste tas på allvar:

> För att komma tillrätta med de problem som många lärare förknippar med religionsundervisning på yrkesförberedande program, krävs en grundinställning till alla elever som bättre stämmer överens med verkligheten och som är mindre präglad av fördomar. Annars riskerar undervisningen av elever på vissa program att bli ett slags självuppfyllande profetia, där lärarens behandling och bedömning av eleverna och deras prestationer endast kan leda till att etablerade vanföreställningar vidmakthålls (01:3, s 8).

Barn och ungdomar med olika förutsättningar tillgodoses i den goda religionskunskapsundervisningen, skriver Sven-Göran Ohlsson (04:1), och menar att det är där de får möta människor de kan identifiera sig med och förhålla sig till. I den goda religionskunskapsundervisningen utvecklar eleverna ett språk där de får tillgång till ord och begrepp för egna tankar kring livets alla skeenden. Som lärare har man tillgång till och förvaltar det språk som ”öppnar och ger tillträde till det som många i dagens samhälle aldrig riktigt förmår formulera” (04:1, s 3). Det är genom ”gemenskapens samtal” eleverna kan formulera sina tankar och lyfta angelägna frågor för diskussion.

9.3 Eleven och omvärlden

I det föregående har illustrerats hur röster uttalat sig om utmaningar som utgår från en religionskunskapsundervisning baserad på elevernas egna frågor. Även frågor med anknytning till omvärlden och det samhälle eleven lever och verkar i tycks förbisedda i religionskunskapsundervisningen. I en alltmer globaliserad värld där religion ofta förekommer på den massmediala arenan finns behov av att diskutera frågor med anknytning till omvärldshändelser. Särskilt viktigt blir det i undervisningssammanhang att uppmärksamma hur eleverna uppfattar det stora massmediala nyhetsflödet när omvärlden smyger sig på den egna närmiljön genom just mediers rapporter om olika konflikter i världen. Det kan vara senaste nytt från den israelisk – palestinska konflikten som aldrig tycks ta slut eller olika terrordåd världen över. I en sådan tid gäller det att vara vaksam på hur elever uppfattar nyhetsrapporteringen. I Sverige märks tendenser till ökad islamofobi och antisemitism framhåller Nils-Åke Tidman (02:2). I religionsläraruppdraget blir det speciellt viktigt att reflektera över vad undervisningen ska innehålla och på vilket sätt undervisningen ska ske i relation till aktuella konflikter i världen med inblandning av religion:

> Mitt i denna korseld står religionskunskapsläraren och skall svara på alla ungdomars högst berättigade frågor om religionernas roll i konflikter och krig (02:2, s 4).

Bland de olika religionernas företrädare i Sverige är det vanligt med en ”ursäkternas strategi” (02:2, s 3) när det visar sig att en konflikt bär spår av religiösa övertoner, menar Tidman. Det framhålls på kristet, muslimskt respektive judiskt håll att den äkta religionen inte är inblandad och inte har med våld eller konflikter att göra. Det är avarter som tas avstånd ifrån.

> Inte sällan ger sig religionskunskapsläraren in på samma väg; man ursäktar religionernas roll i våld och konflikter genom att hänvisa till att det inte är uttryck för ”den äkta religionen” (02:2, s 4).

Här gäller det att se upp och som religionslärare inte skönmåla de olika religionerna. Det är inte religionslärarens uppgift att vara försvarsadvokat för illdåd som begås i religionernas namn och bortförklara dem, poängterar Tidman. I läraruppdraget gäller det att ge en realistisk bild av omvärlden ”och ställa den i kritisk belysning av den demokratiska visionen” (02:2, s 4).

Det gäller att forma en religionskunskapsundervisning som uppmärksammar den Andre, medmänniskan i ”multireligiösa och multikulturella kontexter såväl nationellt som globalt” skriver Olof Franck (07:2, s 4). von Brömssen uppmärksammar det faktum att läroplanerna av årgång 1994 dock betonar en individuell dimension på bekostnad av en samhällelig dimension:

> Detta har enligt min mening sin grund i en tankefigur hos många etniskt svenska lärare där ett sekulariserat Sverige med ett starkt inslag av ”privatreligiositet” antas vara det normala. Det samhälleliga perspektivet tenderar därmed att blekna bort och framstår för elever som om det saknar relevans. Det kanske är dags att skriva om kursplanerna (07:4, s 8).

Anledningen till brist på samtalstillfällen i undervisningen menar von Brömssen inte ska sökas hos lärarna i första hand utan i skolans organisation. Det är där det brister genom att det i praktiken saknas tillfällen för just samtal och diskussioner inom ämnesfälten religion, etnicitet och mångkulturalitet.

Rune Larsson (07:4) framhåller två anledningar till att ett sekulärt samhälle som det svenska behöver ge varje elev ”en rejäl portion av religionskunskap” (07:4, s 17). För det första lever vi i ett samhälle

präglat av religiös och kulturell pluralitet. För det andra påverkar globaliseringen den lokala livsmiljön, det vill säga skolan, hemmet och fritiden, på ett nytt sätt. Därför behöver religionskunskapsundervisningen ta hänsyn till de nya villkor som råder:

> Ett sekulärt samhälle och en likaså sekulär skola/religionsundervisning har en skyldighet att förse sina unga med redskap att tolka religiösa fenomen och dessutom bygga upp en förmåga och beredskap att forma respektfulla gemenskaper i mångfalden (07:4, s 19).

Även Torsten Blomkvist för fram tankar om religionskunskapsämnets vikt för omvärldsförståelse:

> Religionsämnets roll i dagens samhälle måste ses mot bakgrund av att religion är en allt viktigare variabel att ta hänsyn till om man vill förstå relationer mellan människor, både på nationell på och global nivå (09:2, s 5).

Religionskunskapsundervisningens uppgift, i enlighet med läroplanernas intentioner, ska sträva efter att eleverna ges bästa möjliga förutsättningar för att kunna verka som demokratiska medborgare poängterar Blomkvist. I nästkommande nummer, 09:3, åskådliggörs omvärlden ur ett miljöperspektiv och frågan är hur religionskunskapsämnet låter sig involveras. Osbeck säger:

> Skärningsfältet religion/livsåskådning – miljö är ett område som andra som kräver sin specifika kunskap. Fältet kan ibland uppfattas alltför komplicerat då många religionskunskapslärare i sin grundutbildning saknar utbildning när det gäller dessa frågor och kopplingar (09:3, s 3).

När det gäller miljöfrågor är det angeläget att belysa dessa ur flera ämnesperspektiv och religionskunskapsundervisningen kan bidra med ett etiskt perspektiv. Annika Lindskog resonerar om behovet av att belysa klimatproblematiken ur inte bara ett naturvetenskapligt perspektiv utan även från etiskt håll:

> I skolan har vi en möjlighet och vill jag hävda, en plikt att bearbeta den dystopi som kan bli konsekvensen av klimatpratet. I religionskunskapsämnet har vi stora möjligheter att lyfta fram de etiska perspektiven på klimatförändringarna och våra möjligheter att påverka klimatet positivt och negativt, lokalt och globalt, i nuet och inför framtiden (09:3, s 5).

Laura Wickström och Ruth Illman framhåller i samma nummer (09:3) att det inte längre är de dogmatiska trosfrågorna som diskuteras reli-

giösa företrädare emellan, det är de globala utmaningarna i form av miljöfrågor som upplevs mest relevanta. Det är dags, menar de, att lärare och forskare inom ämnet religion uppdaterar sin syn på dialog. Det väsentliga är inte att diskutera och jämföra de religiösa dogmatiska frågorna utan det som står på dagens agenda och inse att det religiösa landskapet förändrats. De frågor som upplevs genuint relevanta idag rör – förutom politisk makt, förtryck, ekonomisk obalans och genus – främst etiska frågor om miljön i världen och ekologins roll i religionsdialogen.

9.4 Årsböcker

Flera av årsböckernas texter låter elevnära frågor fokuseras som diskussionsämne. Årsboken från 2001 låter kvinnligt, manligt och barnsligt utgöra utgåvans tema i förhållande till kön, kärlek och föräldraskap. I en av texterna uppmärksammas särskilt hur viktigt det är att som lärare tillsammans med eleverna föra en dialog om frågor som fokuserar känslor, värde, självtillit och sökande. I en artikel i årsboken 2008 påtalas vikten av att låta religionskunskapslektionerna utgöra ett dialogforum i den mening att eleverna där tilldelas verktyg som behövs för eget reflekterande och inför mötet med andras livssyner. Livsfrågornas vara eller inte vara diskuteras i en artikel 2010 av Malin Löfstedt som varit med och utformat grundskolans kursplan för religionskunskap. Hon menar att livsfrågor varit självklara som begrepp under lång tid men att de inte varit lika centrala i klassrumspraktiken och hon ställer liknande frågor som kommit fram i numren av *Religion & Livsfrågor* som visats i kapitlet; kanske tycker lärare att det är för känsligt och svårt att tala om dessa frågor och kanske har lärarna för dålig utbildning inom detta område.

9.5 Sammanfattning

I kapitlet har visats hur läraruppdraget utmanas då det gäller frågor eleverna själva finner angelägna i religionskunskapsundervisningen. I *Religion & Livsfrågor* har röster uppmärksammats som uttalat sig om att sådana frågor alltför ofta har svårt att finna sin plats i religionskunskapsundervisningen. I synnerhet grundskolans undervisning visar att det brister när det gäller att uppmärksamma elevernas tankar och frågor. Som en bidragande orsak anges att tiden inte räcker till. Undervisningen tenderar att få karaktären av när-det-kommer-upp-pedagogik, det vill

säga att elevinitierade frågor uppmärksammas om någonting särskilt hänt som behöver belysas i undervisningen. En annan orsak anges vara att livsfrågor som begrepp uppfattas diffust och att tolkningarna då blir av varierande karaktär. Om skolan ska vara till för eleverna måste undervisningen visa att de uppmärksammas och tas på allvar och att detta gäller alla elever. Undersökningar visar att lärare i stor utsträckning har uppfattningen att elever på studieförberedande program finner religionskunskapsundervisningen mer intressant och engagerande än de elever som går på yrkesförberedande program. Så är dock inte fallet; intresset och engagemanget visas vara lika stort hos båda inriktningarna. En utmaning i religionslärarruppdraget står också att finna i det faktum att tiden inte räcker till för elevers frågor om religion kopplade till omvärldshändelser. Det uttrycks oro över att skolans religionskunskapsundervisning inte tillräckligt uppmärksammar frågor av global karaktär; krig och konflikter i relation till religion måste bättre belysas och även globala frågor med miljöperspektiv och klimathot måste uppmärksammas i större utsträckning än vad som är fallet i religionskunskapsundervisningen.

Kapitel 10 Teoretiska reflektioner

I de föregående kapitlen har röster kommit till tals, uppmärksammats och beaktats. Genom att lyfta fram rösternas åsiktsyttringar i förhållande till religionslärarruppdraget har olika utmaningar blivit urskiljbara. Utmaningarna har tematiserats i tre sammanfattande rubriker, en rubrik för varje analyskapitel, 7, 8 och 9. I kapitel 7 Mellan tradition och förnyelse belyses hur kristna traditioner bakåt i tiden sätter sina spår i den samtida religionskunskapsundervisningen. Frågor som berörs är: ska undervisningen i dagens religionskunskapsämne frikopplas från äldre traditioner för att bli tydligare eller ska det kristna kulturarvet ses som utgångspunkt för dagens undervisning? Den andra sammanfattande utmaningen i kapitel 8, Gränslöst uppdrag på begränsad tid, synliggör frågor kopplade till ett ämne som spänner över ett brett fält men som begränsas av tid och tydlighet. Konsekvensen blir att undervisningen tenderar att falla tillbaka på redan inarbetade former på bekostnad av förnyelse. I kapitel 9 Elevnära frågor eller när-det-kommer-upp-pedagogik redogörs för hur kommunikationen i undervisningen, där elever bereds utrymme och tid att själva påverka undervisningsinnehållet, framstår som svagt prioriterat. De tre tematiserade utmaningarna som textanalysens uppmärksammade röster uttryckt relateras till ett pedagogiskt filosofiskt sammanhang. I det här kapitlet redogörs för dessa teoretiska utgångspunkter som ger möjlighet till fördjupad reflektion över religionskunskapsundervisningen och dess läraruppdrag med rötter i historiska traditioner.

10.1 Teoretiska perspektiv för fördjupad diskussion

Det finns flera betydelsefulla religionsdidaktiska arbeten som belyser den samtida religionskunskapsundervisningen som i det tidigare visats. I arbetet med att analysera dagens religionslärarruppdrag och dess utmaningar i den svenska skolan i föreliggande studie har två perspektiv funnits särskilt intressanta att beakta. Jag har dels valt ett amerikanskt perspektiv på utbildningsfilosofi såsom det kommer till uttryck i John Deweys tankar och idéer kring förhållandet mellan teori och praktik

samt mellan bevarande och förändrande traditioner i skolans värld. Deweys betydelse för den svenska läroplanshistoriska utvecklingen ses alltjämt som aktuell (Ekholm & Scherp 2014, se även kapitel 4.2.2). Dels har jag valt en inspiratör på närmare håll, både tids- och avståndsmässigt, i den tyske pedagogen och didaktikern Wolfgang Klafki som under lång tid haft stort inflytande på skandinavisk didaktik (Uljens 1997). På flera vis kan Klafkis idéer om undervisning och läraruppdrag, teori och praktik, relateras till och kopplas samman med de tankar Dewey ger uttryck för. Anledningen till varför Dewey och Klafki, som på intet vis kan ses som religionsdidaktiker, valts som teoretiska utgångspunkter och ramverk för en fördjupad reflektion över rösterna som hörts i analyskapitlen, har sin förklaring i att de båda diskuterar skolan utifrån ett större perspektiv. Båda tar upp förhållandet mellan undervisningens sidor av teori och praktik och dessutom visar de på traditioners influenser på utveckling. Ett allmändidaktiskt perspektiv är också valt med den motivering att religionskunskapen och läraruppdraget låter sig belysas ur ett bredare perspektiv som går utanför ämnets och även Sveriges gränser och på så sätt kan erbjuda nya tolkningsmöjligheter.

Särskilt intressanta begreppspar när det gäller granskningen av religionsläraruppdragets utmaningar är: teori och praktik, tradition och förnyelse, kommunikation och engagemang. Hos såväl Dewey som Klafki förekommer dessa begrepp i deras respektive pedagogisk–filosofiska texter. Karaktäristiskt för dem båda är att de tidigt producerade didaktiska texter som sedan kontinuerligt vidareutveckla(t)s i nya variationer i relation till nya kontexter. Som exempel kan nämnas Deweys *The Child and the Curriculum* (1902/2008) samt Klafkis *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung* (1958). Dessa båda verks huvuddrag återkommer sedan i nya texter, i Deweys fall i *Experience and Education* (1938). Dewey bibehåller här alltjämt sin grundsyn när det gäller pedagogisk filosofi men den senare texten erbjuder en vidareutvecklad och fördjupad analys. I Klafkis fall, i *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst* (2004) förhåller det sig på liknande vis och kännetecknande för honom är att han ständigt vidareutvecklar sin kritisk-konstruktiva didaktik i förhållande till hur skolans villkor ser ut.[55] Det är även i förhållande till hur skolan och

[55] Dock ifrågasattes Klafki och den kritiskt-konstruktiva modellen under 1960-talet och kritik riktades mot att den inte tagit avstånd från den traditionella bildningsteorin. Främst kritiserades den för dess otidsenliga form, som gammalmodig, borgerlig och att vara alltför ideologisk. Klafki omarbetade således sin modell utifrån den framförda kritiken och sedan nästan tre decennier tillbaka äger hans kritisk-konstruktiva didaktik aktualitet genom ständiga omarbetningar om än på grundval av äldre tyska bildningstraditioner (Arfwedson & Arfwedson 1995).

samhället i stort ser ut som han betonar vikten av att lyfta fram samtida omständigheter, nyckelproblem, som angelägna komponenter i skolans innehåll och undervisning (se vidare kap 11.3). Deweys liksom Klafkis pedagogiska filosofi bygger således på teorier som hos båda utvecklades tidigt i deras karriärer och som senare till stora delar återkommer i versioner just anpassade till den tid som för stunden är aktuell. Ur det perspektivet, som uppmärksammar samtiden men ändå med beaktande av en historisk kontext, blir Deweys och Klafkis pedagogiska filosofi relevant för analysen av ett samtida religionslärarruppdrag.

10.2 John Dewey och pragmatismen

Detta är en studie med syfte att ställa religionslärarruppdragets utmaningar i centrum, ett uppdrag knutet till verksamheten i skolan – till praktiken – men även ett uppdrag förankrat i teoretisk bildning. Det är även en studie som berörs av en historisk kontext där det svenska samhället, skolan och läraruppdraget prägla(t)s av kristendom. Om John Dewey och pragmatismen skriver Henry Egidius:

> Hans tankar om skola, samhälle och lärande har äkthet och kraft. De ger, låt vara abstrakt, en träffande tolkning av både industrisamhället och det informationssamhälle som vuxit fram efter hans död. Men de ger också en visionär vägledning för hur vi ska gå till väga i vårt lärande i en värld som ser annorlunda ut än den gjorde då man i skolorna och vid universiteten sysslade med texter som betraktades som heliga eller vars upphovsmän hyllades som oomstridda auktoriteter (Egidius 2009, s 63).

Dewey riktade sitt intresse mot hur eleverna möter ”verkligheten” i skolans undervisning. I *The Child and the Curriculum* (1902/2008) ger han uttryck för hur den ämnesbaserade stoffundervisningen ställs mot elevens egen utgångspunkt i undervisningen – eleven i centrum. Skolans undervisning baseras i stor utsträckning på stoff som eleven inte känner igen från sin egen ”verklighet”. Dewey understryker att de båda sidorna, den stoffbaserade och den elevinitierade, tillsammans utgör en process där det är viktigt att inse att ingen sida ska ses som överordnad den andra:

> I stället för att se pedagogiken som en helhet ser vi motstridiga element. Vi får en situation där barnet ställs *mot* läroplanen, individens natur *mot* samhällets kultur [...] Barnets värld är en värld av personer med personliga intressen, snarare än en värld av fakta och lagbundenheter. Det är inte sanningen i betydelsen överensstämmelse med yttre fakta som anger grundtonen, utan sympati och medkänsla (Dewey 1902/2008, s 108).

De båda sidorna är med nödvändighet relaterade till varandra i undervisningsprocessen eftersom den består av växelverkan och anpassning. Dewey återkommer till dessa tankegångar i den betydligt senare publicerade texten *Experience and Education* från 1938 där han återigen varnar för att en polarisering inte främjar skolans undervisning och utveckling. I utbildning finns ett inneboende spänningsfält mellan teori och praktik som det gäller att lyfta fram i ljuset och inte låta dem kvarstå i fastställda positioner:

> It is the business of an intelligent theory of education to ascertain the causes for the conflicts that exist and then, instead of taking one side or the other, to indicate a plan of operations proceeding from a level deeper and more inclusive than is representated by the practices and ideas of the contending parties (Dewey 1938/1997, s 5)

Pragmatismen bygger på en föreställning om att ”teori och praktik inte är varandras motsatser men väl varandras förutsättningar. Därför kan ingendera värderas högre än den andra” (Hartman, Lundgren & Hartman 2008, s 17). Även här betonar Dewey att det rör sig om en växelverkan där ingen sida får överordnas den andra. Han sökte en syntes mellan teori och praktik och fann en väg i pragmatismens sätt att se teorier som verktyg i jakten på att upptäcka världen: ”Pragmatismen befriar teorierna från deras stelhet, uppmjukar dem och sätter dem i arbete” (Egidius 2009, s 66). Dewey återkommer i ett flertal texter till det faktum att den pedagogiska debatten alltför ofta låter sig präglas av och fastna i begreppsdiskussioner där begrepp ställs konkurrerande emot varandra i stället för att diskutera i termer av utveckling, framsteg och progression. På så vis undanröjs förutsättningar för debatter av mer dynamisk karaktär (Hartman 2003). Det finns anledning att återkomma till Deweys resonemang om fastlåsta positioner i relation till vad röster i den genomförda textanalysen gett uttryck för när det gäller kristendom och den form av etikettsdebatt som fått företräde i religionsdidaktiska diskussioner (se kap 7.1).

Pragmatismen betonar också att vi lär oss, inte som åskådare av en verksamhet utan som deltagare i det som sker. Det är de mänskliga aktiviteterna som leder till kunskap. Med pragmatismen, företrädd av Dewey, kom den svenska skolan att influeras av hans tankar och idéer (se även kapitel 4.2.2). Skolan måste, menade han, föras närmare samhället och livet utanför skolans väggar till den ”verklighet” eleven lever och verkar i. Skolan är samhällets styrinstrument och påverkar därför både elevens egen personliga utveckling och samhällets utveckling och

framtid. En uppdelning i teori och praktik är därför ett hinder för utvecklingen liksom en polariserad uppdelning i ämnesstoff och elevinitierad undervisning motverkar utveckling. Det är ett motsatsernas spel, en dialektik där teorin blir obegriplig utan praktik, men utan teori blir det omöjligt att förstå praktiken. Detta leder således till att skolans organisation och traditioner också med nödvändighet bör ses över. En traditionell ämnesindelning måste överges till förmån för ett mer elevcentrerat dialektiskt perspektiv på lärande där eleverna får ta itu med praktiska problem tillhörande vardagslivet. Dewey varnade dock för att detta kan leda till dualistiska motsättningar om man förenklar de komplexa förhållanden som råder i lärsituationen.

Det kan lätt bli en uppdelning i antingen–eller: kultur eller nytta, eleven i centrum eller stoffcentrering, arbete eller fritid i stället för både–och. Ett dualistiskt betraktelsesätt hotar det demokratiska samhället om de motsatta beståndsdelarna fördelas ojämnt dvs. om en särskild samhällsgrupp enbart kommer i åtnjutande av det positiva – här uttryckt i kultur, fritid och undervisning med eleven i centrum och övriga i samhället får hålla tillgodo med det som står för arbete, nytta och undervisning byggd på stoffcentrering. Dewey framhöll ihärdigt att skolan är samhällets allra främsta socialisationsinstrument och styrmedel för såväl individens som samhällets gemensamma utveckling under demokratiska former. ”Det förefaller som om man i hans holism finner ett fruktbart sätt att förhålla sig till det kalejdoskopiska, pluralistiska och värderelativistiska i vår tid” säger Hartman, Lundgren och Hartman (2008, s 44), och ställer i sammanhanget frågan om just detta är Deweys budskap till vår tid. I en tid och i en skola som alltmer präglas av mångfald, särskilt ur religiöst perspektiv, förefaller det angeläget att, som Dewey betonar, fokusera elevens ”verklighet”. Att skolan kan betraktas som ett samhälle i miniatyrformat diskuterar Månsson (2014) i relation till vad Dewey uttrycker om det värdefulla sambandet mellan skola och samhällsliv som med nödvändighet måste hållas aktuell och levande:

> Enligt Dewey riskerar därför en alltför stark reglering av undervisningens former och en alltför stark fokusering mot ämnesstudier inte enbart att tränga undan individuell kreativitet och social utveckling utan separerar också skolans verksamhet från elevernas erfarenheter och ställer skolan utanför samhället (Månsson 2014, s 192-193).

Går det att diskutera Deweys holistiska synsätt i relation till samtidens religionskunskapsundervisning och läraruppdrag? Med utgångspunkt i de utmaningar som i det tidigare visats finns anledning att knyta an till och undersöka vad Dewey säger om utbildning, dels som bevarande och

förändrande, dels som engagerande. Även Deweys tankar om kommunikationens didaktiska möjligheter granskas i kapitlet.

10.2.1 John Dewey om tradition och förnyelse

Historien lever kvar genom de erfarenheter som genereras och dessa erfarenheter blir i sin tur till lärdomar. Därför, poängterar Dewey (1916/1999), är det klokt att använda historiens lärdomar i de situationer där de kan vara till hjälp inför framtiden. Det gäller dock att vara uppmärksam så inte undervisningen tenderar att anta retrospektiv karaktär, blir tillbakablickande och formar individens medvetande efter ”det andliga arvet från gångna tider” (s 113). Här finns risk för att hamna i ett ”urvuxet förflutet”, varnar Dewey:

> Utbildningens uppgift är snarare att befria de unga från att återuppliva och åter färdas genom det förgångna än att leda dem till en rekapitulation av det (Dewey 1916/1999, s 113).

Det finns alltså anledning att vara uppmärksam på hur tidigare erfarenheter används. Misstaget som ofta begås är att sambandet mellan nuet och det förgångna skärs av då minnen och kvarlevor lyfts fram som undervisningens viktigaste innehåll. Detta resulterar i ett polariserat förhållande där tidsepoker ställs mot varandra och där nuet tenderar att bli en meningslös imitation av det förgångna. Dock, poängterar Dewey, är det en enorm skillnad mellan att använda äldre erfarenheter som en aktuell användbar resurs än om de ses som norm och mönster. Om gamla erfarenheter leder till just norm och mönster kan konsekvenserna bli ett handlingssätt baserat på rutin:

> Rutinverksamhet, handlingar som är automatiska, kan öka färdigheten på ett visst område. På det sättet kan den sägas att ha en utbildande effekt. Den leder dock inte till nya iakttagelser av samband och förbindelser, och den begränsar snarare än vidgar meningshorisonten. Och eftersom miljön ständigt ändras och vårt sätt att handla måste modifieras för att framgångsrikt kunna behålla en balanserad anknytning till saker och ting, blir ett isolerat enformigt sätt att handla ödesdigert på några kritiska punkter. Den rosade ”skickligheten” förvrids till total oduglighet (Dewey 1916/1999, s 118).

Utbildning kan således uppfattas både tillbakablickande och framåtblickande men det väsentliga, som Dewey betonar, är att utbildning är en process där tidsperspektiven vävs samman; framtiden måste sättas i relation till det förgångna liksom det förgångna ska ses som resurs för framtiden. Utbildningen ska ses som en process och rekonstruktion av

historien som med nödvändighet tar tid. Med tiden upptäcks nya samband och sätter erfarenheterna i nytt ljus med djupare innebörd för tolkning av den aktuella samtiden: ”Varje sådan fortsatt erfarenhet eller aktivitet är utbildande och sådan erfarenhet hör all utbildning till” (Dewey 1916/1999, s 118). I *Experience and Education* (1938/1997) återkommer Dewey till erfarenheternas betydelse och tidsperspektivet i undervisningen:

> Just as no man lives or dies to himself, so no experience lives and dies to itself. Wholly independent of desire or intent, every experience lives on in further experiences. Hence the central problem of an education based upon experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences (Dewey 1938/1997, s 27-28).

Erfarenheterna i sig bidrar till att förbereda eleverna för kommande fördjupade erfarenheter i framtiden och det ska ses som själva meningen med växande, kontinuitet och rekonstruktion av erfarenheter. När det gäller själva läraruppdraget betonar Dewey även hur viktigt det är att inte negligera äldre traditioner och erfarenheter utan lyfta fram dem som tillgångar för nya erfarenheter. Det är med viss skärpa han kommenterar hur framgångsrika lärares goda exempel och erfarenheter går förlorade då dessa inte förs vidare:

> Om det finns något arbete i världen, som behöver tillgodogöra sig allt brukbart i den praktiska erfarenheten så att det kommer att ingå som ett led i den vidare erfarenheten, så är det undervisningen. Jag tänker ofta på vilket slöseri som följer med det gamla systemet. Det kapital av erfarenheter som goda lärare samlar går förlorat, ty det överförs inte till andra lärare, som skulle kunna dra fördel av det. Och ökas inte slöseriet ytterligare därigenom att lärarna icke uppfordras att delge sina framgångsrika metoder och resultat i en sådan form, att det kunde ha ett organiskt inflytande på den allmänna skolpolitiken? Till detta slöseri kommer ytterligare följderna av att lärarna förståndigas att i klassrummet tillämpa metoder och kursplaner, vilkas motivering de icke förstår (Dewey 1948, s 58).

Dewey tangerar här även problemet med hur kursplaners formuleringar kan framstå som otydliga. Det får konsekvenser för det praktiska arbetet i klassrummet; såväl själva tolkningsarbetet av kursplaner som tillämpningen av relevanta metoder försätter läraruppdraget i en utmanande situation. Detta förhållande känns igen och kan relateras till studiens textanalys. Analyserna av samtalen om det samtida religionsläraruppdraget visar att detta uppdrag ter sig otydligt (se kapitel 5.5.1) och denna otydlighet resulterar i tolkningsproblem. Röster från analysen har även

gett uttryck för att läraruppdraget lyder under betingelser som utgår från otydliga och motstridiga kurs- och ämnesplaner (se kapitel 7.3).

10.2.2 John Dewey om utbildning som engagerande

Det är viktigt att uppmärksamma skillnaden mellan betraktarens och deltagarens attityd till undervisning. Den person som visar delaktighet är engagerad och kan påverka sin situation i motsats till betraktarens ofta uttalade ointresse. Deltagande och intresse i kombination betyder att individen och världen är sammankopplade i en utvecklande process och Dewey (1916/1999) säger:

> Att vara intresserad betyder att vara absorberad, invecklad i och hänförd av något. Att intressera sig innebär att vara på sin vakt, att bry sig om, att vara uppmärksam. Om en intresserad person säger vi att han är engagerad i något (Dewey 1916/1999).

När det gäller intresse och undervisningssituation är det inte självklart att ett visst stoff väcker intresse av egen kraft, lösningen ligger i att hitta material och metoder som knyter an till eleven. Materialet och metoden sätter igång en process och därigenom väcks intresse:

> När ett material först måste göras intressant betyder det att det som det presenteras [sic!] saknar anknytning till ändamålet och den tillgängliga förmågan, eller också finns anknytningen men det märks inte. Att göra materialet intressant genom att leda eleven fram mot en insikt om den anknytning som finns är helt enkelt sunt förnuft. Att göra det intressant genom att ta till ovidkommande och artificiella medel förtjänar alla de nedsättande beteckningar som har använts om ointressets roll i undervisningen (Dewey 1916/1999, s 170).

I undervisningen gäller det att inse intressets dynamiska kapacitet för att kunna påverka en pedagogisk utveckling. Det gäller även att inse att varje elev är unik och därför måste bemötas med hänsyn till dennes specifika begåvning, behov och preferenser. Den traditionella undervisningens fokus på stoff och strikt ämnesindelning väcker sällan intresse då detta uppfattas som isolerade företeelser skiljt från världen i övrigt. I motsats till denna traditionella syn på undervisning betonar Dewey att ”allt som förtjänar att studeras måste ingå i ett sammanhang av aktiva intressen” (1916/1999, s 177). När eleven inser att undervisningen rör sådant som angår honom/henne blir situationen en annan och studierna blir effektiva. En förutsättning för att eleverna ska lära sig och ta till sig kunskap är således att de känner engagemang, riktigt och äkta engage-

mang. I uttrycken ”intelligent action” och ”learning by doing”[56] återspeglas människans bild som aktiv gentemot sin omvärld. Elevens eget intresse och aktivitet är utgångspunkten och drivkraften och i undervisningen måste eleven få möjlighet att pröva sig fram och experimentera. Lärarens uppgift är att aktivt stimulera, bredda och fördjupa den enskilde elevens utveckling. Med nödvändighet måste ämnesindelningen i skolan ses över och förändras. En undervisning med utgångspunkt i ämnesindelat stoff är förlegat och måste överges till förmån för ett arbetssätt som tar utgångspunkt i de problem som eleven kan tänkas möta i samhället. Återigen betonas, hos Dewey, att en skarp uppdelning mellan teori och praktik inte gynnar elevens lärande och utveckling. Ett schema för dynamiskt, problematiserat lärande formuleras enligt Dewey i Egidius (2009):

- När eleverna stöter på ett problem eller svårighet är förutsättningen för ett framgångsrikt förfarande att de känner engagemang och lust till att lösa problemet.
- I jakten på att lösa problemet eller svårigheten söker eleverna relevanta fakta som leder arbetet framåt.
- Utifrån den kunskap de har formuleras hypoteser för att hitta en riktning mot problemets lösning.
- Det blir nu möjligt för eleverna att formulera teorier om sammanhang.
- Hypoteser och teorier testas slutligen genom t ex experiment eller observationer.

I ovanstående schematiska framställning blir såväl elevens teoretiska som praktiska kunskap satt på prov samtidigt som intresset och engagemanget är den drivkraft som leder lärandet framåt. För att få elever att känna riktigt och äkta engagemang som Dewey framhåller, måste således utgångspunkt tas där, hos eleverna, med de tankar och frågor de själva formulerar till den omvärld och det samhälle de är omslutna av. Det finns anledning att återkomma till här förda resonemang när det gäller den sammanfattade utmaningen enligt rubriken Elevnära frågor eller när-det-kommer-upp-pedagogik där det framgår hur eleverna saknar innehåll och utrymme i undervisningen som anknyter till deras verklighet.

[56] Hartman (2003) uppmärksammar det faktum att formuleringen ”learning by doing” inte förekommer i Deweys texter. Det är med begreppet ”intelligent action” han uttrycker handlingens dynamiska kraft för problemlösningar kopplade till samhällsföreteelser.

10.2.3 John Dewey om språk och kommunikation

Återkommande i Deweys texter är även hans tankar om språk, kommunikation och kommunicerad erfarenhet, där han även låter demokrati preciseras som en form av kommunicerad erfarenhet. I och med ståndpunkten att utbildning är kommunikation kom utbildning och undervisning att formas efter nya förutsättningar – i en kommunikationsfilosofi på bekostnad av den ditintills rådande medvetandefilosofin och dess inflytande på utbildning. Det är också med *Demokrati och utbildning* från 1916 det kan talas om en kommunikativ vändning i förhållande till utbildningsfrågor (Englund 2014). När Dewey formulerar sin utbildningsfilosofi gör han det genom att poängtera att det är filosofins uppgift att fånga ”huvuddragen och svårigheterna i sin tids sociala praktik” och filosofi ”är en teori om utbildning i dess mest allmänna form” (1916/1999, s 378, 385). Emellertid är det genom kommunikation och diskussion det över huvud taget är möjligt att närma sig lösningar på besvärliga situationer. Dock måste uppmärksamhet riktas mot att varje tids speciella problem också uttrycks och formuleras genom ett språk som också är avhängigt av den aktuella samhällskontexten:

> Att nya problem liknar de gamla är ofta bara en skenbar likhet som beror på att de gamla meningsskiljaktigheterna uttrycks på ett språk som är präglat av vår tids mångfald och förvirring. Men i vissa grundläggande avseenden återkommer samma predikament i livet gång på gång med bara sådana skillnader som beror på att det sociala sammanhanget har förändrats inklusive vetenskapernas utveckling (Dewey 1916/1999, s 381).

Kommunikationen mellan individer är också det som utgör själva livsnerven i ett demokratiskt samhälle. Skolan ska vara det medel som tillvaratar kommunikationens kraft att påverka attitydskapandet hos unga människor. All kommunikation är bildande och samhället fortlever såväl genom kommunikation som i kommunikation (Dewey 1916/1999, Hartman 2003).

Det väsentliga i skolans undervisning är att komma bort från en syn där, som tidigare nämnts, ett i förväg tillrättalagt stoff och strikt ämnesindelning präglar verksamheten. Dewey talar i termer av traditionellt stoff där systematisk undervisning riskerar att bli ”främmande och död – abstrakt och boklig för att använda vanliga nedsättande ord” som skiljer sig från ”den levande erfarenhetens stoff” (Dewey 1916/1999, s 42-43). Med ett holistiskt perspektiv på kunskap och inlärning klargör Dewey relationen mellan den lärande och ett lärostoff. Det är i samspelet däremellan, mellan eleven och innehållet, som kunskap blir till och

som utgör den pedagogiska processen, interaktionen (Hartman, Lundgren & Hartman 2008, Månsson 2014). Det är i deltagandet, som aktiv och engagerad, eleven tillägnar sig kunskap och detta genom språk och kommunikation. Varför är det då problematiskt i undervisningssammanhang att förhålla sig till en sådan utgångspunkt och Dewey ställer den kritiska frågan:

> Hur kommer det sig att undervisning enligt korvstoppningsmetoden och inlärning genom passiv absorbering, trots att metoderna är allmänt förkastade, fortfarande är så förhärskande i praktiken (Dewey 1916/1999, s 75)?

Utbildning är en aktiv och konstruktiv process med utgångspunkt i deltagande, engagemang och kommunikation men som endast låter sig betraktas ur teoretiskt perspektiv och Dewey menar att denna grundsats är ”nästan lika missbrukad i praktiken som den är accepterad i teorin” (1916/1999, s 75). Dewey betonar att det är bättre och mer lämpade metoder och tillvägagångssätt som måste till:

> Vad som krävs är att metoder för undervisning och administration ändras så att direkt och kontinuerligt praktiskt arbete blir tillåtet och tryggat. Det betyder inte att språket får minskad betydelse som utbildningsresurs utan att dess användning blir mer vital och fruktbärande genom normal kontakt med gemensamma aktiviteter (Dewey 1916/1999, s 75).

Det är lätt att tala om utbildning och undervisning i ljuset av engagemang och kommunikation men det är förutsättningar för praktiskt genomförande som i skolmiljön tycks saknas. I de utmaningar som tematiserats under rubriken Elevnära frågor eller när-det-kommer-upp-pedagogik synliggörs diskrepansen mellan det som formulerats i kurs-/ämnesplaner för religionskunskapsämnet och vad som blir möjligt att faktiskt realisera i praktiken. Det som formuleras i direktiven och som även efterlyses hos eleverna i termer av analys, resonemang, reflektion och diskussion tenderar att bli en teoretisk tankeprodukt som praktiskt genomförbart har sina begränsningar.

10.3 Wolfgang Klafki och tysk didaktik

Att granska det svenska religionslärarruppdraget även ur ett tyskt didaktiskt perspektiv är, för denna avhandling, fruktbart ur framför allt några perspektiv. För det första har Tyskland kommit längre när det gäller att forma undervisningen och undervisningsinnehållet efter nya samhällsförändringar och villkor. För det andra låter tysk didaktik den historiska

bildningstraditionen finnas med som komponent i didaktiska analyser och diskussioner. Även politiska beslutsprocesser, såväl bakåt i tiden som i relation till samtiden anses väsentliga att beakta och lyfta fram i didaktiska analyser och diskussioner. För det tredje betonas lärarens viktiga roll som medaktör i undervisningsprocessen där även innehållsaspekten framhålls som ett särskilt kännetecken för den tyska didaktiken (se exempelvis Arfwedson & Arfwedson 1995, Englund 1997, Uljens 1997, Bengtsson 1997, Månsson & Nordmark 2015).

Englund (1997) skriver i relation till tysk didaktik och förhållandet mellan teori och praktik:

> Internationellt – tydligast i Tyskland – framträder skilda didaktiktraditioner med skilda utgångspunkter, och didaktikforskning kan där mycket väl starta i en analys av utbildning och undervisning som samhälleliga företeelser för att därefter transformeras till praxisfältet. Det föreligger inte heller, som jag ser det, någon nödvändig dikotomi mellan didaktik som forskningsfält och praktisk didaktik även om det finns skilda didaktiska forskningstraditioner, utan dessa fält bör förstås som ett kontinuum och överlappa varandra. […] Något som i hög grad bidragit till en dikotomisering av didaktik som forskningsfält resp. praxisfält i Sverige är att utbildnings- och undervisningsfrågor, exempelvis val av innehåll, länge betraktats som politisk-administrativa frågor där vetenskapen tillfrågats och använts som legitimation och att dessa frågor historiskt varit skilda från den enskilde läraren, som i hög grad betraktats som teknisk verkställare av beslut fattade av andra (Englund 1997, s 124).

Historiskt sett har tysk didaktik varit vägledande och spelat stor roll som förebild för de nordiska länderna och mycket av det tjugonde århundradets inslag i nordisk didaktik kan härledas ur tysk tradition. Namn som Wolfgang Ratke och Johan Amos Comenius formulerade tidigt didaktiska grepp med undervisningsinnehåll och metod i centrum och med Johann Friedrich Herbarts *Allgemeine Pädagogik* (1806) kom didaktiken att lyftas fram som ett eget område inom pedagogiken.[57] Efter en tid med starka inslag från anglo-amerikansk tradition har den tyska didaktiken/pedagogiken gjort sig alltmer gällande i Norden (Arfwedson & Arfwedson 1995, Hopmann 1997).[58] Den tyske didaktikern Wolfgang Klafki har under ett flertal decennier haft stort inflytande på tysk, men

[57] John Dewey (1916/1999) poängterar att Herbarts förtjänst ligger i att han motsatte sig ett synsätt där rutin, tillfällig inspiration och underkastelse under traditioner står som garant för undervisning och lärande. Herbart menade att det inte finns färdiga anlag hos individen som kan drillas till kunskap och förnekade dessutom bestämt att medfödd begåvning existerar. I stället lyfte Herbart fram innehållet, det konkreta stoffet, som undervisningens viktigaste kärna.
[58] Jag har inte för avsikt att vidare redogöra för den tyska didaktikens/pedagogikens historia och utveckling i Sverige. För denna utveckling se Arfwedson & Arfwedson (1995) och Bengtsson (1997). För en mer ingående översikt av den anglosaxiska- respektive nordeuropeiska traditionen av det teoretiska kunskapsområdets didaktik se Sundberg (2007).

även skandinavisk didaktik. Med utgångspunkt i Wilhelm Diltheys humanistiska vetenskap finner Klafki vägen till det pedagogisk-filosofiska tänkandets tradition. Han tar fasta på de huvudtankar som den pedagogiska teoriutvecklingen i Tyskland mellan åren 1750 och 1830 erbjuder, riktar intresset mot den internationella reformpedagogiken under 1900-talets första hälft och landar i den socialfilosofiska Frankfurtskolans kritiska teori.[59] Som helhet kan sägas att den kritisk-konstruktiva pedagogik Klafki utarbetat är en variant av såväl tysk som internationell pedagogik.

Det som gör det intressant att lyfta fram Klafkis didaktik i ett svenskt sammanhang där religionsläraruppdragets utmaningar granskas ligger, förutom i de perspektiv som inledningsvis nämndes i detta kapitel, i själva kopplingen mellan didaktisk teori och praktik och den nära relationen mellan eleven och undervisningsinnehållet som i hans didaktik åskådliggörs samt att han alltjämt vidareutvecklar och anpassar didaktiken till nya kontexter. I ett föränderligt samhälle med ett, som i historiskt perspektiv visats i studiens kapitel 4, uppbrott från en konfessionell kristendomsundervisning och en utveckling mot en konfessionsfri religionskunskapsundervisning ter sig Klafkis didaktik tänkvärd att applicera på en svensk samhällskontext. Främst tilldrar sig hans betoning av den innehållsliga sidan i undervisningssammanhang mitt intresse där såväl teori som praktik finner sin balans. Här fokuseras frågor om undervisnings- och inlärningsinnehåll likväl som ett beaktande av undervisning i dess helhet; det är inom ramarna för skolans organisation innehållet transformeras. Klafki återkommer allt emellanåt till frågan: Vad är det man socialiseras in i? I varje ny version av Klafkis didaktik återkommer nyckelbegreppen självbestämmande, medbestämmande och solidaritet. I den analysmodell, den kritisk-konstruktiva didaktiken, är det just den innehållsliga sidan som ställs i centrum. Här formuleras de frågor om undervisningsinnehållet som på praxisnivå kan framstå som problematiska att hantera i den konkreta undervisningen. Vidare betonar Klafki att det alltid finns ett motstånd mellan den samhälleliga verkligheten och politiken. Därför blir det viktigt att genom forskning granska hur motståndet uppenbarar sig och hur det hindrar de ovan nämnda nyckelbegreppen att ta sig uttryck i undervisningen. I Klafkis analysmodell är det således angeläget att undersöka motståndets orsaker och lyfta upp dem för diskussion. Utifrån bilden av skolan och dess

[59] Frankurtrskolan med namn som Theodor W. Adorno, Max Horkheimer och Jürgen Habermas har haft inflytande på hur Klafki formulerat den kritisk-konstruktiva pedagogiken. Den sida av Frankfurterskolans kritiska teori Klafki ansluter sig till tar också utgångspunkt i en (marxistisk) samhällsanalys med fokus på självbestämmande och solidaritet.

undervisning i spänningsfältet mellan den enskilde elevens mål och behov och samhällets behov undersöker Månsson och Nordmark (2015) allmändidaktikens möjligheter och begränsningar. Med utgångspunkt i Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik plockas begreppen medbestämmande, självbestämmande och solidaritet ut i syfte att åskådliggöra och diskutera distinktionen mellan undervisningens elevfokus och/eller samhällsfokus:

> Eftersom skolan både kan betraktas som politiskt redskap och projektionsyta för samhällsförändring måste den allmänna didaktiken också ha till uppgift att förhålla sig till och kritiskt reflektera frågor som rör socialisation och politisk styrning i undervisningen (Månsson & Nordmark 2015, s 68).

Med det meningserbjudande som här står till buds för analys av såväl samhällsförankrat undervisningsinnehåll som hur den konkreta undervisningssituationen kommer till uttryck kan denna allmändidaktiska utgångspunkt relateras till ett religionsdidaktiskt sammanhang. Heimbrock (se kap 3.2) utgår i sitt resonemang från att religionen alltid är närvarande och ”framträder starkare i sina många uttrycksformer i vardagens kultur” (2005, s 30). Därför ska inte religion förstås vare sig avgränsat eller rumsligt. Det är en process där religion bör betraktas ur ett helhetsperspektiv som även tar hänsyn till kulturella företeelser. Fokus riktas mot elevernas intresse för och efterfrågan av undervisningsstoff med förankring i samhällsfrågor. Heimbrock talar om ett kritisk-kreativt förhållningssätt till religion i relation till undervisningssammanhang och Klafkis allmändidaktiska analysmodell har sin utgångspunkt i ett kritisk-konstruktivt förhållningssätt. Min förhoppning är att, med hjälp av Klafkis sätt att urskilja motståndets orsaker och med bakgrund i Heimbrocks vidgade religions- och livsvärldsbegrepp, även tydligare kunna fördjupa och reflektera över de utmaningar som föreligger i ett samtida religionslärarruppdrag, i en osäker period .

10.3.1 Normer, autonomi och emancipation

För att skapa förståelse för och få en bakgrundsbild till den kritisk-konstruktiva modell Klafki utarbetat för skola, utbildning och undervisning finns anledning att närmare granska den tyska didaktikens förhållningssätt till normfrågor, elevens autonomi och emancipation som skiljer sig från svensk didaktisk-pedagogisk tradition:

> I svensk pedagogisk tradition bekymrar man sig inte så mycket om de övergripande utbildningsmålen. Dem överlämnar man till politikerna, och sedan följer

man lojalt deras signaler. I svensk pedagogisk tradition handlar vidare undervisningsanalys om hur man ska och kan göra i klassrummet. Den bakgrund av styrande villkor som finns i det omgivande samhället, med dess historia och dess livsvillkor, lämnar man ofta därhän (Arfwedson & Arfwedson 1995, s 9).

I tysk didaktik, såväl bakåt i tiden som med fokus på samtiden, ses som nödvändigt att i undervisning och undervisningsprocesser ta hänsyn till samhällsfenomen där norm- och målproblematiken ingår som självklar komponent (Arfwedson & Arfwedson 1995).

Den bildningsteoretiska modell som ligger till grund för Klafkis didaktiska teorier bygger på fyra grundförutsättningar. Den första tar avstamp i praktiken, det vill säga i utbildningsverkligheten med dess i förväg beredda innehåll. Med den andra förutsättningen visas att de för den bildningsteoretiska modellen relevanta begreppen utformas i samförstånd med praktiken och dess målsättningar. Som en tredje förutsättning betonas att det i varje sammanhang måste inkluderas en historisk uppfattning av såväl ”verklighet” som praktik. Den fjärde och sista förutsättningen i den bildningsteoretiska modellen understryker att didaktiska problem är komplexa och ”avvisar därför försök att härleda handlingsanvisningar från några övergripande principer, axiom eller grundsanningar” (Blankertz 1987, s 35).

Dessa fyra beståndsdelar äger också normativ aktualitet över hela det område som omfattas av den bildningsteoretiska modellen. I Klafkis arbete med att granska och utarbeta didaktiska modell(er) har de ovan givna omständigheterna funnits med som utgångspunkter. Detta har resulterat i att Klafki avsevärt bidragit till att ge didaktiken en stark ställning inom det pedagogiska fältet (Blankertz 1987). För att förekomma en situation där värdepremisserna som ligger till grund för och motiverar undervisningshandlingar raseras, påtalas inom bildningsteorin att begränsningar av den ideologikritiska analysen är nödvändig. Därför behövs en organiserande princip vilket Klafki preciserar:

Om man vill förhindra att ett övermått av didaktiska definitioner och idéer motverkar varandra och ger upphov till en mångfald av divergerande undervisningshandlingar så behöver man ett samlande begrepp, som står för den dynamiska helhet mot vilken den unga människan stegvis arbetar sig fram under personlig bearbetning och med personligt engagemang och inlevelse – en helhet som omfattar en bestämd målriktning med bestämda insikter, erfarenheter och färdigheter i en integrationsprocess med ständigt nya och produktiva enheter. Bildningsbegreppet står ur didaktikens perspektiv, för just denna helhet och utgör en sammanfattning av en sådan helhet. Varje didaktisk teori, även den som avvisar bildningsbegreppet, förutsätter implicit någon ekvivalent till detta begrepp (Klafki 1965 i Blankertz 1987, s 37).

De normativa intentionerna är i Blankertz och Klafkis (och i den bildningsteoretiska didaktikens) tolkning ”den kraft som står emot olika intressen, vilka strävar att påverka undervisning och genomföra sina egna intentioner” (Blankertz 1987, s 38). Det betonas också att normer är situationsbundna, inte baserade på vetenskap och när det gäller målen i läroplanerna är dessa utvalda för att stabilisera det omgivande samhällets inverkan på skola och undervisning. Detta är den normativa didaktikens enda funktion, just som målformuleringar i läroplaner (Blankertz 1987, Arfwedson & Arfwedson 1995, Klafki 2004). I tysk undervisning ses normer som nödvändiga och det finns i sammanhanget två problemkomplex att ta hänsyn till. För det första kan det vara så att de uppställda målen för undervisningen kan vara svårare att tolka än vad läroplansformuleringarna antyder och för det andra är vägen för att nå de formulerade målen inte självklar. Det innebär att det faktiska ansvaret åläggs läraruppdraget och det stora normativa problemet i läraryrket är hur lärandemålen ska nås (Arfwedson & Arfwedson (1995). Utifrån detta faktum betonar Klafki (1997, 2004) varje elevs rätt till att förstå det samhälle de lever i, såväl lokalt som i ett större sammanhang och talar i termer av kritisk emancipatorisk fostran. Det är med nödvändighet som läroplanen bör ta hänsyn till de omgivande samhällsfenomen som inverkar på undervisning och innehåll. Här formulerar Klafki en rad exempel på relevanta frågor, benämnda epoktypiska nyckelproblem, som läroplanen bör förhålla sig till och utgå ifrån.

> Grundtanken är, i något förenklad form, att *om* vi ska frigöra våra barns förnuft, ge dem chansen till autonoma moraliska och solidariska beslut, så är det näst intill ett brott att inte ge dem så precisa upplysningar som möjligt om ett samhälle de ska leva i. Det finns en allmän tendens att i skolan presentera utslätade harmoniserande och egentligen impotenta bilder av våra samhällen och vår värld. Att sopa konflikter under mattan, att hyssja på kritiska sanningssägare är ingen grund för kritisk emancipatorisk fostran (Arfwedson & Arfwedson 1995, s 30).

Emancipations- och autonomibegreppet inom den tyska didaktiken och bildningsteorin kan sägas ha två funktioner. Dels ses det som ett kriterium för valet av undervisningsinnehåll, dels bevakar det elevens rätt till just autonomi och emancipation i kraft mot andra som strävar efter att påverka såväl undervisning, innehåll som elevens utveckling (Arfwedson & Arfwedson 1995).

10.3.2 Ett kritisk-konstruktivt perspektiv

Sedan Klafki för första gången år 1958 formulerade sin didaktiska kritiskt-konstruktiva modell ses den alltjämt, fem decennier senare (dock med en kritisk kontrovers under 1960-talet som tidigare nämndes), som aktuell och representativ på det didaktiska fältet av idag och blir betydelsefull i relation till de tidigare analyskapitlen 7-9. Detta främst med utgångspunkt i att Klafki med praktisk diskurs knyter an till filosofisk etik och moralfilosofi varur två konsekvenser för pedagogiken konkretiseras. För det första menar Klafki att pedagogiken med nödvändighet måste utveckla och ge utrymme för en konsensusorienterad undervisning. För det andra belyses det faktum att ämnen/teman måste knyta an till relevanta och angelägna samhällsfenomen och omvärldshändelser i syfte att fånga elevers intresse. Det är, som tidigare nämnts, en historisk didaktisk bildningsteoretisk tradition som ligger till grund för Klafkis utarbetade modell som ständigt låter sig anpassas till nya kontexter och sammanhang och där omarbetning till nya versioner ges möjlighet och utrymme (Klafki 2000). Om den kritisk-konstruktiva pedagogiken säger Klafki:

> Formuleringen ”kritisk-konstruktiv” pædagogik eller ”kritisk-konstruktiv opdragelesevidenskab” skal markere, at denne opfattelse er tænkt som en praksis” teori, dvs. som en teori om og for pædagogisk handlen. Når jeg angiver, at det drejer sig om en ”kritisk-konstruktiv” teori, tillkendegiver jeg, at jeg ikke opfatter pædagogisk videnskab som en værdefri disciplin, der begrænser sig til beskrivelse, men også tillægger den den opgave at bidrage med videnskabeligt reflekterede vurderinger og praksisrelevante forslag (2004, s 10).

Den kritisk-konstruktiva didaktiken som vetenskap ska ses som en deldisciplin av kritisk-konstruktiv pedagogik. Denna didaktiska deldisciplin som omfattar beskrivning, analys och kritik, kan infogas i praktiskt-pedagogiska beslutsprocesser och måste då ses i relation till en diskussion om pedagogiska beslut i vilka man utvecklar grundprinciper och tillvägagångssätt (Klafki 1997, 2004, 2005). Med beteckningen kritisk åsyftar Klafki en explicit hållning i målfrågor. Skolans mål och utbildningens syfte ställer formuleringar om elevers självbestämmande, medbestämmande och solidaritet i fokus. Undervisningsinnehållet måste av nödvändighet kopplas till olika samhällsfenomen/förhållanden för att väcka elevers intresse. Trots detta medger den faktiska skolverkligheten inte utrymme för elevmedverkan och Klafki ställer den adekvata frågan om vilka faktorer som ligger till grund för att denna

elevmedverkan inte kan inrymmas i undervisningssituationen. Det existerar alltid ett motstånd, som tidigare nämndes, mellan den samhälleliga verkligheten och politiken. Därför är det viktigt att lyfta upp och granska hur motståndet tar sig uttryck. Med beteckningen konstruktiv åsyftas ett samband mellan teori och praktik där ett samarbete dessa båda emellan kan leda fram till en dynamisk praktik med demokrati som grund. Beteckningen konstruktiv inrymmer också en förhoppning om möjligheter i undervisningen, möjligheter till nya modellutkast och nya genomtänkta idéer som kan bidra till en praktik präglad av förändringsbarhet.

Klafki anger sex innehållsliga principer som ligger till grund för förståelsen av den kritisk-konstruktiva pedagogiken. Principerna kan inte särskiljas från varandra, har ingen inbördes hierarkisk ordning utan är direkt relaterade till varandra och sammanfattas enligt följande (Klafki 2004). Den första principen rör förhållandet mellan pedagogisk teori och praktik. Det är en teori om och för den pedagogiska praktiken. Här betonas att den pedagogiska praktiken befinner sig i ständig förändring, alltid beroende av de samhällsförändringar som sker.

Den andra principen rör individens ”relativa autonomi” eller pædagogikens relative selvstændighed i teori og praksis” (s 17). Med startpunkt i upplysningen sker en förändring när det gäller de rådande politiska förhållandena och kulturen. De religiösa och moraliska normer som förut varit gällande utsätts nu för kritik likväl som rådande hierarkier i samhället. Upplysningsfilosofin åberopar förnuftets kraft och manar människorna till självständigt tänkande. Barn- och ungdomen erkänns som fullvärdiga livsfaser. Fokus riktas mot de ungas möjlighet att utvecklas till myndiga, självständiga individer med egna intressen och rättigheter i det samhälle de lever:

> Pædagogisk teori og praksis må ikke isolere sig fra politik, samfund og kultur. De er og må fortsat være relateret til disse større sammenhænge. For de kan ikke have som formål at afsondre de unge fra den historiske virkelighed, tværtimod må de forsøge trinvis at sætte dem, der vokser op, i stand til at forstå disse sammenhænge, udruste dem til selvbestemmelse i disse sammenhænge og til at forholde sig til dem, på eget ansvar og i henhold til egen dømmekraft at være midvirkende i den politiske, samfundsmæssige og kulturelle udvikling (Klafki 2004, s 18).

Den relativa autonomin innebär således inte en frigörelse från kultur, politik osv utan syftar till att varje individ tillerkänns eget ansvarstagande.

I den tredje principen lyfter Klafki fram begreppen självbestämmande, medbestämmande och solidaritet. Dessa begrepp står som fostransmål och måste därför tydligt lyftas fram i undervisningen. Det är människans uppgift alltsedan upplysningen att träda ur sin omyndighet och ta plats som en självständig individ med både individuellt och samhälleligt ansvarstagande. Vad är det då som sätter hinder för nämnda princip?

Den fjärde principen rör ett blottläggande av de hinder som föreligger; det gäller att identifiera och lyfta fram dem för granskning. Hindren står att finna i de samhälleliga förhållanden som råder. Det är här begreppet kritisk som förled i Klafkis teori gör sig gällande och står för ett kritiskt betraktelsesätt av samhället. Endast i samförstånd med praktiken är det möjligt att dana självbestämmande, medbestämmande och solidariska individer. Klafkis teori är dynamisk på så sätt att det alltid finns möjligheter till utveckling och förändring i strävan efter ett demokratiskt samhälle. Det är dessa möjligheter begreppet konstruktiv åsyftar.

Den femte principen lyder:

> Relationen mellem pædagogisk handlende personer og de personer, hvis udviklingsprocesser – kognitive, praktiske, emotionelle, sociale, æstetiske og religiøse udviklingsprocesser – skal stimuleres og understøttes gennem den pædagogiske virksomhed med sigte på evnen til selbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, forstås som en specifik kommunikations- og interaktionsrelation (Klafki 2004, s 23).

Relationen mellan teori och praktik måste förstås som ett jämbördigt förhållande där varken teori eller pedagogisk vetenskap kan överordnas praktiken.[60]

Den sjätte principen hänvisar således till den första principen där förhållandet teori – praktik formuleras. Praktiken har ett eget ansvar med egen handlingskompetens men teorin finns där som ett erbjudande för nya möjligheter:

> Vi må kort og godt slå fast: Teori og praksis er i den kritisk-konstruktive teoris forståelse to ligeværdige, gensidigt relaterede instanser (Klafki 2004, s 24).

Klafki menar att det är nödvändigt att vara medveten om de två nivåer som kan urskiljas i både didaktisk forskning och teoribildning och i skolverkligheten – praktiken. Den första nivån utgörs av styrdokument

[60] Klafkis resonemang kan även relateras till Blankertz (1987) där han poängterar att alla former av didaktiska teorier om skolans praktik med nödvändighet måste ha empirisk förankring. Förhållandet teori och praktik behöver således ständigt stå i ett oupphörligt förhållande till varandra.

och den andra av undervisningens planering och genomförande. Utifrån dessa nivåer kan följande aspekter urskiljas:

- Mål med undervisningen
- Urvalsfrågan som berör innehåll och tema för undervisningen
- Lämpliga metoder och tillvägagångssätt för undervisningen
- Frågor som rör vilka medier som lämpar sig bäst för undervisningen
- Evalueringsfrågan – hur ska elevernas inlärningsresultat kontrolleras och bedömas?

De ovan formulerade aspekterna belyser de pågående processerna i undervisningen. Det är både lärarens och elevernas konkreta handlande som fokuseras och även den socialisationsprocess som äger rum, dvs den sociala kontakten mellan läraren och eleven men också elever emellan (jmf Arfwedson & Arfwedson 1995, Dewey 1916/1999, Hartman, Lundgren & Hartman 2008, Månsson 2014). Det är just i det sammanhanget en kritisk-konstruktiv didaktik tar form:

> […] denna didaktik inbegriper modellutkast för en möjlig praktik, genomtänkta idéer för en förändrad och förändrande praktik som syftar till en human och demokratisk skola och samtidigt nya former av samarbete mellan praktik och teori (Klafki 1997, s 220).

Den kritiskt-konstruktiva didaktiken som reflektionsmodell för beskrivning, analys och kritik blir användbar då den infogas i eller kompletterar redan etablerade pedagogiska beslutsprocesser. Den kan ses i relation till en diskussion om pedagogiska beslut där tillvägagångssätt för undervisningen utvecklas. I likhet med Dewey (se exempelvis 1902/2008, 1916/1999, 1938/1997) pekar Klafki på betydelsen av att det råder balans mellan styrdokument och undervisningens utförande. Om dessa inte står i samklang får det direkta konsekvenser för undervisningens planering och genomförande och kan relateras till den utmaning som tidigare åskådliggjorts i kapitel 8.3 Motstridiga mål – ”eleven eller ämnesstoffet”? Klafki betonar, i likhet med Dewey, att den faktiska skolverkligheten inte ger utrymme för elevmedverkan och därför väcks inget intresse hos eleverna. Denna problematik återfinns även i den svenska undervisningen vilket visats i kapitlet Elevnära frågor eller när-det kommer-upp-pedagogik. I och med upplysningstiden lyfts idén med autonomi fram vilken betonar individens ansvar för kritiskt tän-

kande och eget ansvar. Religiösa normer och värderingar utsätts för kritisk granskning och Klafki menar att detta måste uppmärksammas i skolans undervisning. Ett flertal röster gav i kapitel 7 uttryck för svårigheter i läraruppdraget när det gäller att förhålla sig till objektivitetskravet. Det uttrycktes en rädsla för att bli för personlig i undervisningen. Jag använder i det följande Klafkis reflektionsmodell i syfte att se om utmaningarna låter sig diskuteras utifrån den.

10.3.3 En kritisk-konstruktiv didaktik som reflektionsmodell

Den kritisk-konstruktiva didaktiken ska, som i det föregående visats, ses som ett modellutkast som tar hänsyn till förhållandet mellan teori och praktik. Denna didaktik blir användbar då den infogas i eller kompletterar redan etablerade praktiskt pedagogiska beslutsprocesser. Den kan ses i relation till en diskussion om pedagogiska beslut där tillvägagångssätt för undervisningen utvecklas. Klafki (1997) formulerar och utgår från följande frågeställning när han lyfter upp undervisningsinnehåll för analys: Vad gör innehållet i en kultur till ett pedagogiskt motiverat innehåll i skolans undervisning och inlärning? Utifrån denna frågeställning diskuterar han undervisningsinnehållet kopplat till förhållandet lärare – elev samt relationen teori – praktik och strukturerar detta i åtta teser. Avstamp tas i första tesens formulering av undervisningsinnehållets primära urval. All undervisning genomgår en urvalsprocess där det är någon som anser något viktigt. ”Någon” kan syfta till alltifrån styrdokumentens författare till lärarna och eleverna på fältet som formulerar ”något” som särskilt väsentligt att fokusera undervisningen kring. Detta innehåll kan röra sig om alltifrån internationella, politiska händelser till företeelser i den direkta närmiljön. På så vis fångas ett intresse upp som blir till ett innehåll eller tema för undervisningen. Den andra och tredje tesen ringar in ledorden självbestämmande, medbestämmande och solidaritet. Dessa står som garanter för att inte ett dogmatiskt undervisningsinnehåll eller oreflekterat övertagande av traditioner tillåts dominera undervisningen: ”Undervisningens mål kräver didaktiskt rättfärdigande och måste få utsättas för kritik och förändringar” (Klafki 1997, s 222). För att eleverna ska ha möjlighet att utveckla sina förmågor till just självbestämmande, medbestämmande och solidaritet krävs överväganden gällande vilka insikter, kunskaper och färdigheter de behöver utrustas med. Dessa överväganden kräver lyhördhet:

> Det gäller att kunna förmedla mellan å ena sidan elevernas aktuella intressen och erfarenheter, deras samtida problem såsom de framstår i deras livsvärld

> (vardagsvärld) och å andra sidan de övergripande perspektiven om de växandes kommande samhälleliga och individuella uppgifter och möjligheter (Klafki 1997, s 222).

I undervisningen är det som lärare lätt att hamna i situationer som präglas av att vilja hinna med alltför mycket på alltför kort tid och är det problem den fjärde tesen fokuserar. Utmaningen häri ligger i det Klafki benämner epoktypiska nyckelproblem som innebär att aktuella teman och samhällsfrågor fokuseras. En urvalsprocess för undervisningsinnehållet bör ses ur ett nytto- och intresserelaterat perspektiv där elevernas egna frågor och deras samhällsengagemang kan tas som utgångspunkt. Det får inte vara så att de enskilda skolämnena ses som förenklade stadier och språngbräda till vissa vetenskapliga ämnesdiscipliner.

> Relationen mellan undervisning och inlärning betraktas inom den kritisk-konstruktiva didaktiken som en interaktionsprocess. I denna interaktionsprocess skall eleverna med stöd från lärare tillägna sig ökade självständiga insikter och metoder till insikt, möjligheter att iaktta, gestalta, berömma, värdera och handla, för att kunna fungera som reflekterande och aktiva subjekt i sin historiskt-samhälleliga verklighet. Detta inkluderar att de i samband med denna process får förmågan att lära vidare, att de ”lär sig att lära” (Klafki 1997, s 225).

Undervisningen kan utifrån ovanstående resonemang, som uttrycker femte tesen, (om)formas med interaktion som den centrala utgångspunkten. Elever och lärare ställs, enligt den sjätte tesen, inför sociala processer som i förlängningen leder till nya ställningstaganden när det gäller reflektioner över egna och andras attityder. Det blir då möjligt att skapa förståelse och respekt för andras åsikter. Avslutningsvis poängteras i sjunde och åttonde teserna att om undervisningen ska formas och inspireras utifrån de tidigare teserna ”[…] måste såväl mål och innehåll som undervisningens tema och de metoder och medier som används, i allt större utsträckning planeras och motiveras i dialog med eleverna” (Klafki 1997, s 226). Den rådande uppifrån-och-neråt-strategin som dominerar läroplanskonstruktionen måste förändras. Utveckling och genomförande måste få utgångspunkt i demokrati och medbestämmande.

10.4 Ett vidgat perspektiv och en sammanfattning

Jag har hittills i kapitlet utgått från begreppen teori och praktik, tradition och förnyelse samt kommunikation och engagemang i min läsning av texter författade av Dewey och Klafki. Det finns flera beröringspunkter

dem emellan i relation till hur de närmar sig nämnda begrepp. I förhållandet mellan teori och praktik betonar Dewey att teori aldrig får ses som motsats till praktik, det ska vara ett ömsesidigt förhållande där de båda begreppen är varandras förutsättning. Även Klafki poängterar det värdefulla jämbördiga förhållandet begreppen emellan och bygger i sin kritisk-konstruktiva didaktik vidare med exempel på hur undervisningen kan utformas och där nya möjligheter erbjuds. Där Dewey stannar upp i sitt resonemang går Klafki vidare med mer konkreta didaktiska exempel riktade till praktiken. Då den kritisk-konstruktiva didaktiken låter sig förändras och vidareutvecklas i samklang med tiden, undervisningens förutsättningar samt samhällsutvecklingen i stort konkretiseras förhållandet mellan tradition och förnyelse i en ständigt pågående process. Även här ges exempel på hur undervisningens innehåll låter sig lyftas fram för analys genom de olika teser Klafki formulerar och som kan relateras till en svensk kontext, till de tematiserade utmaningarna (kapitel 7-9). Dewey återkommer också i sina texter kontinuerligt till erfarenhetens betydelse för vidareutveckling men låter det stanna därvid; han belyser vikten av att beakta förhållandet mellan traditioner och förnyelse men erbjuder inga konkreta didaktiska lösningar.

Både Dewey och Klafki utgår från ett perspektiv i undervisningen som betonar vikten av deltagande. Här, som jag tolkar dem båda, byggs ett äkta deltagande upp som går via engagemang hos undervisningens aktörer, såväl hos elever som hos lärare. Där Dewey talar om ”intressets dynamiska inställning” för en god och engagerande undervisning talar Klafki om den viktiga socialisationsprocessen lärare och elever emellan. Det är i det konkreta handlandet i undervisningen engagemanget och intresset fokuseras. I detta sammanhang är det som Klafki lyfter in epoktypiska nyckelproblem i undervisningen som ett didaktiskt grepp. Hos både Dewey och Klafki betonas ständigt det värdefulla sambandet mellan skola och samhällsliv varför politisk styrning inte kan exkluderas från didaktiska diskussioner. Med ett vidgat perspektiv kan sambandet mellan teori och praktik förtydligas i en sammanhängande helhet där även hänsyn tas till den samhälleliga verkligheten och politiken och detta genom en syntes med komponenterna politik – praktik – teori. Det med syntesens hjälp vidgade perspektivet ger möjlighet till fördjupad reflektion över ett samtida religionslärararuppdrag med rötter i historiska traditioner.

Begrepp från ett religionsdidaktiskt perspektiv såsom vidgat religions- och livsvärldsbegrepp med referens till Hans-Günter Heimbrock infogas i ett allmändidaktiskt sammanhang. Heimbrock intar ett kri-

tiskt-kreativt förhållningssätt till religion som befinns fruktbart att relatera till Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik. Motivering till varför allmändidaktiska utgångspunkter valts framför ett religionsdidaktiskt resonemang med hjälp av religionsdidaktiker står att finna i min strävan efter att belysa religionslärarruppdraget ur ett vidgat perspektiv som på så sätt kan erbjuda nya tolkningsmöjligheter. Karaktäristiskt för såväl Dewey som Klafki är att deras texter kontinuerligt vidareutveckla(t)s i nya variationer i relation till aktuell kontext. Även perspektiv som framhåller betydelsen av aktivt deltagande i undervisningen återfinns i texter hos dem båda och blir intressanta att koppla samman. Avsikten med valet av ett allmändidaktiskt perspektiv kan således uttryckas genom en strävan att knyta samman den historiska kontextens politiska implikationer (kap 4 och 5), studiens empiriska resultat (kapitel 7-9) och de teoretiska utgångspunkterna (kapitel 10). Med ett vidgat perspektiv och utifrån syntesen mellan politik – praktik – teori låter jag det följande och avslutande kapitlet 11 sammanfatta och belysa de röster som i kapitlen 7-9 kommit till tals.

Kapitel 11 Avslutande diskussion

I det avslutande kapitel 11 sammanfattas och fördjupas analysen av de röster som uttalat sig om religionslärarupdraget och dess utmaningar i relation till studiens syfte och frågeställningar (se kapitel 2). De utmaningar som visats i textanalysens kapitel 7, 8 och 9 lyfts fram och ges ett sammanhang i relation till kapitel 10 där två pedagogiska filosofers tankar och idéer kring engagerande undervisning och läraruppdrag, förhållande mellan teori och praktik, kommunikation samt mellan bevarande och förändrande traditioner åskådliggörs. Dessutom relateras religionslärarupdragets utmaningar till sitt historiska sammanhang. För att besvara frågan om vilka utmaningar ett samtida religionslärarupdrag har att handskas med är det nödvändigt att beakta de positioner som framträtt i avhandlingens historiska kontext; detta med hjälp av den framställning som gjordes i kapitel 4 och 5 av betydelsefulla traditioner dominerade av ett konfessionellt respektive objektivt förhållningssätt med implikationer i osäkerhet som präglat religionslärarupdraget. I det följande lyfts de tre tematiserade utmaningarna, Mellan tradition och förnyelse, Gränslöst uppdrag på begränsad tid samt Elevnära frågor eller när-det-kommer-upp-pedagogik, upp var för sig. En sammanfattning av 2012 års innehåll i tidskriften *Religion & Livsfrågor* samt årsbok ges i relation till kurs- och ämnesplaner av årgång 2011. Jag återknyter till de argument Algotsson (1975) lyfter fram (kapitel 4.3.2) angående religionskunskapsundervisnigen och pekar på möjliga repriser jag tyckt mig märka i den genomförda textanalysen. Kapitlet avslutas med en betraktelse över de röster som kommit till tals i de analyserade texterna.

11.1 Religionslärarupdraget – mellan tradition och förnyelse

Med formuleringen ”från tradition till förnyelse” uttrycks en önskan om en förändrande, framåtskridande process. Alltsedan början av 1900-ta-

let har sociala aktörer i det svenska samhället ifrågasatt den konfessionellt utformade kristendomskunskapen och dess (upp)fostransuppgift och istället uttryckt önskemål om utveckling i sekulariserande riktning (kapitel 4.2). I och med de skolreformer som ägde rum åren 1918/1919 riktades skolans undervisning mot en medborgerligt präglad samhörighetsfostran där tankefrihet för den enskilde eleven betonades och skolans kristendomskunskapsundervisning ifrågasattes; ämnet tilldelades färre undervisningstimmar och stod inte längre i fokus för elevers sociala fostran. Efterkrigstidens reformer resulterade i demokratisering av såväl skola som utbildning. Med de förändringar som skedde i och med 1946 års skolkommissions uttalade toleransprincip, med referenser till 1919 års undervisningsplan, tilldelades samtliga världsreligioner samma status och kristendomen kunde anses akterseglad som överordnad ideologi för skolväsendet. Objektivitet blev ett ledande begrepp i skolans undervisning med syfte att fostra fria, självständiga och demokratiska samhällsmedborgare (kapitel 4.3.1). Med dessa skolreformer skulle den svenska skolans undervisning, först i en konfessionell kristendomskunskap och senare i en icke-konfessionell religionskunskap, under drygt 150 år kunnat beskrivas just i termer av tradition som övergår i förnyelse, från tradition till förnyelse. Det historiska förloppet, i relation till de framskrivna traditionerna i kapitel 4 och 5 och de röster som i textanalysen uppmärksammats, visar dock en annan utveckling. Det förefaller som om dagens religionsläraruppdrag fastnat mellan tradition och förnyelse.

Låt ställa textanalysens första tematiserade utmaning mellan tradition och förnyelse i ett pedagogiskt filosofiskt sammanhang där begrepp och tankar från såväl Dewey som Klafki sammanfogas till en syntes utifrån de tre komponenterna politik–praktik–teori i syfte att nå ett helhetsperspektiv.

Hos Dewey (1916/1999) återkommer uttalanden, påpekanden och även i skarpare ordalag varningar om traditioners inflytande och även avsaknad av inflytande över skola, undervisning och undervisningsinnehåll. Han uppmanar till vaksamhet så att inte skolan faller in i gamla traditioner utan reflektion där framför allt ett andligt arv kan prägla elevers fostran, undervisning och läraruppdrag. Det gäller även att se upp med förhållandet dåtid – nutid, fortsätter Dewey, då det stora misstaget som ofta görs bottnar i det faktum att just förbindelsen mellan det förgångna och nuet bryts och betraktas som polariserande motsatser. I stället pekar Dewey på att tiden som faktor har en avgörande betydelse för att tradition ska förenas med förnyelse i en utvecklande process och

traditioners påverkan på samtiden är av både negativ och positiv karaktär. Dewey menar vidare att rutinhandlingar i undervisningssammanhang kan härledas till äldre traditioner men då utifrån ett oreflekterat förfaringssätt.

Klafki (1997, 2004) visar på två nivåer när det gäller hur styrdokument kan förstås och tolkas och menar att det finns ett motstånd mellan den samhälleliga verksamheten och politiken vilket innebär konsekvenser i förhållande till de nyckelbegrepp han lyfter fram som viktiga i skolans undervisning och läraruppdrag: självbestämmande, medbestämmande och solidaritet. Därför är det av yttersta vikt att undersöka på vilket sätt motståndet uppenbarar sig och hindrar nyckelbegreppen att ta plats i undervisningen. Klafki varnar för att om en rådande uppifrån-och-neråt-strategi dominerar läroplanskonstruktionen föreligger risk att demokrati och medbestämmande sätts ur spel och därmed blir utveckling och genomförande av direktiven svåra att realisera i praktiken. I likhet med Dewey framhåller Klafki, att det finns risk för att undervisningsinnehållet får ett dogmatiskt framställningssätt och att ett oreflekterat övertagande av gamla traditioner präglar undervisningen om innebörden av med- och självbestämmande inte klargörs. Att det är viktigt att uppmärksamma motståndet mellan politiska krafter och den samhälleliga verksamheten, skolan, blir uppenbart i Klafkis resonemang. Skola och samhälle är varandras förutsättningar och därför måste didaktiken alltid relateras till sitt samhällsmässiga sammanhang och med hänsyn till de specifika nyckelproblem som råder.

Den syntes som kan göras utifrån ovanstående bygger på Klafkis nivåtänkande med styrdokument som politiskt konstruerad text på den ena sidan och praktiken, den konkreta undervisningen på den andra. I ett första steg lyfts styrdokumenten fram med utrymme för reflektion i förhållande till såväl nyckelbegrepp som epoktypiska nyckelproblem. Den andra nivån, praktik, låter sig också relateras till nyckelbegreppen och de epoktypiska nyckelproblem som vid varje tid påverkar läraruppdraget, undervisningsinnehållet och skolans verksamhet. Dock behövs en tydligare koppling mellan nivå ett, även i termer av formuleringsarenan och nivå två, realiseringsarenan, där läraruppdraget, i den praktiska verkligheten, har att förhålla sig till gällande direktiv. En tredje nivå, teori, kan bli den sammanhållande länken som tar hänsyn till den växelverkan och anpassning Dewey menar hör all undervisning till. Här blir roller och deras betydelse som åskådare – deltagare möjliga att urskilja ur flera aspekter, alltifrån formuleringsarenans aktörer i förhållande till praktikens, som till praktikens aktörer sinsemellan. Även en växelverkan mellan dåtid och samtid tillfogas denna nivå. En tydligare

koppling mellan komponenterna i syntesen politik–praktik–teori luckrar upp tendenser till dikotomisering begreppen emellan.

Bland rösterna som uppmärksammats finns flera uttalanden som rör styrdokumentens otydlighet på flera vis. Exempelvis kommer detta till uttryck genom uttalanden om att kristendomen intar en särställning såsom det positioneras i läroplanstexten av årgång 1994 för såväl grund- som gymnasieskola. I flera artiklar under hela den analyserade perioden 1994-2011 lyfts tankar fram om att tolkningen av denna formulering fått ta alltför stor plats och på bekostnad av en didaktisk diskussion om undervisning, innehåll och läraruppdrag. I samband med författandet av 2011 års kurs- och ämnesplaner för religionskunskapen ställs återigen frågor om hur kristendomen ska ses och hanteras i undervisningen och debatten kan sägas vara likartad den som ägde rum runt år 1994; ska kristendomen ha en särställning som dåvarande utbildningsminister Jan Björklund gör gällande och är det i så fall frågan om en ”backlash” på bekostnad av förändrings- och mångfaldsaspekten undrar röster i den genomförda textanalysen (se kapitel 7.1). Det som framstår som en utmaning i religionslläraruppdraget är hur läro-, kurs- och ämnesplanerna ska tolkas; hur ska ett objektivt och ett icke-konfessionellt förhållningssätt i religionslläraruppdraget uppfattas och tolkas i relation till det styrdokumenten uttrycker? Uteblivna diskussioner om förhållningssätt och undervisningsinnehåll framstår som frustrerande i religionslläraruppdraget och är återkommande inslag i de uttalanden som görs. En av de röster som uppmärksammats talar om hur religionskunskapen lyder under en ”kursplan utan styrkurs” (Olivestam 06:3, s 16, se kapitel 7.1.2) och han riktar där kraftig kritik mot Skolverket som låter skriva kursplaner utan demokratisk insyn. En annan utmaning som identifierats rör problematiken om vilken eller vilka förhållningssätt som undervisningen bör utgå ifrån. Här blir det synligt hur olika förhållningssätt påverkar och präglar undervisning och läraruppdrag; vissa förhållningsätt visar strävan efter förnyelse och andra tenderar att fastna i gamla traditioner med förmedlingspedagogik där den ”gammaldags kunskapens överlägsenhet” (kapitel 7.3) får företräde. Det finns, som en av rösterna gör gällande, risk för undervisning utifrån ”hårda fakta” och i redan invanda ”evigt givna” arbetssätt. Det objektiva och icke-konfessionella förhållningssättet i läraruppdraget ses som utmaning och tenderar vara en ”ohelig objektivitet” (kapitel 7.2).

När kurs- och ämnesplaner kritiseras för bristande dialog mellan två sfärer som röster uttryckt kan med utgångspunkt i syntesens första komponent politiken, diskuteras i termer av nyckelbegreppen självbestämmande, medbestämmande och solidaritet vari motstånd kan urskiljas.

Frågan som här bör lyftas är *vem* som egentligen bestämmer innehållet i kurs- ämnesplanerplaner, på vilka grunder undervisningsinnehållet skrivs fram och hur dessa är tänkta att realiseras i praktiken.

Med begreppet epoktypiskt nyckelproblem erbjuds även ett verktyg som kan appliceras på det omgivande samhällets fenomen och en fråga som kan ställas blir: Vilka är de fenomen som måste tas hänsyn till i det svenska samhället vid utarbetandet av styrdokument? Genom att föra in religion i ett resonemang och i relation till begreppet epoktypiskt nyckelproblem kan kristendomens plats i undervisningen belysas utifrån de villkor samhället lyder under, i såväl en nutida samhällskontext som i ljuset av de traditioner som påverkat ämnet bakåt i tiden, i ett längre historiskt perspektiv. Genom att identifiera samhällsfenomenen i relation till syntesen politik-praktik-teori kan kristendomen och dess plats i skolämnet religionskunskap få en inramning vilket möjliggör ett tydligare förhållningssätt för religionsläraruppdraget. Med den tredje komponenten, teori, i syntesen kan det ytterligare åskådliggöras hur förhållandet mellan växelverkan – anpassning och roller som åskådare – deltagare ytterligare kan belysas och där finna orsakerna till det motstånd som råder.

Här blir det tydligt hur just rollen som aktivt deltagande i ett läraruppdrag kan uppmärksammas och beredas handlingsutrymme. Om inte religionslärarna själva tar ansvar och påverkar finns således andra krafter som vill bestämma, varnar röster för i den genomförda textanalysen. I enlighet med den tredje komponenten, teorin, kan således anspråk på delaktighet göras i samförstånd med de två andra komponenterna, praktiken och politiken. Genom att utbildningens och skolans aktörer både intar roller som åskådare och deltagare uppstår det Dewey menar är utbildningens dynamiska process där såväl teori som praktik står i samklang och där även dåtidens traditioner kan tolkas i relation till samtidens förutsättningar.

Med en blick bakåt i tiden förefaller det som om uppfattningar om dagens religionskunskap med dess läraruppdrag delvis fastnat i gamla mönster och är en repris av det förgångna som även Algotsson (1975) uttryckt i enlighet med det pedagogiska argumentet; riktlinjerna för skolans religionskunskapsundervisning ter sig oklara vilket utmanar lärarnas förhållningssätt till ämnet. De reformer som ägde rum för knappt ett hundra år sedan, 1918/1919, då kristendomens ställning försvagades, den enskilde individens rätt till tankefrihet betonades och ”vidhjärtad fördragsamhet mot oliktänkande” (Undervisningsplan för rikets

folkskolor 1920, s 26, se även kapitel 4.2.2) lyftes fram kan ur ett tidsperspektiv fortfarande ses som nydanande och aktuella i relation till varningstecken för kristendomens backlash som förts fram.

Nästa tematiserade utmaning som berör ett gränslöst uppdrag på begränsad tid låter sig i det följande tolkas utifrån den syntes politik–praktik–teori som här skrivits fram.

11.2 Religionslärarupppdraget – gränslöst uppdrag på begränsad tid

Basil Bernstein (1971) menar att avgränsade och inramade ämnen kännetecknas av att de lyder under detaljerade och utförliga anvisningar i enlighet med läroplanen. Utmärkande för sådana ämnen är även att lärare agerar och undervisar på ett liknande sätt (se kapitel 5.5). När det gäller den utmaning som betecknas av ett ”gränslöst ämne på begränsad tid” kan konstateras att den svenska skolans religionskunskapsundervisning inte lyder under sådana förhållanden. Med frågan Vad är religion? (och som även utgör rubriken till kapitel 8.1) uttrycker röster i *Religion & Livsfrågor* problematiken med vad som ska rymmas inom religionskunskapsämnet och vad som ska utgöra själva kärnan – ”the ultimate concern” (kapitel 8.2.1). Anders Törnvall varnar för att ämnet riskerar att drabbas av ytlighet om dess gränser inte tydliggörs eller om ämnet tillåts integreras med andra ämnen. Religionskunskapsämnet inrymmer många olika dimensioner och flera röster uttalar sig om problemet med vilken eller vilka av dessa dimensioner som ska ha företräde eller om undervisningen tillåter att alla perspektiven belyses.

Även en problematik som rör religionsläromedlens utformning kommer till uttryck; då tolkningsutrymmet är stort, ämnet brett och där flera dimensioner ska beaktas blir risken att det blir ”lite av varje” (rubrik till kapitel 8.4). Utsagorna ger uttryck för stress bland lärarna som bottnar i att kursen är för kort och tiden inte tillräcklig vilket leder till stoffträngsel på begränsad tid. I grundskolan föreligger även risk för att ämnet prioriteras bort på bekostnad av övriga samhällsämnen. Även ”läroplanens motstridiga mål – eleven eller ämnesstoffet” (rubrik till kapitel 8.3) innebär bryderier i läraruppdragets tolkningsarbete och det är det stora tolkningsutrymmet som framstår som utmaning. Många frågor handlar om huruvida religionskunskapen ska prioritera den samhällsorienterande sidan eller om den personlighetsutvecklande ska lyftas fram. Med den ämnesplan för gymnasieskolan som träder i kraft år 2011 betonas en religionsvetenskaplig sida på bekostnad av en existentiell.

Olof Franck lyfter fram religionskunskapens utmaning i relation till huruvida lärostoffet utgår från första- eller andrahandsinformation (kapitel 8.2).

Med ett perspektiv utifrån det senare åsyftas bundenheten till ett i förväg redan färdigt stoff baserat på ”inpluggbara formler och fyrkantiga fakta” (rubrik till kapitel 8.2). Med förstahandsinformation däremot åsyftas hur kontakter med omgivningen kan berika religionskunskapsundervisningen med en dialog mellan skolans värld och det omgivande samhället. En förnyelse av ämnet, undervisningsstoffet och därmed läraruppdraget framstår både som angeläget och nödvändigt för att göra religionskunskapsämnets breda ämnessfär rättvisa. Med en blick bakåt i tiden och med 1960-talets skrivningar för det då nya religionskunskapsämnet signaleras kristendomskunskapens tillbakadragande som konfessionellt ämne till förmån för ett ”objektivt” ämne med samhällsorienterande perspektiv.

Livsfrågor och existentiella frågor ges utrymme i och med den existentiella vändningen och med uttalat fokus på elevernas intresse; med Lgr 69 erbjuds didaktiska möjligheter för att vända den stoffcentrerade undervisningen till en elevcentrerad sådan. Under den här tiden uttrycks fara för både otydlighet och stoffträngsel när religionskunskapsämnet formuleras. Trots precision när det gäller innehåll och arbetssätt kan läroplanerna betecknas som stoffbemängda och alltför komprimerade. Även den senare läroplanen, Lgr 80, kännetecknas av otydliga riktlinjer och religionskunskapsämnet förlorar sin tydlighet (se kapitel 8.3). Den framskrivna objektiviteten signalerar även otydlighet i fråga om lärarens förhållningssätt i undervisningen; lärarna drabbas av en ”objektivitetskramp” (se kapitel 4.3.1, 7.2 och 8.3).

Trots de ”radikala” förändringar religionskunskapsämnet genomgår kom det ändå innehållsmässigt sett att bygga på de gamla ämnestraditionerna (se kapitel 4.3.2). Dagens situation när det gäller stoffträngsel, tolkning av styrdokument och förhållningssätt kan således relateras till liknande utmaningar bakåt i tiden. Dock, menar Klafki, att den faktiska skolverkligheten inte så lätt medger utrymme för elevcentrerad undervisning med elevnära frågor i fokus och därför bör bakomliggande faktorer till detta närmare granskas. I Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik visualiseras det motstånd som råder mellan politiken och den samhälleliga verkligheten såväl som det värdefulla sambandet mellan teori och praktik. Med ett kritiskt-konstruktivt didaktiskt synsätt medges även möjligheter till förändring. I ett svenskt sammanhang, i enlighet med den tematiserade utmaningen ”gränslöst uppdrag på begränsad tid”, visas hur förhållandet mellan läroplan som politiskt konstruerad text,

tolkningsutrymme och läraruppdrag framstår som otydlig och diffus. Då kurs- och ämnesplaner upplevs som alltför otydliga får det konsekvenser i religionsläraruppdraget uttryckt som stor osäkerhet hos lärarna. Att lyfta upp komponenterna i syntesen politik–praktik–teori kan i enlighet med Klafkis kritisk-konstruktiva didaktiska synsätt tydliggöra var motståndet har starkast fäste.

Med några innehållsmässiga principer, lektionsutkast och genomtänkta idéer visar Klafki undervisningens potentiella förändringsbarhet (kapitel 10.3.2). För det första gäller det att inse att en pedagogisk praktik alltid är beroende av de samhällsförändringar som sker. Normer i samhället, religiösa likväl som politiska måste utsättas för kritik och belysas i undervisningen; den pedagogiska praktiken kan inte särskiljas från samhällslivet i övrigt. I sitt läraruppdrag är det viktigt att själv ställa sig frågor om mål med undervisningen, urvalet i förhållande till aktuellt tema och tillvägagångssätt. Detta belyser de pågående processerna i undervisningen vilket också medför ett tydliggörande mellan den politiska sfären och praktiken. Även pragmatismen bygger på ett synsätt där förhållandet mellan teori och praktik med nödvändighet måste ses som begrepp i ständig växelverkan med varandra där ingen av sidorna överordnas den andra. Dewey återkommer ständigt till faran med att låta begreppsdiskussioner stanna av på grund av att begrepp ställs konkurrerande mot varandra. Diskussioner, påpekar Dewey i likhet med Klafki, måste ske i termer av utveckling, framsteg och progression i relation till det omgivande samhället. I Klafkis kritisk-konstruktiva resonemang inkluderas också tankar om praktikens förändringsbarhet. Med hjälp av ledorden självbestämmande, medbestämmande och solidaritet fångas elevers intresse upp och bidrar till innehållets utformning (se vidare kapitel 11.3).

I motsats till traditionell undervisning och lärostoff pekar Dewey och Klafki på hur engagemang, medverkan och deltagande hör all undervisning till, Klafki genom att åberopa de epoktypiska nyckelproblem som alltid uppenbarar sig i såväl undervisningssammanhang som i samhället i stort. Med de epoktypiska nyckelproblemen visar han hur varje tid uttrycker sina egna aktuella teman och samhällsfrågor och dessa måste således lyftas fram i undervisningen där just ledorden självbestämmande, medbestämmande och solidaritet får fäste. Det är, enligt de uppmärksammade rösterna i kapitel 8, lätt att hamna i en situation som präglas av att lärare åläggs att hinna med så mycket som möjligt på alltför kort tid i syfte att följa de i kurs- och ämnesplanerna uppställda målen för undervisningen.

I detta fall blir det tydligt hur det traditionella, i förväg konstruerade stoffet, får företräde då läraruppdraget saknar inflytande över faktorer såsom tidsaspekten och ämnets beskrivning i kurs- och ämnesplaner. I enlighet med syntesen politik–praktik–teori blir kopplingen mellan utbildningens alla deltagare synliggjorda på ett klarare sätt. Detta med utgångspunkt i Dewey och Klafkis resonemang om hur dynamiska och framåtsträvande utvecklingsprocesser i utbildningssammanhang är beroende av en god samverkan mellan komponenterna politik– praktik–teori. Utmaningen i religionsläraruppdraget gränslöst uppdrag på begränsad tid (rubriken på analyskapitel 8) riskerar att inte låta elevnära frågor (analyskapitel 9) ta plats i undervisningen vilket diskuteras i det följande.

11.3 Religionsläraruppdraget – elevnära frågor eller när-det-kommer-upp-pedagogik

Det har lyfts fram hur röster uttalat sig om stress i läraruppdraget när det gäller att hinna med så mycket som möjligt under begränsad tid och då på bekostnad av elevers egna frågor och funderingar. Som tidigare illustrerats tenderar undervisningsinnehållet att anta formen av traditionell förmedlingspedagogik med i förväg strukturerat stoff då tiden upplevs för komprimerad. Elevers frågor och funderingar har därmed fått stå tillbaka.

I de undersökningar och utvärderingar som refererats till tidigare (Skolverket 2003, von Brömssen 2003, 2007) visas hur elevers intresse för skolans religionskunskapsundervisning är minimal men resultaten visar även en annan sida. Elever såväl som lärare finner elevnära frågor viktiga, intressanta och framför allt nödvändiga i religionskunskapsundervisningen. Dock är det osäkerheten i läraruppdraget när det gäller hur elevnära frågor ska bemötas och hur personlig läraren tillåts vara som utmanar. När det gäller elevnära frågor går en gräns mellan vad som kan tänkas räknas in i undervisningsinnehållet och det som rör den privata sfären. Röster hörs om hur religionskunskapslärare känner rädsla för att hamna i situationer av terapeutisk karaktär och det ifrågasätts om läraren har den kompetens som behövs. Det framgår även att grundskolans lärare sällan har inplanerad tid eller regelbunden tid på schemat för just elevnära frågor och samtal av etisk karaktär (kapitel 9.1).

Återigen visar sig de tidigare utmaningarna i religionsläraruppdraget när det gäller religionsämnets framskrivna otydlighet i läroplanerna, det

begränsade tidsutrymmet och de dimensioner ämnet ska belysas utifrån men nu i form av en frustration över att elevinitierade frågor inte finner sin plats i undervisningen. En undervisningssituation som präglas av en när-det-kommer-upp-pedagogik är därför inte ovanlig, elevers frågor uppmärksammas endast då någonting speciellt ägt rum. Samstämmiga röster ger uttryck för hur viktigt det är med elevinitiativ och dialog och fokus på frågor av global karaktär och ur miljöperspektiv. När år 1999 utses till den svenska skolans värdegrundsår är intentionen att uppmärksamma vikten av elevers egna livsfrågor, perspektiv och åsikter i undervisningen och från politikerhåll kommer uppmaningar om ökat elevinflytande. Detta är dock ingen ny propå, redan i 1960-talets läroplaner betonas ”eleven i centrum” i och med den existentiella vändningen som uppmärksammades i föregående kapitel och i 1994 års läroplaner för såväl grund- som gymnasieskola betonas begreppen livsfrågor, etik och reflektion. Ännu ett steg bakåt i tiden visar hur 1946 års skolkommission och 1948 års betänkande lade grunden för en radikalt annorlunda skola med fokus på demokrati och eleven i centrum.

Dewey (1902/2008) och Klafki (1997, 2004) menar att ett traditionellt ämnesindelat stoff hämmar elevers intresse och engagemang och detta på grund av att eleven inte känner igen innehållet från sin egen ”verklighet”. Dewey (1916/1999) poängterar att om de fakta eleverna söker och utgår ifrån i undervisningen upplevs relevanta i sammanhanget leder det arbetet framåt och det blir möjligt för eleven att hitta sammanhang. I Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik tas hänsyn till såväl beskrivning, analys som kritik av den praktisk-pedagogiska beslutsprocessen och här formuleras de frågor om undervisningsinnehållet som på praxisnivå kan framstå som problematiska att hantera i den konkreta undervisningen. Här, som i det föregående åskådliggjorts, får begreppen om elevers självbestämmande, medbestämmande och solidaritet utrymme och detta i syfte att belysa undervisningsinnehållet. Med nödvändighet måste aktuella samhällsfenomen uppmärksammas och kopplas till undervisningen för att väcka elevers intresse.

I *Religion & Livsfrågor* uttrycks att det är en didaktisk utmaning att få till en ideal undervisningssituation där varje elev bereds plats och uppmärksamhet utifrån sina egna behov, intressen och engagemang (kapitel 9.2). Samma huvudtankar som i det föregående lyftes fram från Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik kan även här fungera som reflektionsmodell till utmaningen som ligger i huruvida elevnära frågor uppmärksammas i religionskunskapsundervisningen.

Här blir det tydligt att se möjligheter till att på allvar lyfta fram elevernas egna frågor och göra dem till aktuella teman i undervisningen

genom att relatera till det Klafki benämner epoktypiska nyckelproblem; aktuella teman och samhällsfrågor i relation till religionsämnet fokuseras och urvalsprocessen för undervisningsinnehållet ses ur ett nytto- och intresserelaterat perspektiv. Det gäller att vara uppmärksam på var elevintresset kommer till uttryck i undervisningen, vara beredd och därmed lyfta fram deras frågor och infoga dem i ett sammanhang. I läraruppdraget beaktas de didaktiska frågorna om mål, stoff och urval i relation till elevernas intresse och engagemang. Härmed uppstår den process, mellan didaktisk teori och praktik, mellan eleven och läraren samt mellan eleven och undervisningsinnehållet som Klafki menar hör all pedagogisk praktik till. En undervisningssituation är aldrig den andra lik, de teman som fokuseras ändras i relation till vad som händer i samhället och världen i stort och detta måste alltid beaktas när det gäller pedagogiska beslut. En statisk didaktisk teori kan inte appliceras på en dynamisk praktik och därför ter sig de epoktypiska nyckelproblemen användbara i och med att de kontinuerligt låter sig omdefinieras. I likhet med Klafki menar också Dewey (1916/1999) att det behövs en genomtänkt och reflekterande didaktisk analys i arbetet med att göra ett material intressant. Ett material som saknar anknytning till den aktuella undervisningssituationen frammanar inget intresse hos eleven. Det åligger läraruppdraget att leda eleven fram till insikt om den anknytning där denne känner igen sig, först då kan intresse skapas hos eleven. Förbindelsen mellan praktisk-pedagogiska beslutsprocesser och undervisningsinnehåll blir, utifrån Dewey och Klafkis resonemang, än mer viktig att tydliggöra.

I den svenska skolan är det, som Algotsson (1975) pekat på, inte någon ny utmaning när det gäller att hantera elevnära frågor, moral och elevers personliga ställningstaganden i t ex frågor av religiös karaktär i undervisningssammanhang. Algotsson (1975) påvisar med det pedagogiska och det moraliskt-politiska argumentet hur skolan har en svår uppgift att lösa när det gäller undervisning och engagemang (se kapitel 3.1).

11.4 Efterdyningar år 2012

Avhandlingens textanalys som presenterats i de tidigare kapitlen 7, 8 och 9 omfattar en tidsperiod från år 1994 till och med år 2011 där såväl start- som avslutningsåret kännetecknas av att den svenska skolan får nya styrdokument (Lpo 94, Lpf 94, Lgr 11 och Lgy 11). I den genomförda textanalysen visades att vid tiden strax efter lanseringen av Lpo

94 och Lpf 94 debatterades religionskunskapen, läraruppdraget och dess traditioner tämligen intensivt. Frågor som särskilt uppmärksammades var kopplade till exempelvis hur värdegrundstexten skulle formuleras i relation till kristendomens särställning i religionskunskapsämnet. Vad hände då efter 2011 års reformer? Det finns anledning att något uppehålla sig vid vad som berörs i tidskriften *Religion & Livsfrågor* av årgång 2012 och årsbok i relation till de nya kurs- och ämnesplanerna för religionskunskapsämnet samt även i förhållande till de tematiserade utmaningarna Mellan tradition och förnyelse (kapitel 7), Gränslöst uppdrag på begränsad tid (kapitel 8) och Elevnära frågor eller när-det-kommer-upp-pedagogik (kapitel 9).

Det är på Skolinspektionens uppdrag lärarröster hörsammas genom den kvalitetsgranskning av den svenska gymnasieskolans religionskunskapsundervisning som äger rum åren 2011/2012 och lyfts fram i *Religion & Livsfrågor* 2012:2. Med utgångspunkt i frågeställningar om hur väl kursplanen följs och om undervisningen skapar förutsättningar för ökad måluppfyllelse, ringar Skolinspektionen in några problemområden. Ett flertal lärarröster ger uttryck för att kursen är alltför kort i förhållande till syfte och innehåll vilket resulterar i att undervisningen inte omfattar alla moment. Även elevers egna tankar och reflektioner får stå tillbaka på grund av tidsaspekten. I undersökningen uppmärksammas även skillnader mellan pojkars respektive flickors inställning till religionskunskapsämnet. I det följande diskuteras några aspekter som ringats in av lärarrösterna och som behandlas i de fyra numren av *Religion & Livsfrågor* år 2012.

Det första numret av *Religion & Livsfrågor* år 2012 aktualiserar relevansen av livsfrågor i undervisningen och detta ur nytt perspektiv, uttryckt i Lgr 11. Till skillnad från grundskolans tidigare läroplan, Lpo 94, där livsfrågor i undervisningen formulerades i termer av ”livsviktiga” livsfrågor med utgångspunkt i elevers egna reflektioner och engagemang formuleras i Lgr 11 en livsfrågeundervisning med utgångspunkt i populärkultur: Genom att utgå från populärkultur kan vi närma oss känsliga och svåra frågor och diskutera dem på ett plan som inte inledningsvis blir så personligt” (2012:1, s 5). I numret därpå, 2012:2 diskuteras likvärdig undervisning i relation till livsfrågors olikheter. Att livsfrågor i undervisningen även tidigare framstått som utmaning i religionsläraruppdraget visades i kapitel 8 och 9. Röster som uppmärksammats har gett uttryck för hur elevnära frågor haft svårt att finna sin plats i undervisningen dels med tanke på deras vaghet, dels i förhållande till tidsaspekten. Inte sällan har frågorna tagit sig uttryck i en när-det-kommer-upp-pedagogik.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning åskådliggör hur flickors och pojkars engagemang skiljer sig åt när det gäller religionskunskapsundervisningen på gymnasiet. Flickor generellt, oavsett program, visar större intresse än pojkar. Tydligt blir även att det i synnerhet är pojkar på yrkesförberedande program som brister i engagemang och intresse vilket får som följd att undervisningen anpassas därefter och moment som utgår från livsfrågor och elevinitierade frågor undviks. I nummer 2012:3 uppmärksammas en genomförd enkätstudie[61] av hur intresset för religionskunskapsämnet skiljer sig åt mellan flickor och pojkar samt mellan gymnasieskolans studie- och yrkesinriktade program. Det är aspekten av elevmedverkan som tydligare måste framhållas och att ge elever möjlighet till träning i att diskutera frågor av samhällelig karaktär och med anknytning till religion och mångkultur. Om det inte i undervisningen initieras tillfällen för diskussioner riskerar eleverna att fastna i föreställningar om religion som något främmande och annorlunda. I ett alltmer mångreligiöst och mångkulturellt samhälle finns anledning att betona det kritiska samtalets betydelse i religionskunskapsundervisningen. En av tidens stora utmaningar är den islamofobi som tycks breda ut sig alltmer i samhället vilket ges uttryck för i nummer 2012:1. Skolans stora utmaning ligger i att få till en religionskunskapsundervisning som motarbetar intolerans, ”läroboksmässiga idealtyper” (s 7) och tendenser till islamofobi och istället främjar kritiska diskussioner om religioner.

När det gäller diskussionsfrågor över lag år 2012 uppmärksammas lärarröster som uttalar sig om hur komplicerat det kan vara att beröra områden som omfattar såväl tolerans som intolerans när det gäller att förstå andra människor som frågor av mer existentiell karaktär som abort och begravningar. Lärare tenderar därför att välja bort diskussionsfrågor då de: ”[…] är osäkra på vilka erfarenheter som finns bland eleverna. Lärarna känner sig inte trygga med att kunna hantera elevernas eventuella känsloyttringar” (2012:2, s 4). Lärarrösterna ger uttryck för att stöttning från kolleger och rektor betyder mycket då diskussioner ändå planeras in i religionskunskapsundervisningen. Kvalitetsgranskningen (2012:2) visar också att lärarna efterlyser kompetensutveckling inom området. Även i det tidigare har liknande problematik lyfts fram i läraruppdraget. I kapitel 7.3 åskådliggjordes hur undervisning och förhållningssätt tenderat att falla in i en ”klassisk positivism utan ifrågasättande” där gamla traditioner äger dominans. En utsaga från den genomförda textanalysen

[61] Anders Sjöborg bygger sina resultat utifrån två studier han genomfört som sammanfattningsvis belyser synen på religionsämnet, elevens relation till ämnet och hur media tillhandahåller de bilder av religion eleverna bär med sig.

gör gällande att elevers egna frågor, tankar och funderingar, som ända sedan 1960-talets existentiella vändning har lyfts fram som en väsentlig del av religionskunskapsundervisningen, tycks stå långt ifrån att tas på allvar (se kap. 7.3).

I relation till bristen på elevinitierade frågor, livsfrågor och diskussioner i undervisningssammanhang kan tidsaspekten lyftas fram som utmaning. En artikel med rubriken ”Religionskunskap med expressfart” (2012:2) tar upp problematiken med hur tidsramarna dels begränsar möjligheter för eleverna att nå kursens mål, dels hur vissa moment blir omöjliga att genomföra. Den snäva tidsramen för gymnasiets religionskunskapskurs får konsekvenser när det gäller att ge elever respons och även i förtroendet mellan lärare och elev. Även här kan den utmanande tidsaspekten relateras till den tidigare textanalysen. I kapitel 7.3 uppmärksammades hur ett ”snabbrace” genom världsreligionerna präglar religionskunskapsundervisningen och där elevers kritiska förhållningssätt sällan ges utrymme.

När det gäller årsboken anges inledningsvis att livsfrågor under en lång period, i över fyra decennier, varit ett centralt inslag i den svenska skolans religionskunskapsundervisning. Syftet med livsfrågeundervisningen har varit att fokusera elevernas tankar och frågor. Dock har denna form av undervisning kommit att stå som kontrast till ett mer tillrättalagt undervisningsinnehåll. Ett nytt inslag att uppmärksamma i 2011 års styrdokument är att livsfrågorna hädanefter ska ta utgångspunkt i den populärkultur eleverna möts av i sin vardag. Här påpekas i årsbokens förord att ett behov av fortbildning för religionskunskapslärarna är nödvändig varför årsbokens tema riktar in sig på området populärkultur och ungdomskultur under rubriken Religion & populärkultur. Med kapitelrubriker som Apokalyptik 2012, Populärkulturella revoltdramer, Hiphoppen mellan motstånd och kommersialisering och Stålmannen då och nu behandlas teman som, enligt redaktörerna, betraktas som ett delvis nytt kunskapsområde för religionskunskapslärarna. Det som förmodas ingå i sfären populärkultur i elevernas vardag fokuseras i teman som jordens undergång, uppror mot ondska och motståndskulturer uttryckt via exempelvis hiphop.

11.5 Reflektioner

Det jag benämner en osäker period tar sin utgångspunkt år 1994 då grund- som gymnasieskola får nya läroplaner och sträcker sig fram till år 2011 då läroplanerna återigen får ny skepnad. Det är perioden här

emellan som ligger till grund för mitt intresse och genomförda textanalys. Ett samtida religionsläraruppdrag vilar på traditioner bakåt i tiden som vid olika perioder betonat konfessionell och objektiv utgångspunkt för kristendoms- religionskunskapsundervisningen och som åskådliggjorts i kapitel 4. Med den textanalys som genomförts visas hur dagens religionsläraruppdrag å ena sidan utgår från ett ”unikt” ämne: ett ämne som inget annat har förmåga att tydliggöra människans situation i världen, kittla fantasin, så entydigt förvalta frågor om liv och död, ondska och godhet samt vara det redskap som hjälper eleverna att finna sin väg i en mångtydig värld med ett spektrum av religioner och livsåskådningar. Å andra sidan visas hur dagens religionsläraruppdrag präglas av en uppsättning utmaningar som även vilar på traditioner bakåt i tiden. I efterdyningarna år 2012 har även visats hur implementeringen av 2011 års ämnes- och kursplaner i religionskunskap tagit sig uttryck i *Religion & Livsfrågor* samt *Årsboken* med rubriken ”Religion & populärkultur”. Det är livsfrågor som återigen står i fokus för flera artiklar och i relation till grundskolans kursplan i religionskunskap. Ett nytt inslag i kursplanen är att livsfrågor ska ta utgångspunkt i populärkulturen elever möter i sin vardag. Skolinspektionens granskning av gymnasieskolans religionskunskapsundervisning presenteras och diskuteras i nummer 2012:2 där lärarröster uttrycker hur tidsaspekten påverkar undervisning, innehåll och förhållningssätt vilket relateras till den tidigare genomförda textanalysen. Årsboken låter implementeringen av populärkultur kopplat till livsfrågor belysas i de sju kapitlen med rubriker som exempelvis Apokalyptik 2012 och Populärkulturella revoltdramer.

Religionsläraruppdraget har att förhålla sig till ett religionskunskapsämne som tycks befinna sig i ett skede mellan tradition och förnyelse. Ämnets bredd med många olika dimensioner innebär också en utmaning och framstår som ett gränslöst uppdrag på begränsad tid. Det som uttrycks som angeläget, nära och engagerande både från lärar- och elevhåll har svårt att finna sin plats i undervisningen och utmanar på så vis läraruppdraget med utmaningen elevnära frågor eller när-det-kommer-upp-pedagogik.

Med en blick ut mot andra länders religionskunskapsundervisning kan sägas att det i det samtida Europa råder en ”multisituation” med olika lösningar (se kapitel 3.2). Den svenska modellen för skolans religionskunskapsundervisning med dess konfessionslösa utgångspunkt men ändock med betoning på kristendomens betydelse kan i förhållande till andra länders betecknas som unik då målet och syftet är att alla, oavsett bakgrund, ska kunna mötas på samma villkor och där eleverna utrustas med de analysverktyg som behövs för att de själva ska ha så

goda förutsättningar som möjligt till ställningstaganden i olika situationer.

Den uppsättning utmaningar som i studien framkommit kanske behövs och är nödvändiga för att den svenska skolans religionskunskapsundervisning ska kunna vara just unik. Religionslärarupdraget kanske har att ”tampas” med utmaningar i varje ny tid i enlighet med Klafkis dynamiska pedagogik uttryckt i den kritisk-konstruktiva didaktiken – en osäker period kan då sägas definieras av en uppsättning utmaningar som garanterar/synliggör den svenska uniciteten. En osäker period låter sig således med synliggörandet av utmaningarna, i en läroplanshistorisk kontext, definieras som den osäkra perioden.

De röster jag från början i min studie trodde mig få höra, de yrkesverksamma lärarnas, är förhållandevis få till antalet. Den textanalys jag genomfört i jakten på röster som uttalar sig om religionslärarupdraget i den svenska skolan i perioden 1994-2011 i *Religion & Livsfrågor* samt i årsböckerna visar att det är förhållandevis få yrkesverksamma grundskole- och gymnasielärare som uttalar sig. De röster som hörs är företrädesvis lärarutbildare, religionsdidaktiker och i några fall politiker. Det måste uppmärksammas att det inte är en enhetlig lärarkårs röster som hörs eller låter sig representeras via andras röster utan lärare med skilda bakgrunder, traditioner och rationaliteter. Religionslärarupdraget har i studien skildrats ur såväl grund- som gymnasieskolans olika förutsättningar. Med studiens kapitel 4 har även visats hur det historiskt sett alltid funnits (status)skillnader mellan exempelvis klass- och ämneslärare. Hur detta kommer till uttryck och har påverkan på undervisningen framkommer inte i den genomförda textanalysen.

Den syftesrelaterade textanalysen som metod i avhandlingsarbetet möjliggjorde att få syn på de utmaningar som präglar ett samtida religionslärarupdrag. Med en kvalitativ intervjustudie skulle förståelse för utmaningarna ytterligare kunna fördjupas genom att låta religionslärarna komma till tals. Här kan tänkas att fokus inriktas på olika lärarrationaliteter, alltifrån lärare för grundskolans tidiga år upp till gymnasiet.

Summary

Between tradition and renewal

Introduction, aims and traditions

Religion is a frequently occurring concept today. We are reached daily by the reporting of the media on an international, national and local level on events that have some sort of connection with religion. Studies (see for example von Brömssen 2003, 2007, Skolverket 2003) show that pupils require answers from the teaching to questions that are linked to religion, identity, existentialism and diversity. This shows that religion has an effect, that it is regarded by pupils as being an important school subject that touches on and challenges their own identity. The fact that religion affects is also shown by the feelings it arouses in the ongoing debates that are conducted on its form, content and the time that is devoted to it. Perhaps one of the most important tasks for schools today is to give pupils the competence that is needed in order for them to meet an increasingly globalised world with a wide spectrum of views in in which religion often constitutes the actual core. Not too long ago, religion was regarded as being synonymous with Christianity, and the most important task of the school was to pass on Christian teachings to the pupils (see, for example, Lundgren 1979, Englund 1992, Richardson 1992).

The question of religious subject teaching has for many years been regarded as a very important subject in Swedish schools. Over a time span of two hundred years in the history of Sweden, the subject has undergone major changes, from the teaching of Christianity as determined by the Lutheran teachings of the Church in a school that is active in a relatively uniform social context, to a subject of religious studies which, according to the National Swedish Agency for Education, Skolverket (2007), is "something else" in a school system and society permeated by diversity. In the meantime, extensive changes are taking place: a teacher does not need to be a member of the Swedish Church in order to be allowed to teach Christianity, the subject designation of Christianity is to be replaced by religion, the basic starting point among teachers for their teaching shifts from denominational to objective

presentation, an existential reversal takes place which means that the pupil and a pupil related content is placed at the focal point of the teaching. A teacher's task has always been associated to the change processes outlined, with didactic issues concerning what and why in their teaching in terms of content, mediation and legitimacy (Lundgren 1992). Regardless of how the proposals for school education have been expressed, a teacher has always had the task – in the centre of activities, in the classroom and in the tension between practical work, theory and governing documents – of conducting his or her teaching on the basis of the directives or regulations valid at the time in question.

This study takes an interest in the complex image that appears when it comes to the religious studies teacher assignment in Swedish schools, with its historical roots and traditions in teaching where the task consisted of serving as a mediator for a denominational education in Christianity. The work of the teacher of religious studies rests on a non-denominational base expressed through the values of the Swedish schools but bearing traces of denominational traditions back in time. Therefore, in order to create an understanding of the current religious studies teacher assignment, there are reasons to highlight two important periods, the traditions of which are still of current interest. Even if there is a subject-based didactic responsibility in the study when it comes to religious studies didactics, the study remains within the framework of the field of general didactics and curriculum history. The knowledge generated by the thesis is to contribute in-depth knowledge on the complexity of the religious studies teacher assignment founded on a curriculum-based, historical contextualisation of this contemporary assignment.

In order to achieve the aim of the study, it will be important, in an initial phase, to relate the religious teacher assignment to its historical context. A historical analysis is made of the time span 1842-1994 in order to shed light on two traditions of importance with their starting points in a confessional knowledge of Christianity to objective religious knowledge. It is neither the aim of the study nor my intention, to review this period in greater detail. Instead, I intend to present a long-term perspective as a "large-meshed" context to the religious studies teacher assignment. The context forms an analytical tool for the text analysis of the empirical material. The study's presentation of the two traditions – the confessional and the objective – uses the following question as support:

- Which positions appear in authoritative texts when it comes to the religious studies teacher assignment?

In Chapter 6-9 of the study, the intention is – on the basis of the positions distinguished in a historical context – to review the contemporary religious studies teacher assignment. This is achieved by analysing an arena in which the religious studies teachers make themselves heard and are given space to air their views, namely through the journal of the Association of Teachers of Religious Knowledge (FLR) entitled *Religion & Livsfrågor* (Religion and Life Issues) and associated annuals.

The question I formulate in order to achieve the aim is:

- What challenges are expressed in the contemporary work of religious studies teacher?

Utilising this question, I can gain access to and determine what the challenges in the religious studies teacher assignment consist of and thereby find a way of being able to discuss a contemporary situation for the religious studies teacher assignment.

From the introduction of compulsory school education in 1842, through the existential turn at the end of the 1960s up until the restructuring of the school in 1994, the study demonstrates changes in the subjects of Christianity and religious studies through school, reforms and governing documents. The period referred to in the study as the uncertain period has its starting point in the teacher assignment and the changes to which the school was adapted, including the change of responsible authority in the form of municipalisation and the introduction of the governing documents Lpo 94 and Lpf 94, which were at the time new for the 20th Century. Religious studies is an obligatory subject in both the compulsory nine-year school and in the upper school , and according to the governing documents, appears in the form of a dynamic and extensive field that is to serve as the basis for the education. In addition to having a theoretical foundation, the subject shall incorporate questions of an existential character in which individual pupils shall arrive at their own conclusions and standpoints.

In the study, attention is also drawn to the fact that there are a number of teacher categories that represent religious studies education, from the earliest compulsory school years, up to and including upper school education, which results in a sprawling pattern in the assignment of religious studies teachers. The subject religious studies is also placed in a context that highlights its framing and definition (Bernstein 1971, Linde 2006). In this context, the subject of religion appears as being weakly defined and framed, which indicates that the religious studies teacher assignment is in an uncertain period.

The religious studies teacher assignment – a text analysis

In order to answer the second research question of the thesis, about what the challenges are that characterise the contemporary religious studies teacher assignment, I have chosen to use the Association of Teachers of Religious Knowledge (FLR) journal Religion & Livsfrågor (Religion and Life Issues) and associated annuals as the empirical material. The choice empirical material for text analysis, which also serve as the study's primary source material, has been based in part on a time-oriented perspective, with 1994 as the starting point. At this time, both compulsory schools and upper secondary schools were given new curricula (Lpo 94, Lpf 94). The period ends in 2011 with the launching of new curricula (Lgr 11, Lgy 11). FLR, which is a politically neutral and non-denominational group for the subject, focuses its attention on everyone who teaches religious studies, regardless of level or school form. On the other hand, the choice was based on a hope that the extensive material can offer wider opportunities for an interpretation of voices that express opinions on the religious studies teacher assignment.

As a research method, text analysis has been chosen with its basic starting point in a purpose-related text reading where I distinguish and define the challenges that appear to exist in the religious studies teacher assignment. In the text analysis, efforts are made to bring about a purpose-related reading in accordance with Säfström and Östman (1999), where they claim that purpose-related analyses can be described as lacking ambition to describe the world as already given and not attempting to come up with universalistic solutions. The contribution made by the analysis is thus one of many possible contributions to a critical discussion and analysis of the challenges of the teaching provided by religious studies teachers. The examples in the analytical chapters consist of selected quotations and are referred to in the study as voices. They can on the one hand be regarded as unique. On the other hand the selected examples belong to a wider setting where they are chosen from a special context. Here, Chapters 4 and 5 of the study are important – the former through a presentation of the two traditions that the current religious studies teacher assignment rests on – the denominational and the objective – and the latter which clarifies the relationship of the uncertain period to the regulatory documents within the period 1994-2011. The analysis is made more detailed by relating the statements of the analyses in the form of voices to prior positions in the religious studies

teacher assignment, founded on denominationalism, objectivity and uncertainty.

The analyses of the empirical material are accounted for in Chapters 7, 8 and 9 under the following headings:

- Between tradition and renewal (Chapter 7)
- Limitless assignment within limited time (Chapter 8)
- Pupil related questions or ”when it comes up” pedagogy (Chapter 9)

Each chapter heading alludes in itself to challenges which, are brought forward for analysis in respective chapters. Those voices that express their opinions on the religious studies teacher assignment are categorised and presented under three themes, one for each chapter. Each chapter heading therefore constitutes a comprehensive description, a theme made up of the challenges that appear. The sub-headings consist of selected quotations from voices that express themselves in *Religion & Livsfrågor,* and express something about what the text analysis resulted in when it comes to identifying challenges.

The results of the text analyses

It is the unique position that is held by Christianity in the subject of religion that is also expressed as being a backlash which throughout the entire period, from 1994-2011, is discussed and on which voices in *Religion & Livsfrågor* express themselves in the analysis in Chapter 7, Between tradition and renewal. This is especially visible at those points in time when curricula, syllabuses and subject plans are in the process of change. Owing to erroneous debate, according to the claims, the actual religious studies teacher assignment during these periods was somewhat neglected. This has consequences for the religious studies teacher assignment in the form of challenges: how should an objective and a non-denominational approach in the religious studies teacher assignment be experienced and interpreted? With an absence of precision in the concept of objectivity, people talk about an “unholy objectivity” in the context of education. Another challenge stems from problems concerning which approach(es) should characterise religious studies teaching – is it a pluralistic approach, an inside perspective from religions in the education, or is it the case that old traditions govern and are based on mediation pedagogy? Voices emphasise that the renewal and development of the subject of religious studies means that it must necessarily be broadened so that different perspectives can come into their

own right and not only cover Christianity. The development from a denominational knowledge of Christianity to non-denominational religious knowledge could have been described with the terms “from tradition to renewal”. With the school reforms and traditions that are presented in Chapters 4 and 5 as background, as well as the voices that were observed in the text analyses, the efforts being made in developing the religious studies teacher assignment appears to have come to a standstill “Between tradition and renewal”. In the ambition to renew the subject, the challenge “Between tradition and renewal” passes over into the next thematised challenge. The ambition of trying to change and develop religious studies teaching tends to become a “limitless assignment within limited time”.

The width and depth of the subject of religious studies in relation to the time it has been allocated creates challenges in the religious studies teacher assignment. Religious studies teaching tends to become a little bit of everything. Primarily, attention has been drawn to the various dimensions of the subject and to its broad spectrum of approaches. One of the arising challenges concerns how syllabuses, curricula and subject plans are to be interpreted. Voices express that the scope for interpretation causes uncertainty in the educational assignment and argue that the curriculum is characterised by conflicting goals. That there is a congestion of material and limited time is particularly emphasised, and there is a risk that this will lead to ingrained traditions taking the upper hand at the cost of renewal. Voices have expressed that pupils find the subject of religion uninteresting when themes they consider relevant are not considered. The third chapter of analysis considers this matter under the heading “Pupil related questions or “when it comes up” pedagogy”. In the analysis, attention has been drawn to voices that have expressed the opinion that such questions far too frequently have difficulty in finding their place in religious studies. In particular, the education provided in the compulsory school shows that there are shortfalls when it comes to considering the thoughts and queries of the pupils. The teaching tends to assume the character of “when it comes up” pedagogy, that is if something specific has happened that needs to be taken up. The challenge lies in the fact that there is not enough time for questions from pupils on religion linked to events that have taken place in the world around us.

Theoretical reflections

The three thematised challenges, to which attention is given in the text analysis, are related to a context of educational philosophy. In the current work on analysing the religious studies teacher assignment and the challenges it poses, two perspectives were found to be of special interest. On the one hand, a perspective of educational philosophy has been chosen as it is expressed in John Dewey's thoughts and ideas on the relationship between theory and practice and between the preserving and changing traditions in the school world. On the other hand, inspiration was chosen in the German educationalist Wolfgang Klafki, who has for many years had a substantial influence on Scandinavian didactics (Uljens 1997). Klafki's ideas on education and the teacher assignment, theory and practice can be related and linked to with the thoughts that Dewey expresses. The reason why Dewey and Klafki have been chosen as theoretical points of departure and frameworks for an in-depth reflection of the voices that have been heard in the analysis chapters, stems from the fact that they both allow the school to be discussed on the basis of a wider perspective. Both take up the relationship between the theory and practice of education and in addition show the impact of traditions on development. A perspective of general didactics perspective has also been chosen with the justification that religious studies and the teacher assignment can be shed light upon from a wider perspective that extends beyond the boundaries of the subject, and even the Swedish borders, and in this way offer new opportunities for interpretation.

Both Dewey and Klafki accept the perspective on teaching that stresses the importance of participation. Where Dewey talks about the dynamic attitude of interest for good and engaging education, Klafki talks about the important socialisation process between teachers and pupils. In this context, Klafki introduces key problems into the teaching as a didactic move that is typical of the epoch. In both cases, continual emphasis is placed on the valuable connection between school and social life, which is why political governing cannot be excluded from didactic discussions. With an extended perspective, the connection between theory and practice can be clarified in a single integrated entity where consideration is also given to social reality and politics, and this via a synthesis with the components of politics – practice – theory. The perspective that has been broadened with the synthesis provides the opportunity for more detailed reflection over the contemporary religious studies teacher assignment and its roots in historical traditions. Concepts from a perspective on religious studies didactics, such as extended religion- and life world terms with references to Hans-Günter Heimbrock, are introduced to a general didactic context. Heimbrock adopts

a critical-creative approach to religion that is worth relating to Klafki's critical-constructive didactics.

The intention behind the choice of a general didactic perspective is an endeavour to connect the political implications, the empirical results of the study and the theoretical starting points of the historical context to the synthesis politics – practice – theory.

Reflections

A contemporary religious teacher assignment rests on traditions that go back in time and which, at different periods, have stressed confessional and objective starting points for education in Christianity and religious studies. The text analysis that has been conducted shows how the religious studies teacher assignment on the one hand stems from a unique subject whose capacity to clarify the situation of human-beings in the world has no equal and is the tool that helps pupils find their way in an ambiguous world with a spectrum of religions and views on life. On the other hand, the contemporary religious studies teacher assignment is shown to be characterised by a range of challenges that also rest on traditions going back in time.

The religious studies teacher assignment has to adapt to the subject of religion that appears to be at a stage between tradition and renewal. The breadth of the subject, with several different dimensions, also constitutes a challenge and appears to take the form of a limitless assignment within limited time. The aspects that are expressed as being important, immediate and engaging, by both teachers and pupils, have difficulties finding their position in the teaching and thus challenge the teacher assignment with pupil related questions or "when it comes up" pedagogy.

The set of challenges that have arisen in the study are perhaps necessary and needed in order for the Swedish school's teaching of religious studies to be unique. Perhaps the religious studies teacher assignment will perhaps have to struggle with new challenges in every new period of time in accordance with Klafki's dynamic pedagogy as expressed in critical-constructive didactics – an uncertain period can then be said to be defined by a set of challenges that guarantee/visualise the Swedish uniqueness. By disclosing challenges founded in a curriculum historical context, an uncertain period can allow itself to be defined as the uncertain period.

Referenser

Afdal, Geir, Haakedal, Elisabet & Leganger-Krogstad (2006): *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk.* Oslo: Aschehoug.

Algotsson, Karl-Göran (1975): *Från Katekestvång till religionsfrihet. Debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet.* Uppsala: Rabén & Sjögren.

Arfwedson, Gerd & Gerhard (1991): *Didaktik för lärare.* Stockholm: HLS Förlag.

Arfwedson Gerd B & Gerhard (1995): *Normer och mål i skola och undervisning. Några perspektiv hämtade från tysk didaktik*. Stockholm: HLS Förlag.

Bengtsson, Jan (1997): Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige, 2*(4), s 241-261.

Bergem, Trygve (2000): *Läraren i etikens motljus.* Lund: Studentlitteratur.

Bergström, Lars (1997): *Grundbok i värdeteori*. Stockholm: Thales.

Bernstein, Basil (1971): On Classification and Framing of Educational Knowledge, s 47-69. I Michael Young (red): *Knowledge and Control: New Directions of Sociology of Education*. London: McMillan.

Biesta, Gert (2006): *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.

Björklund, Jan (2010): Om kristendomens särställning i religionskunskapsundervisningen. http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=4086909 (senast hämtad 2016-05-04).

Björlin, Ola (2006): Att göra skillnad. Undervisning om tros- och värdedissonanser, s 27-44. I Carl Anders Säfström red: *Den mångtydiga skolan. Utbildning i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Björlin, Ola (2007): Ordförandetankar. *Religion & Livsfrågor* 3*,* s 4-5.

Björlin, Ola (2011): Tro och kunskap om tro. *Religion & Livsfrågor* 2*,* s 10-13.

Blankertz, Herwig (1987): *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm: HLS Förlag.

Braw, Daniel (2009): Gud spelar en allt större roll på världsscenen. *Svenska Dagbladet* (2009-07-14), s 8.

Carlgren, Ingrid (2003): Praxisnära forskning – varför, vad och hur? s 7-29. I Vetenskapsrådet (red): *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Carlgren, Ingrid (2012): *Lärare ska få svar på sina frågor.* www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet (hämtad 2014-02-16)

Carlgren, Ingrid & Lindblad, Sverker (1992): Lärarprofessionalism – lojalitet eller självständighet? s 5-15. I Gerhard Arfwedson (red): *Lärarprofessionalism – Vad är det?* Stockholm: HLS Förlag.

Dahlbom, Fredrik (1927): *Den svenska folkskolans kristendomsundervisning 1842-1019*. Stockholm: Svenska kyrkans diakonistyrelses bokförlag.
Dewey, John (1902/2008): Barnet och läroplanen, s 106-125. I Sven Hartman, Ulf P Lundgren & Ros Mari Hartman (red): *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter.* Stockholm: Natur och Kultur.
Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
Dewey, John (1938/1997): *Experience and Education*. (New Ed) New York: Simon & Schuster.
Dewey, John (1948): *Demokrati och uppfostran*. Stockholm: Natur och Kultur.
Egidius, Henry (2009): *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur.
Ekholm, Mats & Scherp, Hans-Åke (2014): *Det goda lärandets grunder*. Malmö: Gleerups.
Englund, Tomas (1991): Didaktisk kompetens. *Didactica Minima, 5*(4), s 8-18.
Englund, Tomas (1992): Tidsanda och skolkunskap. I Gunnar Richardson (red): *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1992*. Stockholm: CE Fritzes AB.
Englund, Tomas (1995): På väg mot undervisning som det ordnade samtalet? s 49-70. I Gunnar Berg & Tomas Englund & Sverker Lindblad (red): *Kunskap Organisation Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
Englund, Tomas (1997): Undervisning som meningserbjudande s 120-145. I Michael Uljens (red): *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
Englund, Tomas (2004): Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige, 9*(1), s 37-49.
Englund, Tomas (2005a): *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
Englund, Tomas (2005b): Om klassrumssamtalets potentiella dynamik. *Pedagogisk forskning i Sverige 10*(3-4), s 310-315.
Englund, Tomas (2012): Läraren i samhällsomvandlingen. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på olika samhälleliga arenor, s 9-60. I Tomas Englund (red): *Föreställningar om den goda läraren.* Göteborg: Daidalos.
Englund, Tomas (2014): Deweys inflytande i Sverige, s 109-123. I Mats Ekholm & Hans-Åke Scherp (red): *Det goda lärandets grunder*. Malmö: Gleerups.
Englund, Tomas & Solbrekke Dyrdal, Tone (2015): Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige, 20*(3-4), s 168-185.
Eriksson, Keijo (1999): *På spaning efter livets mening. Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande.* Diss. Lund: Univ Malmö.
Falkevall, Björn (2009): Livsfrågor: vad? varför? och hur? Ett avhandlingsprojekt. *Religion & Livsfrågor* 4, s 10-12.
Falkevall, Björn (2010): *Livsfrågor och religionskunskap. En belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*. Stockholm: Stockholms universitet.
Fjellström, Roger (2006): *Lärares yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur.
Florin, Christina (1987): *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska skolans lärarkår 1860-1906*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
Florin, Christina (2012): *Från folkskola till grundskola 1842-1962*.

www.lararnashistoria.se (hämtad 2012-01-17).
Föreningen lärare i religionskunskap: www.flr.se
Gymnasieskola i ständig utveckling (1997). Stockholm: Fritzes.
Grönlien Zetterqvist, Kirsten (2009): Livsfrågeområdets didaktik? *Religion & Livsfrågor* 4, s 14-17.
Habermas, Jürgen (2006): Religion in the Public Sphere. Cognitive preconditions to the public use of rational thinking by religious and secular people. *European Journal of Philosophy 14*(1), s 1-25.
Habermas, Jürgen (2007): *Mellan naturalism och religion*. Göteborg: Daidalos.
Hartman, Sven G (1995): *Lärares kunskap: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Linköping: Universitet.
Hartman, Sven G (2000): Hur religionsämnet formades, s 212-251. I Edgar Almén, Sven G Hartman & Björn Skogar (red): *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköping: Universitet. Skapande vetande.
Hartman, Sven (2003): Läraren från Oil City – inför det nyväckta intresset för John Dewey, s 7-31. I Sven Hartman, Klas Roth & Niclas Rönnström (red): *John Dewey – om reflektivt lärande i skola och samhälle*. Stockholm: HLS Förlag.
Hartman, Sven & Ajagán-Lester, Luis (2008): Kontraster som drivkraft – paradoxer i det svenska utbildningssystemet, s 295-319. I Marie Carlson & Annika Rabo (red): *Uppdrag mångfald. Lärarutbildning i mångfald*. Umeå: Boréa Bokförlag.
Hartman, Sven & Lundgren, Ulf P & Hartman Ros Mari (2008): *John Dewey. Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter.* Stockholm: Natur och Kultur.
Hartman, Sven (2009): Fyrtio år. *Religion & Livsfrågor* 4, s *6-9.*
Hedin, Christer (2004): Inlevelse och förståelse. Några funderingar om religionskunskapen inför framtiden. *Religion & Livsfrågor* 3, s 8-10.
Heimbrock, Hans-Günter (2005): *Livsfrågor – Religion – Livsvärld. Bidrag till kontextuell religionsdidaktik ur ett tyskt perspektiv*. Lomma: Författaren och RPI Arbetsgemenskapen för Religionspedagogik.
Hopmann, Stefan (1997): Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken, s 198-214. I Michael Uljens (red): *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
Humanisterna (2009): Gud finns nog inte. http://www.gudfinnsnoginte.se
Högberg, Ronny (2009): *Motstånd och konformitet – om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnena*. Linköping: Linköpings universitet.
Ingelstam, Lars (1988): *Snuttifiering – helhetssyn – förståelse*. Lund: Studentlitteratur.
Irisdotter Aldenmyr, Sara & Hartman, Sven (2009): Yrkesetik för lärare och behovet av professionsförankring. *Pedagogisk forskning i Sverige, 14*(3), s 212-229.
Isling, Åke (1992): Lärarna organiserar sig, s 163171. I Gunnar Richardson (red): *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1992*. Stockholm: CE Fritzes AB.
Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997): Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens samt Didaktikens centrala frågor, s 35-46. I Michael Uljens (red): *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Jeffner, Anders (1994): Fel debatt om rätt ämne. *Religion & Livsfrågor 1, s 6-7.*
Jonsson, Ulf (2009): Habermas tror mer på religion än på Gud. *Svenska Dagbladet* (2009-06-18). http://www.svd.se/habermas-tror-mer-pa-religion-an-pa-gud.
Klafki, Wolfgang (1997): Kritisk-konstruktiv didaktik, s 215-228. I Michael Uljens (red): *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
Klafki, Wolfgang (2000): Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction, s 139-159. I Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (red): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
Klafki, Wolfgang (2004): *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling I politisk-samfunsmæssig kontekst.* Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.
Klafki, Wolfgang (2005): *Dannelseteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
Kommittédirektiv 1991:87.
Kursplaner för grundskolan (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
Lagerberg, Hans (2007): *Lärarna. Om utövarna av en svår konst*. Stockholm: Ordfront.
Larsson, Rune (2007): Religion, livsvärld och undervisning. *Religion & Livsfrågor* 4, s 17-19.
Larsson, Rune (2009): *Samtal vid brunnar. Introduktion till religionspedagogikens teori och didaktik*. Lund: Arcus Förlag.
Lgy 65*, Läroplan för fackskolan 1965*. Kursplan för religionskunskap. Stockholm.
Lgr 69*, Läroplan för grundskolan. 1, Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
Lgy 70*, Läroplan för gymnasieskolan 1970*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
Lgr 80*, Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
Liberg, Caroline (2003): Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning. I Vetenskapsrådet (red): *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
Lpo 94, Lpf 94*, Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Lpf 94*, Läroplan för de Frivilliga Skolformerna. Särskilda Programmål för Gymnasieskolans Nationella Program. Kursplaner i Kärnämnen för Gymnasieskolan och den Gymnasiala Vuxenutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Lgr 11*, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
Lgy 11*, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm: Skolverket.
Lied, Sidsel & Osbeck, Christina (2010): *Religionsdidaktisk arbeid pågår. Religionsdidaktikk i Hamar og Karlstad.* Vallset: Oplanske.
Linde, Göran (1986): *Yrket som livsform: en studie av gymnasielärarnas arbetsförhållanden*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.

Linde, Göran (2005): Historien om en radikal omdaning, s 12-45. I Anna Forsell (red): *Boken om pedagogerna* (vol 5). Stockholm: Liber AB.
Linde, Göran (2006): *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
Lindmark, Eva (2007): *Läroplaner efter 1970*. Stockholm: Stockholms universitetsbibliotek.
Lindmark, Eva (2009): *Läroplaner och andra styrdokument före 1970*. Stockholm: Stockholms universitetsbibliotek.
Lundgren, Ulf P (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag på uppdrag av Gymnasieutredningen.
Lundgren, Ulf P (1992): Didaktikens namn, s 68-83. I Staffan Selander (red): *Forskning om utbildning*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
Lärarförbundet (2010): Lärares yrkesetik. http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/00376FD0?OpenDocument (hämtad 2010-02-15)
Lärarnas Riksförbund (2001): *Yrkesetiska principer.* http://www.lr.se/utvecklasiyrket/yrkesetik/lararesyrkesetiskaprinciper.4.3cb716391262c05111b8000100.html (2016-09-26)
Lärarnas Riksförbund (2010): Yrkesetik. http://www.lr.se/duidinyrkesroll/yrkesetik.4.58a756071261d5f869480001121.html.pr (hämtad 2010-02-15).
Mathews, Horace F. (1970): *Revolution i religionsundervisningen*. Stockholm: Verbum.
Marklund, Sixten (1992): Läraren i skolan. Utbildning och yrkesambitioner s 140-151. I Gunnar Richardson (red): *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1992*. Stockholm: CE Fritzes AB.
Morawski, Jan (2010): *Mellan frihet och kontroll – om läroplanskonstruktioner i svensk skola.* Örebro: Örebro universitet.
Morawski, Jan (2012): Läroplanen och bilden av den goda läraren, s 271-302. I Tomas Englund (red): *Föreställningar om den goda läraren.* Göteborg: Daidalos.
Månsson, Niclas (2014): Skolan, barnet och samhällslivet, s 189-203. I Anders Burman (red): *Den reflekterande erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*. Södertörn Studies in Higher Education 2014.
Månsson, Niclas & Nordmark, Jonas (2015): Den allmänna didaktikens gränser. Om möjligheter och begränsningar för en samhällsomvandlande didaktik. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 24*(3), s 65-82.
Norrlid, Ingemar (1983): *Demokrati, skatterättvisa och ideologisk förändring: den kommunala självstyrelsen och demokratins genombrott i Sverige*. Lund: Lunds universitet.
Olivestam, Carl E (1977): *Idé och Politik. De politiska partierna – skolan och kristendomen. En studie i svensk skolpolitik under 1940-talet*. Uppsala: Svenska kyrkohistoriska föreningen.
Olivestam, Carl E (1986): *Idé och Politik II. De politiska partierna – skolan och ideologin. Mellan två skolreformer: 1950-1962*. Uppsala: Svenska kyrkohistoriska föreningen.

Olivestam, Carl E (1989): *Idé och Politik III. De politiska partierna – skolan och ideologin. Från 1960 års gymnasieutredning till 1970 års gymnasieöversyn*. Umeå: Umeå universitet.
Olivestam, Carl E (2006a): *Religionsdidaktik – om teori, perspektiv och praktik i religionsundervisningen*. Stockholm: Liber.
Olivestam, Carl E (2006b): Kursplan utan kurs. *Religion & Livsfrågor* 3 s 14-16.
Osbeck, Christina (2006): *Kränkningens livsförståelse. En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad: Karlstads universitet.
Osbeck, Christina (2008): Religionsdidaktikens framväxt och utveckling i Sverige. *Didaktikens Forum 2.* Stockholms universitet.
Osbeck, Christina (2009): Religionskunskapslärare, s 157-204. I Bengt Schüllerqvist & Christina Osbeck (red): *Ämnesdidaktiska insikter och reflektioner: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap.* Karlstad: Karlstad University Press.
Pettersson, Charlotta (2013): *Kursplaners möjlighetsrum – om nationella kursplaners transformation till lokala*. Örebro: Örebro Studies in Education 41.
Promemoria 2001-01-23. *En utveckling av gymnasieämnets kärnämnen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Prop 1990/91:18. *Ansvaret för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Prop 1990/91:85. *Växa med kunskap*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Prop 1997/98:169. *Gymnasieskola i utveckling kvalitet och likvärdighet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Richardson, Gunnar (1992a): 1842 års folkskolestadga, s 18-29. I Gunnar Richardson (red): *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1992*. Stockholm: CE Fritzes AB.
Richardson, Gunnar (1992b): Folkskolan tar form – e första decennierna, s 30-41. I Gunnar Richardson (red): *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1992*. Stockholm: CE Fritzes AB.
Rudvall, Göte (1995): Parallellskola – enhetsskola – mångfaldsskola, s 79-165. I Skolverket (red): *Likvärdighet i skolan. En antologi*. Stockholm: Liber Distribution.
Sandin, Bengt (1986): *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850.* Lund: Lunds universitet.
Sandström, Carl Ivar (1996): *Utbildningens idéhistoria om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet.* Enskede: TPB.
Selander, Sven-Åke (1993): *Undervisa i religionskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
Selander, Sven-Åke (2011): Från livsfrågor, etik och reflektion till samhälle, kunskap och analys. *Religion & Livsfrågor* 2, s 18-21.
SFS 2010:800: *Skollag*.
Sjödin, Ulf (1994): *En skola – flera världar: värderingar hos elever och lärare i religionskunskap i gymnasieskolan*. Lund: Plus ultra.
Skeie, Geir (2010): *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
Skogar, Björn (1999): NfRED – nätverk i vardande. *Religion & Livsfrågor 3* s 5.

Skogar, Björn (2005): *Bildning och religion en lärarutbildares perspektiv*. Stockholm: Högskoleverket.
Skolverket (1998): Läroplanerna i praktiken. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål. Rapport nr 175. Stockholm: Liber.
Skolverket (1999): *Ständigt. Alltid!* Skolans värdegrund. Kommentar till läroplanen. Stockholm: Liber Distribution.
Skolverket (2000): *Reformeringen av gymnasieskolan – en sammanfattande analys.* Skolverkets rapport nr 187. Stockholm: Liber Distribution.
Skolverket (2004): *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003.* Skolverkets rapport 252. Stockholm: Fritzes.
Skolverket (2007): *Perspektiv på religionskunskapen*. http://www.skolverket.se/kursplaner_och_betyg/2.2454/2.2702.3212/perspektiv-pa-religionskunskapen-1.21170 (hämtad 2012-04-24).
Skolverket (2016): *Mediaperspektivens inflytande på undervisningen.* http://skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/so-amnen/religionskunskap (hämtad 2016-05-16).
Sigurdson, Ola (2009): Vänsterateister har fått fart på teologin. *Svenska Dagbladet.* http://www.svd.se/vansterateister-har-fatt-fart-pa-teologin.
Skr 1996/97:112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
Stensmo, Christer (2002): *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsförlaget.
Sunar, Ozan (1999): Hur skall vi leva tillsammans om vi inte tror på samma gud? s 55-59. I Skolverket (red): *Ständigt. Alltid!* Stockholm: Liber Distribution.
Sundberg, Daniel (2007): Läroplansteori efter den språkliga vändningen. Några ansatser inom den samtida svenska pedagogiska och didaktiska teoribildningen. Bidrag presenterat vid: Konferens Läroplansteori, Örebro universitet 7-8 september, 2007.
Sundén, Hjalmar, Hök, Gösta & Arvidson, Stellan (1968): *Religionskunskap för gymnasiet*. Stockholm: Bokförlaget Liber.
Sundgren, Gunnar (2005): John Dewey – reformpedagog för vår tid? s 103-129. I Anna Forsell (red): *Boken om pedagogerna* (vol 5). Stockholm: Liber AB.
Svensson, Lennart (2009): *Introduktion till pedagogik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
Säfström, Carl Anders & Östman, Leif (1999a): Introduktion: om epistemologi, språk och pragmatism, s 15-26. I Carl Anders Säfström & Leif Östman (red): *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
Säfström, Carl Anders & Östman, Leif (1999b): Syftesrelaterade analyser och kritik, s 115-120. I Carl Anders Säfström & Leif Östman (red): *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
Thalén, Peder (2006): Religionsdidaktik i en senmodern situation, s 104-116. I Birgit Lindgren Öden och Peder Thalén (red): *Nya mål? Religionsdidaktik i en tid av förändring*. Uppsala: Swedish Sciense Press.
Thalén, Peder (2005): Religionsämnets förändring i ett pluralistiskt samhälle, s 20-33. I David Westerlund (red): *Religionsmöten och religiös mångfald.*

Religionsvetenskapliga essäer från Högskolan i Gävle. Uppsala: Swedish Science Press.
Thalén, Peder (2007): *Ateismens fall. Den moderna religionskritikens kris*. Artos & Norma bokförlag.
Tidman, Nils-Åke (2008): Religionslärare i Europa utbyter erfarenheter. *Religion & Livsfrågor* 1, s 21-23.
Tidman, Nils-Åke (2011): Makt och förändring. *Religion & Livsfrågor* 1, s 4-5.
Tidning för Sveriges läroverk (1901-1962). Karlstad: Tidning för Sveriges läroverk. http://www.lararnashistoria.se/sites/default/files/wLR_0051.pdf (hämtad 2012-05-25).
Tingsten, Herbert (1969): *Gud och fosterlandet: studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: Norstedts.
Uljens, Michael (1997): Introduktion, s 9-14. I Michael Uljens (red): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
Undervisningsplan för rikets folkskolor 31 oktober 1919. Publicerad den 17 mars 1920. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners Förlag.
Vernersson, Folke (1999): Didaktiken och dess huvudfrågor. *FLS-aktuellt 2* s 4-7.
Vetenskapsrådet (2003): *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
von Brömssen, Kerstin (2003): *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
von Brömssen, Kerstin (2007): Religionskunskapens förändrade rum: Meningsskapande förhandlingar eller förhandlade gränser? *Religion & Livsfrågor* 4, s 6-8.
Vår skola (1992): Folkskolan fyller år, nr 1.

Bilaga 1 Förteckning över *Religion & Livsfrågor* 1994-2012

Årgång	Tema	Artikelrubriker/artikelförfattare
1994 nr 1	Samtal om etik	**- Fel debatt om rätt ämne** / Anders Jeffner **-70-talisternas normer och värderingar i en postmaterialistisk tid** / Jan-Erik Lundberg **-Kristen etik…?** / Christer Lindblom **-Skolans värdegrund** / Lena Hjelm-Wallén **-En lärares funderingar om värdegrunden i skolan** / Ulla-Britt Hagström **-Tro och vetande** / Lars Haikola
1994 nr 2	Levande undervisning förr och nu	**-Religionskunskap Kursplan för gymnasieskolan** **-Jesus – en pedagog av Guds nåde** / Kerstin Wallin **-Motivationen i fokus** / Mats Holm **-Ett nytt tänkande, en ny människa, en ny värld** / Erland Lagerroth **-Fysik och religion** / Ture Eriksson **-Människosyn och etik** / António Barbosa da Silva **-Livsmedelsregler i olika religioner** / Tahire Kockturk-Runefors **-Tvåmilamänniskor behövs! De finns bredvid dig i livet!** / Ma Oftedal
1994 nr 3	”Den egna verkligheten i ett globalt sammanhang”	**-Religionskunskap Kursplan för gymnasieskolan** **-Några reflexioner om religion i dagens Kina** / Sven Halvardson

	– ny läroplan för gymnasieskolan – Kina i blickpunkten	**-Confucianism and Taoism Compared** / Ding Wangdao **-Religion och identitet – majoritet och minoritet** **-Synpunkter på de nya kursplanerna i religionskunskap** **-Tro i kursformat** / Olof Franck
1994 nr 4	”Den egna verkligheten i ett globalt sammanhang” – främlingskap och möte	**-Corrymeela – freds- och befrielsepedagogik i Nordirland** / Ola Björlin **-Athos – den heliga jungfruns berg** / Anders Engman **-Medmänniskor i Kina** / Birgitta Gren **-Kyrkans död och uppståndelse** / Jonas Jonson **-Kinesiska tempel och heliga platser i Beijing och Shangdongprovinsen** / Barbro Bohman **-Apropos betygskriterierna i gymnasiet** / Märta Wichman
1995 nr 1	En skola utan våld – en utopi?	**-”Varför kan ingen fatta att man har det svårt?”** / Gunnar Höistad **-Att förnedras eller respekteras** / Gunnar Höistad **-Var och en sitt eget saltkar** / Ann Christensen **-Betyg i grundskolan – ja, men hur?** / Kennert Orlenius
1995 nr 2	En skola utan våld – makt eller vanmakt i tvetydighetens värld	**-De vuxna sviker barnen** / Sara Edlund & Lisa Nyquist **-Att se och göra synligt** / Anette Ewald **-Hur är han, den onde? Vad rör sig i hans huvud?** / Ove Larsson **-En skola utan våld** / Gunvor Peterson **-Attitydpåverkan bland föräldrar och elever** / Marianne Wenhov **-Slagen slår igen** / Per Strandberg **-”Varför ska vi bry oss om dem och deras kultur?”** / Christina Ohlsson

1995 nr 3	Skola på väg mot 2000-talet – nya läro- och kursplaner 1	**-Religionskunskap i förändring – eller…?** / Kennert Orlenius **-Den etiska dimensionen i den nya läroplanen** / Lilian Nilsson **-Etik – existens – vision** / Sven-Åke Selander **-Arbetsplan i religionskunskap** / Nils-Åke Tidman **-Vad skall eleverna kunna i religion? Debatt om nya betygskriterier…** / Kennert Orlenius
1995 nr 4	Skola på väg mot 2000-talet – nya läro- och kursplaner 2	**-En förändrad lärarroll** / Monika Gullwi **-Klassrummet som andrum** / Erik Holmberg **-Läroplanen och den kritiska etiken** / Boo Sjögren **-Euroislam – eller ghetto-islam** / Ingmar Karlsson **-Hur analyserar vi islam?** / Jan Hjärpe **-Religionslärarkonferens i Hamburg** / Rune Jönsson
1996 nr 1	Religionskunskap i tiden	**-Skolministern om religionskunskapen** **-Uppdrag - uppgift – realitet** / Barbro Bohman **-Välsignelser och förbannelser** / Roland Hallgren **-Religionskunskap i tiden** / Stefan Myrgård **-Tre förhållningssätt och tre frågor** / Ola Björlin **-Människovärdet i fokus** / Christer Hedin **-Ingmar Karlssons ”euroislam”** / Hans Nystedt **-Klassrummet som kultrum** / Roland Simonsson **-Några nya läroböcker i religionskunskap** / Jan-Erik Lundberg
1996 nr 2	Religionskunskap – ett ämne att växa i	**-Etik, pedagogik och tro** / Olof Franck **-Undervisning om tro eller i tro** / Bo Hansson

		-En skola – flera världar / Ove Larsson **-Livsmod som en tillidsuld glæde ved live** / Finn Held **-Att undervisa om judendomen några reflektioner...** / Hans Heyneman **-Svar på Hans Nystedts artikel i RoL 96:1 om Ingmar Karlssons ”euroislam”** / Omar K. Neusser **-Vill Christer Hedin tillbaka till 60-talet?** / P-O Fjällsby & Björn Skogar **-Christer Hedin svarar**
1996 nr 3-4	Att mötas är möjligt	**-Skolan – religionen och familjen** / Inger-Johanne Larsson **-Att mötas är möjligt** / Olof Franck **-Att möta ungdomars livsvärld** / Kennert Orlenius **-Religionskunskap i tiden** / Roland Simonsson **-Hans Nystedt och det nionde budet** / Ingmar Karlsson
1997 nr 1-2	Energisamling inför det nya milleniet IT – ett redskap i religionskunskapsundervisningen	**-Energisamling inför det nya milleniet** / Lars Thunberg **-Att möta ungdomars sökande** / Olof Franck **-Tillför en ny dimension till religionskunskapen** / Christian Scharf **-En ”re-lärares guide till Internet”…** / Gunnar Iselau **-Religion på ”nätet”** / Patric Lönnberg **-Forskning och utvecklingsarbete** **-EFTRE och religionsundervisning i Europa**
1997 nr 3	Religionskunskap – ett kärnämne	**-”Får man tänka själv – då är det ju inte så ”svårt”** / Boel Westerberg **-Några metodiska förhållningssätt och tips för undervisningen på yrkesinriktade program** / Gunilla Selander **-För ett samlat so-tänkande – alternativa kursplaner och betygskriterier** / Gunnar Iselau

		-Samlad kursplan för SO-Ämnen **-Erfarenheter av PBL i religionsundervisningen i åk 8** / Brita Måhlén **-Svensk press om Dalai Lamas Sverigebesök 1996** / Joakim Johansson
1997 nr 4	Religion i Europa	**-Vad handlar konflikten i Nordirland om?** / Mats Greiff **-Den Omänskliga Människan** / Leif Mathiasson **-Arvet från Europas muslimer** / Christer Hedin **-Samvete eller regler?** / Ulla Stålstedt **-Samlad SO-kursplan** **-Varför ska religionskunskapsämnet inte bli ett valämne utan finnas kvar som kärnämne (eller i någon annan form)?** / Ove Larsson mfl
1998 nr 1	Etiska perspektiv i skolan	**-Är du känslomässigt intelligent** / Lilian Nilsson **-Etiken i skolan** / Göran Bexell **-Rätt eller orätt – elevernas etiska förmåga och demokratiska kompetens** / Gunnar Iselau
1998 nr 2	Meningsskapande ord – en utmaning för religionskunskapen	**-Alla barns rätt till en andlig utveckling** / Elisabet Amcoff **-Att skriva och samtala för att lära** / Monica Bengtson **-Religionskunskap i grundskolan – var finns den?** / Stefan Myrgård **-Undervisningen, kunskapen och proven – utvärdering av So-undervisningen** / Gunnar Iselau **-Judendomens förhållande till kristendomen** / Hans Heyneman **-Fredriksdalskolan presenterar Projekt Etik & Internet**
1998 nr 3	New Age – utmaningar för dagens skola?	**-Internettips** / Lena Holberg **-Kritik eller diskriminering** / Tore Karlsen **-Shamanismen idag – Att söka kraft och insikt** / Mikael Hedlund

		-Vem ifrågasätter scientismen? / Willy Pfändtner **-Att hitta den rätta dörren** / Hanna Sofia Öberg **-Den oheliga objektiviteten – en reflexion** / Olof Franck
1998 nr 4	Andrum	**-A Tear is an Intellectual Thing** / Oscar Öquist **-Lustgården**/ Greta Frostin **-Skolan och tyst erfarenhet** / Oscar Öquist **-Matnyttigt och mytmättat** / Elisabet Wilhelmsson **-Rapport från EFTRE-konferensen** / Nils-Åke Tidman
1999 nr 1	Demokratins kärna	**-Religionskunskap och demokratisk fostran** / Stefan Myrgård **-Demokratins inre ljus** / Bo Nylund **-Skolan och kvalificeringsperspektivet** / Göran Levin **-Datorer och livsfrågor** / Sven Eriksson **-Tio Guds bud – något för skolan under 2000-talet?** / Staffan Westerlund **-Byt ut religion mot livsåskådning** / Roland Simonsson
1999 nr 2	På spaning efter livets mening	**-På spaning efter luvets mening** / Keijo Eriksson **-Aljosjas leende – Owe Wikströms närläsning av skönlitteratur** / Kaj Wengström **-Måste någon tro på Gud för att han ska finnas?** / Olof Franck **-Kyrkan som mötesplats** / Inger L. Stockman **-Kyrkan som fristad** / Markku Björkman
1999 nr 3	Värdefrågor i fokus	**-NfRED – ett nätverk i vardande** / Björn Skogar **-Se barn och unga som en resurs i arbetet med värdegrunden!** / Ingegerd Wärnersson **-Skolan och värdena** / Göran Bexell

		-Intervju med skolministern / Gunnar Iselau **-”Vi”, ”dom” och religionskunskapsämnet** / Christina Osbeck **-Människosyn och Kamomillaetik** / Roland Hallgren **-Vad är ont och gott, rätt och fel?** / Emma Leijsne **-Tankar om värden** / Ola Björlin **-Att ta den svagares parti** / Olof Franck
1999 nr 4	Våga vär(l)den	**-Nya Religiösa Rörelser, Etik och Människosyn i cybervärlden** / Lena Åhman & Rolf Cederberg **-När Gud blev centerpartist** / Jonas Gardell **-”Guds frid, som är mera värd än allt vi tänker”** / K G Hammar **-Värdegrunden och samhällsmoralen** / Chriter Hedin **-(Ut)sagor om etik i praktik** / Gunnar Iselau **-Tankar om människovärde** / Ulla Stålstedt
2000 nr 1	Granskning av läroböcker	**-Att lära för livet** / Lilian Nilsson & Gunvor Peterson **-Ny kurs…för religionskunskapen!** / Stefan Myrgård **-Att välja lärobok på gymnasiet** / Gunilla Selander **-Synen på Islam i några läroböcker** / Anna Berg
2000 nr 2	Symbolers betydelser och bilders språk	**-Handbok hjälper skolor att tackla rasism** / Elisabeth Björnsson **-Låt inte nazisterna få monopol på symboler** / Elisabeth Björnsson **-Symbolers betydelse i kristen tradition** / Anders Lindh **-Upplevelsemiljön** / Uno Källeräng **-Religion och bild** / Ulf Gartman **-Bränd av solens skugga** / Olof Franck
2000 nr 3	Ny kurs för religionskunskapen	**-Ny kurs för religionskunskapen i grundskolan** / Stefan Myrgård

		-Religionskunskapen på gymnasiet i kursplan 2000 / Sven-Åke Selander **-Reflektioner kring kursplan 2000** / Per-Gunnar Hallberg **-Etik i IT-tid** / Stig Roland Rask **-Men Gud har skapat ormen också…** / Inger Stockman
2000 nr 4	Rum för lärande	**-De "heliga rummen"** / Erling Öhrnell **-Rum för lärande och utveckling** / Lilian Nilsson **-En resa i rummet och tiden** / Sofie Bredinger & Sara Dahlin van Wees **-Gud finns inte – Gud finns. En religionsfilosofisk betraktelse** / Valter Lannermark **-Fäärdig!** / Jan Nilsson
2001 nr 1	Den värdefulla eleven	**-Den värdefulla eleven** / Gunnar Iselau **-Än en gång Corrymeela Rapport från ett värdegrundsarbete i Nordirland** / Ola Björlin **-Värdegrund eller värdegrunder? Lärarateckningar från ett källarhål** / Olof Franck **-I morgon är väl en annan dag? En lärarutbildares betraktelse och frågor** / Roland Hallgren **-Kan du höra vindhästen?** / Olof Fjällsby
2001 nr 2	Religionskunskapsundervisningen i ITi-ten	**-Läraruppgiften i dagens skola IT och lärande – etiska perspektiv** / Rune Jönsson & Lilian Nilsson **-Religionsämnet i det postmoderna tillståndet** / Bo Dahlin **-Värdegrunden och lärarutbildningen** / Kennert Orlenius **-Långsamhetens och eftertankens dygd** / Sven-Eric Liedman
2001 nr 3	Ömsesidighetens öga	**-Religionsundervisning för yrkeselever** / Björn Grönwall **-Ömsesidighetens öga** / Olof Franck

		-Möte med Bharathi / Britta Linell, Göran Morén & Per-Ivar Åkerlind **-Medicinen mot döden** / Sven –Eric Liedman **-Etik och juridik** / Kennert Orlenius **-Ayans – En somalisk flickas berättelse** / Ulla Stålstedt
2001 nr 4	Domens eller hjärtats etik	**-Tänk om vi trodde lite mer och visste lite mindre** / Roland Hallgren **-Värdegrunden i skolan och skolan i världen** / Ingegerd Wärnersson **-Domens eller hjärtats etik** / Olof Franck **-Göteborgskravallerna, WTC och globaliseringen (del 1*)*** / Per-Åke Walton **-Vad har social kompetens och bildning gemensamt?** / Anders Persson **-Sanningar och konflikt i Europa**
2002 nr 1	Befrielse att älska	**-Befrielse att älska. Om behovet av queerpedagogik i skolan** / Olof Franck **-Kärlekens verkligheter** **Kärlek känns! Förstår du** **-Den kluvne, den svage och den andre – Om spegelns pedagogik och lärandets människor** / Olof Franck **-Terrorism i teori och praktik** / Per-Åke Walton
2002 nr 2	Religion och samhälle	**-Ett ansikte och en röst. Jerusalem direkt i ditt klassrum!** / Richard Haas & Stefan Myrgård **-Böckernas lärobok – eller en vittrande tegelsten** / Nils Warmland **-Gud finns i luften och överallt** / Maria Piiri & Carola Sjögren **-Tiden före gettot – judar och kristna i högmedeltidens Europa** / Lena Roos **-Göteborgskravallerna, WTC och globaliseringen (del 2)** / Per-Åke Walton

2002 nr 3	Värdefrågorna i fokus	**-Värdegrunden – i lärarutbildningen** / Kennert Orlenius **-Värdegrunden – i forskningen** / Olof Franck **-Skolan, tron, trädet** / Ola Björlin **-Värdekonflikter i ett kulturmöte** / Thomas Strand **-Memento mori: värdegrundens hörnsten** / Olof Franck
2002 nr 4	Att förnya & vidga re-ämnet	**-Undervisningens innehåll är alltid ett val** / Boel Westerberg **-Tro och moral på schemat** / Christer Hedin **-Att förnya och vidga religionskunskapsämnet** / Olof Franck **-Det är i löven syntesen sker!** / Gunnar Iselau **-Mellan flummighet och fundamentalism** / Olof Franck **-Bibeln i virtuell tappning – charmfulla vandringar i pedagogisk datormiljö** / Nils Warmland
2003 nr 1	Aktuella läroböcker i religionskunskap	**-Läroböcker för grundskolan** **-Läroböcker för gymnasieskolan** **-Palestina – Israelkonflikten i svenska läroböcker** / Eva Adler
2003 nr 2	Thomas H. Groomes religionspedagogik	**-Introduktion till Thomas H. Groomes religionspedagogik. Den reflekterande livshållningens Pedagogik** / Rune Larsson **-Pedagogisk praktik och teori – eller ett sätt att leva** / Rune Larsson **-From life to faith and faith to life** / reseskildring av bl a Margareta Niska Erdenborg
2003 nr 3	Med FLR i tiden	**-Med FLR i tiden** / Sven-Åke Selander, Anders Törnwall & Lilian Nilsson **-Vad är livets essens?** / Roland Hallgren **-Genforskningen och människosynen – ett angeläget tema för religionsundervisningen** / Bo Dahlin

		-Vad kan en berättelse lära oss om livet och om oss själva? / Veronica Grönte
2003 nr 4	Religionskunskap och media	**-Konst och film i religionskunskapsundervisningen** / Ulf Oom Gardtman **-Orientalism och panarabism i moderna populärmedier** / Peter Johansson **-Filmvanor och livsåskådning – en kartläggning av filmvanor och betydelsen av film i människors liv** / Tomas Axelson **-Samtal kring filmer skapar kontakt** / Åke Sahlin **-Använd Big Brother i skolan** / Magnus Dahlöf
2004 nr 1	Demokratiska samtal	**-Delaktighet i demokratin /** Dan-Erik Andersson **-Religionskunskap och demokrati** / Inger Öhrvall **-Lustgården** / Greta Frostin **-Ett klassrum i deliberativ anda** / Johanna Jerkku **-Demokratins inre ljus** / Bo Nylund **-Alla är vi Abrahams barn** / Leif Mathiasson
2004 nr 2	Religion – människa - samhälle	**-"Praktiserad" religion – något som lever i människor och formar människors liv** / Rune Larsson **-Integrerat lärande för ett liv i helhet** / Rune Larsson **-Essentiell didaktik** / Roland Hallgren **-Mänskliga rättigheter och islam** / Jonas Svensson **-Vad är rätt och rättvist? – enligt en niondeklassare** / Rune Jönsson & Bodil Liljefors-Persson **-Vad har terrorism med skolan att göra?** / Jonathan Peste
2004 nr 3	På väg	**-Tolkning som utmaning** / Olof Franck

		-Inlevelse och förståelse. Några funderingar om religionskunskapen inför framtiden / Christer Hedin **-Mänsklighet och sexualitet** / Ann Heberlein **-Lärare följer sin egen kursplan eller vilken kursplan följer lärare?** / Marianne Weimer & Katarina Berg Cedergren **-"Den muslimska kvinnan" – jag finns i klassrummet** / Amani El-Ali **-Tryggheten i livet** / Ulla Stålstedt Ghose
2004 nr 4	Vägmärken	**-Vet inte om det finns någon mening med livet. Jag har funderat en del på det** / Rune Jönsson & Bodil Liljefors-Persson **-Vägmärken för religionsundervisningen** / Ola Björlin **-Abrahams Barns julkrubba** / Dorothea Rosenblad **-Verklighetens omsättningshastighet. Om religion i det snabba samhället** / Ove Wikström **-Kunskap för hela människan** / Nils-Åke Tidman
2005 nr 1	Barn i kris	**-Solidaritetens gränser – eller: Är ett leende värt mer än ett par tior?** / Rune Jönsson & Bodil Liljefors-Persson **-Och havsvågen kom** / Maare Tamm **-Hur kan Gud tillåta detta?** / Anders Piltz **-Barn i kris, barn med trauma** / Göran Gyllenswärd **-Vem tröstar tröstaren** / Karin Långström-Vinge **-Världen blev mindre. Sårbarheten binder oss samman** / Ann Heberlein
2005 nr 2	Kärlekens manifest	**-Likvärdig bedömning och betygsättning i religionskunskap** / ur Skolverkets exempelsamling

		-Säger berättelsen mer om berättaren än om det berättelsen avser berätta? Rapport från NFRED-mötet i Karlstad / Christina Osbeck
2005 nr 3	Religionskunskap i den mångkulturella demokratins skola	**-Religionskunskap – ett integrationsinstrument** / Roland Hallgren **-Abrahams barn är också hans döttrar – om att arbeta med feministisk texttolkning i religionskunskapsundervisning** / Ingela Visuri **-Om religionskunskap i den mångkulturella demokratins gymnasium – och sex kategorimisstag** / Olof Franck **-Från undervisning i kristendom till livskunskap** / Lars Olof Lernberf **-Kristdemokraterna om en gymnasieskola för framtiden** / Torsten Lindström
2005 nr 4	Det inspirerande mötet	**-Tankar från berget** / Ola Björlin **-Religionskunskap – att veta vad man gör** / Peter Habbe **-Mellan ödmjukhet och utvaldhet** / Nils-Åke Tidman **-På spaning efter en icke konfessionell religionsundervisning** / Olof Franck **-Religion, Spirituality and Identity** / Rune Larsson **-Bra lärare starker kunskapen I skolan** / Sten Tolgfors
2006 nr 1	Samfundens pedagogik	**-Livserfarenhet viktigt i katols pedagogik** / Ulrika Erlandsson **-Kunskap måste ha rötter i det självupplevda – om lärande i en komplex tillvaro** / Pär Friberg **-Folkbildning – meningsskapande pedagogik** / Michael Ellenmyr **-Internet ersätter vuxenkontakt** / Malin Gustafsson & Ellinor Magnusson **-Rädslan för religiositeten** / Emanuel Åhlfeldt

2006 nr 2	Religionskunskap – inspiration och pedagogiska verktyg	**-Tro, värden och styrdokument** / Ola Björlin **-Kursplan för ämnet religionskunskap (Remissversion)** **-Att bevara resglädjen i en målinriktad skolvärld** / Ulf Jämterud **-Enhet i mångfald** / Antoon Geels **-Det är individer som agerar!** / Jonas Otterbeck **-Mellannivån – om hur skolorna kan förändras** / Olle Holmberg
2006 nr 3	Meningsfulla mönster	**-Sveriges nya religiösa karta: Från religion till spiritualitet** / Liselotte Frisk **-Reflexioner över bild i utbildning** / Anders Lindh **-Kursplan utan kurs** / Carl Eber Olivestam **-Om religionskunskapens riktning – en kommentar till Carl Eber Olivestam** / Olof Franck
2006 nr 4	Livsfrågor – Religion - Livsvärld	**-Rock och religion** / Mikael Billemar **-Livsfrågor – Religion – Livsvärld** / Rune Larsson **-Vems goda människa** / Erica Appelros **-Fildelning – ett etiskt problem i tiden** / Mattias Hedberg **-Lärarens betydelse för elevens lärande** / Gunnar Iselau **-Djävulen i dagens värld** / Emanuel Åhlfeldt
2007 nr 1	Rollspel i re-undervisningen	**-Världen genom andra ögon. Att lära genom rollspel** / Lena Roos **-Rollspel för förståelse och respekt** / Malin Löfstedt **-Kunskapssyn – Mål – Bedömning** / Eskil Persson **-Avslutande reflektioner ur boken ”Den värdefulla praktiken”** / Kennert Orlenius & Airi Bigsten
2007 nr 2	Levande re-undervisning	**-Welcome to life!** / Leif Löwgren **-Att fånga ett tilltal** / Olof Franck

		-Problematik kring etik / Annika Lindskog **-Rum för eftertanke** / Tomas Axelson
2007 nr 3	Religion och berättelser	**-Berättelser förenar** / Björn Skogar **-Religionskunskap och berättande** / Boel Westerberg **-Berättelsens magi i Abrahams barns värld** / Ingela Visuri **-Bibelberättelser för unga** / Sören Dalevi **-Religion som värdeladdade berättelser** / Jenny Berglund **-Islam och kristendomen – olika berättelser?** / Christer Hedin
2007 nr 4	Religionskunskap – Att lära om, av och för livet	**-Religionskunskapens förändrade rum: meningsskapande förhandlingar eller förhandlade gränser** / Kerstin von Brömssen **-Den ”värdefulla” skolan?** / Åsa Söderström **-Skolregler och etiska reflektioner i skolan** / Robert Thornberg **-Religion, livsvärld och undervisning** / Rune Larsson **-Ljus och mörker, hos Carl von Linné** / Nils-Åke Tidman
2008 nr 1	Religionskunskap utanför Sveriges gränser	**-Religion – Lärande – Sanning: Några tankar om dagens religionsundervisning i Tyskland** / Hans-Günter Heimbrock **-”Kristendomskunskap, etik och religionskunskap” – på Island** / Gunnar J. Gunnarsson **-Religionsundervisningen i Danmark: Situationen för ämnet och ämnesforskningen** / Mette Buchardt & Pia Rose Böwadt **-Finska skolors religionsundervisning** / Antti Räsänen & Arto Kallioniemi **-Religionslärare i Europa utbyter erfarenheter** / Nils-Åke Tidman

2008 nr 2	Religionsläraren i fokus	**-Lärare, fostransuppdraget och det omgivande samhället** / Sara Irisdotter Aldenmyr **-Livsfrågor – ett flugpapper att fastna på?** / Björn Falkevall **-Ämnesdidaktisk lärarforskning – ett angeläget forskningsfält** / Bengt Schullerqvist **-Religionslärare i enkät och intervju** / Christina Osbeck **-Den frånvarande samen** / Stefan Lingvall **-Esoterism som ämne i nutida religionskunskap** / Thomas Karlsson **-Att förvalta glädjens pund – Selma Lagerlöf och kristendomen** / Nils-Åke Tidman **-Att genom dataspel undersöka förhållandet människa – djur** / Rune Jönsson
2008 nr 3	Religions- och livsförståelselärande vid datorn	**-Grunda och välgrundade föreställningar om unga och Internet** / AnnBritt Enochsson **-IKT i religionsundervisningen** / Ulf Jämterud **-Att öppna Pandoras ask – Internets mörka sidor** / Göran Larsson **-Ungas förhandlande av identitet och livsförståelse – Tankar i anslutning till läsning av och intervju med Farzaneh Moinian** / Christina & Johan Osbeck
2008 nr 4	Konfessionell och icke-konfessionell undervisning	**-Religiösa inslag i den icke-konfessionella skolan – var går gränsen?** / Ulf Jämterud **-Om Waldorfskolan och gränsen mellan konfessionella och icke-konfessionella skolor** / Bo Dahlin **-En muslimsk friskola – förutsättningar och praktik** / Kristina Gustafsson **-Konfirmandundervisning och religionsundervisning – likheter och olikheter** / Elisabeth Porath Sjöö

2009 nr 1	Konstverk och Religionskunskap	**-Religion och konstarter** / Björn Skogar **-Skönlitteratur i religionsundervisningen** / Gudrun Fagerström **-Livets steg – en utställning i bilder** / Marita Sköldberg **-Filmsamtal – ett växande kulturellt fenomen** / Tomas Axelson
2009 nr 2	Inspirerande religionsundervisning	**-Att undervisa om Koranen – några utgångspunkter** / Göran Larsson **-Att sekter är farliga – det vet väl alla?** / Peter Åkerbäck **-Rättvisande och rättvisa betyg** / Annika Lindskog **-Levande historia – att lära av historien för etiska samtal** / Eskil Franck **-Att förhandla islam i den svenska skolan** / Pernilla Ouis
2009 nr 3	Religion/livsåskådning och miljö	**-Mythos och logos i lärprocesser om natur och miljö** / Maria Jansdotter Samuelsson **-Religionskunskap för hållbar utveckling** / David Olsson Kronlid **-Imago Dei, djuren och ”nyttans tyranni”** / Helena Pedersen **-Ekologi och religionsdialog** / Laura Wickström & Ruth Illman **-Lokala livsvärldar och texternas konstruktioner: om ”indianens” kultursyn** / Ann-Christine Hornborg
2009 nr 4	40 år med livsfrågor i svensk religionskunskapsundervisning	**-Fyrtio år** / Sven Hartman **-Livsfrågor: vad? Varför? och hur? Ett avhandlingsprojekt** / Björn Falkevall **-Livsfrågeområdets didaktik?** / Kirsten Grönlien Zetterqvist **-Livsfrågor i praktiken – Utdrag ur en forskningsrapport** / Margareta Adolphson
2010 nr 1	Religionsfilosofi	**-Religionskunskap, religion och filosofi** / Olof Franck

		-Religiös tro och andlig längtan i en ny tid / Karin Johannesson **-Religionsfrihet, demokrati och mångfald** / Eberhard Herrman **-Erfarenheten av Gud och världen: Filosofiska perspektiv på religiös erfarenhet i ett postmodernt samhälle** / Andreas Nordlander **-Livets bräcklighet frammanar det goda** / Catharina Stenqvist
2010 nr 2	Att förstå etik och finna förhållningssätt	**-Att lära, och lära ut etik, samt att finna förhållningssätt** / Karin Sporre **-Etiken och religionsämnet** / Malin Löfstedt **-Etiska dilemman – en pedagogisk utmaning** / Gull Törnegren **-Ansiktsslöjor, fasta och emotioner – om lärares värdegrundsarbete** / David Lifmark **-Att gestalta alla på ett värdigt sätt – det du lär ut, dina antaganden och attityder har etisk relevans!** / Katarina Nordin
2010 nr 3	Examensarbeten i lärarutbildningen	**-Examensarbetet inom lärarutbildningen** / Kerstin von Brömssen **-En subjektiverad yoga?** / Cathrine Sjölund Åhsberg **-Existentiella frågor inom psykoterapi, själavård och skola** / Susanna Rabén **-Slöjans plats i den svenska skolan** / Ramtin Jahangiri **-Med frälsar´n på bönpallen** / Monika Ruzek
2010 nr 4	Utbildningsmetodik	**-Film öppnar dörren till livsfrågorna** / Ulf Jämterud **-Att rita döden – ett exempel på arbete med livsfrågor** / Siv Karlström **-En dollar om dagen** / Nils-Åke Tidman

		-Examensarbete: Islam på Internet – En religionsdidaktisk jämförelse av fyra webbsajter om islam / Johanna Johansson
2011 nr 1	Tro, värde och politik	**-Tro, värde och politik** / Olof Franck **-SD och Religion** / Elisabeth Gerle **-Att hantera populistisk debatt om islam** / Jan Hjärpe & Olof Franck **-Islamofobi: ett problematiskt grepp** / Fredrik Gregorius **-Demokratins paradox och dialogens (svåra) möjligheter** / Lovisa Bergdahl **-Om alla på den här planeten såg lika ut** / Nils-Åke Tidman **-Riksdagspartiernas syn på religionsundervisningen – en intervjustudie** / Susanne Asp & Evin Mallamohammed
2011 nr 2	Nya kurs- och ämnesplaner i religionskunskap	**-Att ansvara för att en kursplan tar form** / Ulf Jämterud **-Tro och kunskap om tro** / Ola Björlin **-Botade från objektivitetskramp? De nya kursplanernas orädda inställning till religion** / Karin Nordström **-Från Livsfrågor, etik och reflektion till samhälle, kunskap och analys** / Sven-Åke Selander **-Examensarbete: Vilken roll avses religionshistoria ha i den svenska skolan?** / Stefan Olsson & Jon Peterson
2011 nr 3	De andra livsåskådningarna	**-Tankar från styrelsen** / Ulf Jämterud **-Temaredaktören hälsar** / Peder Thalén **-Att tala om livsåskådning** / Maria Jansdotter Samuelsson **-Postsekulära elever?** / David Deborg **-Teoretiska etiketter** / Peder Thalén

2011 nr 4	Teoretiska perspektiv på religion	**-Fenomenologiska perspektiv på religion** / Olof Sundqvist **-Kulturvetenskapliga perspektiv på religion** / Torsten Blomkvist **-Kognitiva perspektiv på religion** / Susanne Olsson **-Religionsbegreppet i skolan – en studie om lärares syn på och användande av religionsbegreppet** / Tove Nolåkers
2012 nr 1	Islamofobi som pedagogisk utmaning	**-Islamofobi som pedagogisk utmaning** / Göran Larsson **-Breivik och islamofobin** / Simon Sorgenfrei **-Att definiera en fiende** / Anders Dalsbro **-Islamofobi på frammarsch** / Jonas Otterbeck
2012 nr 2	Likvärdig religionsundervisning	**-Skolinspektionens uppdrag** / Elisabeth Porath Sjöö **-Kunskapskrav på prov** / Annika Lindskog **-Kan en bofink se ut hur som helst? Eller: Om livsfrågor och likvärdig undervisning** / Björn Falkevall **-Religionskunskap med expressfart** / Marie Lindskog
2012 nr 3	Religion och medier	**-Religion och medier** / Mia Lövheim **-Gymnasieeleven och religionerna** / Anders Sjöborg **-Skolan och film i undervisningen** / Tomas Axelson **-Religionsämnet, livsfrågorna och populärkulturen** / Malin Löfstedt
2012 nr 4	Sekulär humanism	**-Sekulär humanism – några perspektiv** / Ola Björlin **-Sekulär humanism – i skolan och livet** / Christer Sturmark & Anita Börlin

		-Hedningarnas förgård i Stockholm / Ola Björlin

Bilaga 2 Förteckning över årsböcker 1994-2011

Årgång	Temarubik
1994	Kristendom och etik
1995	Religionernas pedagogik
1996	Afrika – en glömd kontinent
1997	Etiska perspektiv
1998	New age
1999	Into the third Millenium – EFTRE conference August 1998 in Copenhagen
2000	Heliga skrifter
2001	Kvinnligt Manligt Barnsligt – kön, kärlek och föräldraskap I tjugohundratalets Sverige
2002	Mellan vidskepelse och vetenskap. Att tro, att tvivla – och att veta
2003	Liksom värden, typ. Om skolmoral och människosyn
2004	Om stora och små barn
2005	Om det som djupast angår. Tro och identitet: förankring och förändring
2006	Religion, politik och globalisering
2007	New Apocalypse
2008	Religionskunskap.nu
2009	Heliga platser. Pilgrimsfärder och andliga resor i vår samtid
2010	Religionsdidaktik – i teori och praktik
2011	Norden – religion i forntid och religionsundervisning i nutid
2012	Religion & populärkultur

MÄLARDALEN STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES

Editors:

Anders Garpelin, Pirjo Lahdenperä, Andreas Ryve, Anette Sandberg and Eva Sundgren

1. Andreas Ryve (2006). *Approaching Mathematical Discourse: Two analytical frameworks and their relation to problem solving interactions*. Doctoral dissertation (Matematik/Tillämpad matematik). ISBN 91-85485-13-6

2. Margareta Enghag (2006). *Two dimensions of Student Ownership of Learning during Small-Group Work with Miniprojects and Context Rich Problems in Physics*. Doctoral dissertation (Naturvetenskapernas och teknikens didaktik). ISBN 91-85485-31-4

3. Per Sund (2008). *Att urskilja selektiva traditioner i miljöundervisningens socialisationsinnehåll - implikationer för undervisning för hållbar utveckling*. Doktorsavhandling (Naturvetenskapernas och teknikens didaktik). ISBN 978-91-85485-88-8

4. Tor Nilsson (2011). *Kemistudenters föreställningar om entalpi och relaterade begrepp*. Doktorsavhandling (Naturvetenskapernas och teknikens didaktik). ISBN 978-91-7485-002-4

5. Susanne Engström (2011). *Att vördsamt värdesätta eller tryggt trotsa: Gymnasiefysiken, undervisningstraditioner och fysiklärares olika strategier för energiundervisning*. Doktorsavhandling (Naturvetenskapernas och teknikens didaktik). ISBN 978-91-7485-011-6

6. Kamran Namdar (2012). *In Quest of the Globally Good Teacher: Exploring the need, the possibilities, and the main elements of a globally relevant core curriculum for teacher education*. Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-058-1

7. Annica Engström (2012). *Dimmornas bro: En berättelse om konstruktionen och iscensättandet av kliniska adjunkter*. Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-083-3

8. Elisabeth C Andersson (2013). *En utbildning i processledarskap avseende mångfald: utvärdering och aktionsforskning*. Licentiatavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-101-4

9. Tina Hellblom-Thibblin, Gunilla Sandberg, Susanna Andersson & Anders Garpelin (2013). *LÄSA – SKRIVA – RÄKNA. Varför når inte alla skolans mål trots de insatser som sätts in?* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-126-7

10. Mehrdad Darvishpour & Pirjo Lahdenperä (2014). *Honour-Related Problems in School Contexts in Sweden – theoretical perspective and prevention.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-154-0

11. Tuula Koljonen (2014). *Finnish teacher guides in mathematics – resources for primary school teachers in designing teaching.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-158-8

12. Linda Ahl (2014). *Approaching curriculum resources – examining the potential of textbooks and teacher guides to support mathematics learning and teaching.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-159-5

13. Benita Berg (2014). *Lgr11 – stöd eller begränsning? Lärares röster om styrdokument och reformens påverkan på deras matematikundervisning.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-169-4

14. Pirjo Lahdenperä (red). (2014). *Forskningscirkeln – en mötesplats för samverkan.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-167-0

15. Samira H. Hennius (2014). *"Vi kan skriva förargument och sedan motargument". Om deliberativa samtal i undervisningen i svenska som andraspråk på högskolenivå.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-174-8

16. Martina Norling (2015). *Förskolan - en arena för social språkmiljö och språkliga processer.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-184-7

17. Jonas Nordmark (2015). *Med en framtida demokrat som adressat föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992-2010.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-185-4

18. Daniel Brehmer (2015). *Problem Solving in Mathematics Textbooks.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-195-3

19. Roger Andersson (2015). *Ett lysande experiment – en studie av lärandeprogressionen vid lärande med datorstöd i optik.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-215-8

20. Lena Hoelgaard (2015). *Lärarhandledningen som resurs en studie av svenska lärarhandledningar för matematikundervisning i grundskolans årskurs 1-3.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-219-6

21. Gunnlaugur Magnússon (2015). *Traditions and Challenges. Special Support in Swedish Independent Compulsory Schools.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-225-7

22. Maria Larsson (2015). *Orchestrating Mathematical Whole-Class Discussions in the Problem-Solving Classroom, Theorizing Challenges and Support for Teachers.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-242-4

23. Elisabeth Ekegren Johansson (2016), *Jag vill bli bemött för den jag är ungdomars perspektiv på att vara elever med läs- och skrivproblematik.* Licentiate Theses (Didaktik). ISBN 978-91-7485-257-8

24. Pernilla Sundqvist (2016), *Teknik i förskolan är inte något nytt, men idag är vi mera medvetna om vad vi kallar teknik. Personalens beskrivningar av teknik som innehållsområde i förskolan.* Licentiate Theses (Didaktik). ISBN 978-91-7485-259-2

25. Jannika Lindvalll (2016), *Supporting Instructional Improvement at Scale. The Role of Teacher Professional Development Programs and Mathematics Curriculum Materials.* Licentiate Theses (Didaktik). ISBN 978-91-7485-265-3

26. Annaliina Gynne (2016), *Languaging and Social Positioning in Multilingual School Practices. Studies of Sweden Finnish Middle School Years.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-274-5

27. Linda Jonsson (2016), *Mellan tradition och förnyelse utmaningar i religionslärarruppdraget.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-288-2

Mälardalen Studies in Educational Sciences is a series of doctoral dissertations, licentiate thesis and peer-reviewed research publications