



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Diskussioner förda kring kursplanereformer i Religionskunskap

– genom linsen *Religion och Livsfrågor*, tidskrift publicerad av Föreningen  
*Lärare i Religionskunskap 1967–2020*



**Rebecca Lindgren**

*Ämneslärarprogrammet med inriktning mot  
gymnasiet*

**Examensarbete:** 15 HP  
**Kurs:** LGRE2A  
**Nivå:** Avancerad nivå  
**Termin/år:** VT2020  
**Handledare:** Wilhelm Kardemark  
**Examinator:** Henrik Bogdan  
**Kod:** VT20-1150-001-LGRE2A

---

**Nyckelord:** religionskunskap, religious literacy, world religions paradigm, kursplaner, läroplansreform, lgr80, lgr94, lgr11, lpf94, gyll, religiös literacitet, världsreligionsparadigmet, religious education

## **Abstract**

This study analyses the Religious studies subject in Sweden based on discussions held between 1979-1982, 1993-1996 and 2010-2013 in the publication *Religion och Livsfrågor*, published by Föreningen Lärare i Religionskunskap, an organization for teachers in the subject Religious Studies in Swedish schools. The study inquires about the role religious education plays in the Swedish school system, how it is justified, what knowledge and abilities are of importance and how the subject contributes to the nurturing of democratic citizens. This is done through an inductive content analysis of 48 issues of the publication with a specific focus on articles.

The study discusses these aspects with the theoretical perspectives Critical Religion, the World Religions Paradigm and Religious Literacy in mind. The results show an ambition to make a subject that builds religious literacy through challenging current representations of religion in the meeting between people. They also show a progression from an existential study-of-religions to a scientific study-of-religions.

*Tack till Alexander och Artemis, till mamma Gunilla, syster Sara, till Annie och Martin; Ni har fått mig att orka och ta mig genom detta.*

*Tack till min handledare Wilhelm, som genom hela utbildningen alltid varit hjälpsam och förstående.*

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1. SYFTE .....	2
1.2. FRÅGESTÄLLNINGAR .....	2
1.3. BAKGRUND.....	2
1.3.1. <i>Kristendomskunskap till religionskunskap 1842–1969</i> .....	2
1.3.2. <i>LGR80</i> .....	3
1.3.3. <i>LPO/LPF94</i> .....	4
1.3.4. <i>LGR/GY11</i> .....	5
1.4. MATERIAL .....	5
1.4.1. <i>Urval och Avgränsningar</i> .....	6
1.5. METOD .....	7
1.6. TEORI .....	8
1.6.1. <i>Kritisk Religion och Världsreligionsparadigmet</i> .....	8
1.6.2. <i>Religiös Literacitet</i> .....	9
1.7. TIDIGARE FORSKNING.....	11
1.7.1. <i>Läroboks- och klassrumsanalyser</i> .....	12
1.7.2. <i>Religionskunskapens vara eller icke vara</i> .....	13
<b>2. ANALYS .....</b>	<b>15</b>
2.1. KRISTENDOMENS ROLL I SKOLAN.....	15
2.2. ELEVERNA SOM UTGÅNGSPUNKT .....	17
2.3. RELIGIONSKUNSKAP OCH SKOLANS FOSTRANSUPPDRAG .....	19
2.4. HUR LÄR VI UT RELIGIONSKUNSKAP?.....	20
2.5. VAD SKALL LÄRAS UT? .....	22
<b>3. DISKUSSION .....</b>	<b>25</b>
<b>4. SLUTSATS .....</b>	<b>28</b>
<b>5. KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING .....</b>	<b>29</b>
5.1. KÄLLOR.....	29
5.2. LITTERATUR.....	30
<b>6. BILAGOR.....</b>	<b>33</b>
6.1. BILAGA 1-Uppställning av nummer 1979–1982.....	33
6.2. BILAGA 2 -Uppställning av nummer 1993 -1996.....	35
6.3. BILAGA 3 -Uppställning av nummer 2010 -2013.....	38

# 1. Inledning

Inom den svenska skolan har vi länge undervisat i ämnet religion, fast i olika former och med olika fokus, då vad som anses viktigt och inkluderas inte varit/är självklart. Olika aktörer i samhället har haft och har även nu olika perspektiv på vad som är viktigt och hur vi som lärare bäst undervisar i ämnet. Inom religionsdidaktiken diskuteras det mycket om just vad som är viktigt och hur vi förhåller oss till begrepp som *världsreligioner*. Frågorna som i dessa diskussioner lyfts fram behandlas i fältet Kritisk religion där perspektiv som Världsreligionsparadigmet och Religiös Literacitet används som utgångspunkt.

I det svenska skolväsendet har det historiskt sett varit luthersk protestantism som legat i centrum för undervisningen i religion, fram till 1962, då man öppnade upp för andra kristna inriktningar i ämnet kristendomskunskap. Under denna tid handlade ämnet i huvudsak om vad Michael Grimmitt (1987, s.141) kallar för *lärande i religion*, där ämnet ämnade att utbilda inom den egna åskådningen och därigenom stärka den religiösa identiteten. Efter 1962 ändrade undervisningen karaktär från detta lärande till *lärande om religion*, med vilket det menas att undervisningen har en icke-konfessionell och mer vetenskaplig vinkling, och succesivt inkluderades allt fler religiösa livssyner. Skolöverstyrelsen genomförde 1969 en läroplansreform där religionskunskapen kom att inkludera även etikämnet och efter detta tog den moderna religionskunskapen sin fulla form. Dock har det skett flertalet förändringar i kursplanerna sedan dess och fokus i undervisningen har förändrats något, främst i vikten av livsfrågor och att man numera i större grad anammar *lärande av religion*, även om tidigare perspektiv ibland förekommer. Detta lärperspektiv menar att man utifrån reflektion kring religion/er och religiositet i samspel med livsfrågor kan bidra till en personlig utveckling. Dessa, ”små”, förändringar påverkat den praktiska undervisningen på många sätt.

I samband med förändringen av religionsämnet från kristendomskunskap till religionskunskap började *Föreningen Lärare i Religionskunskap* (FLR), bestående av religionslärare från hela Sverige, att publicera sin tidskrift som 1967 kallades för *Meddelande från Kristendomslärarnas förening*. Denna har sedan dess publicerats under diverse namn, numera *Religion och Livsfrågor: aktuellt för undervisningen*, från 1967 till nu, i 53 årgångar och cirka 201 nummer. I tidskriften publiceras anekdoter från lärare, artiklar från forskare och diverse diskussioner kring vad som är aktuellt i ämnet just när numren publiceras. I och med att denna tidskrift varit med sedan läroplansreformerna Lgr69 genom Lgy70, Lgr80, Lpo/Lpf94 och Lgr/Gy11 så kan de olika numren visa vilka diskussioner som var aktuella kring reformerna, vilket denna studie kommer att utgå ifrån.

## 1.1. Syfte

Studiens övergripande syfte är att undersöka diskussioner gällande synen på religionskunskapsämnet och dess roll i skolan kring läroplansreformerna 1980, 1994 och 2011, med hjälp av tidskriften *Religion och Livsfrågor*. Vidare syftar arbetet till att förhålla dessa diskussioner till teorier gällande religiös literacitet och världsreligionsparadigmet.

## 1.2. Frågeställningar

- Hur motiveras religionskunskapens del i den svenska skolan och vilka aktörer ger uttryck för olika ståndpunkter?
- Vilka kunskaper och förmågor betonas det i tidskriften att ämnet skall ge och hur förändras dessa mellan reformerna?
- Vad innebär religiös literacitet i en svensk kontext baserat på materialet?
- Hur uttrycks religionskunskapsämnet i förhållande till skolans fostransuppdrag och skapandet av den demokratiska medborgaren?

## 1.3. Bakgrund

### 1.3.1. *Kristendomskunskap till religionskunskap 1842–1969*

Organiserad undervisning gällande religion har varit närvarande i det svenska samhället sedan 1680-talet då det i kyrkolagen infördes husförhör på kunskaper från Luthers Lilla Katekes. Även när folkskolan infördes 1842 var hemmastudier av katekesen och husförhör det som stod för den religiösa utbildningen. Först 1883 överläts delvis undervisningen i Kristendom till skolan, men katekesen var fortfarande i fokus fram till 1919 då man ändrade ämnets namn från *Bibelkunskap och Katekes* till *Kristendom*. I förändringen slopades katekesen för att ge rum för andra kristna inriktningar än den lutherska efter påtryck från bland annat föräldrar som var aktiva i frikyrkliga rörelser. Ämnet blev i folkskolan bredare och behandlade till större del de kristna grunderna än det specifikt lutherska. I gymnasieskolan behandlades även huvudtankar inom icke-kristna religioner, vilka specificerades som judendom, islam, hinduism, buddhism och naturreligioner. (Hartman, 2011, s. 25–29; Kittelmann Flensner, 2015, s. 30–33).

År 1962 infördes obligatorisk 9-årig grundskola och med denna kom även objektivitetskravet som för Kristendomskunskapen innebar en förändring från lärande *i* religion till ett lärande *om* religion. I och med att Sverige fått fler religiösa inriktningar efter att religionsfriheten infördes 1951 så kom ämnet i grundskolan från 1969 att byta namn till Religionskunskap (bytet gjordes 1965 i gymnasieskolan). Ämnet kom förutom undervisning om icke-kristna religioner även att innehålla etik och livsfrågor där elevernas egna åsikter och

tankar blev viktiga i undervisningen. (Hartman, 2011, s. 30; Kittelmann Flensner, 2015, s. 35–36)

1969 års kursplan för religionskunskap i grundskolan uttrycker sina övergripande mål som följer:

Undervisningen i religionskunskap har till uppgift att orientera eleverna om de bibliska skrifternas huvudsakliga innehåll, om kristen tro och etik och om huvuddragen av kristendomens historia och samfundsformer. Den skall orientera om övriga religioner, deras heliga skrifter, tro, etik och samfundsformer. Den skall vidare ge kännedom om andra livsuppfattningar och attityder till tillvaron än de religiösa. Den skall ge en inblick i nutidens etiska och livsåskådningsmässiga grundfrågor och tankeströmningar. /.../ utan att auktoritativt söka påverka eleverna att omfatta en viss åskådning. /.../så att den främjar deras personliga utveckling och bidrar till att skapa förståelse för värdet av en personlig livsåskådning liksom förståelse och respekt för olika uppfattningar i livsåskådningsfrågor. Arbetet bör inriktas på att bibringa eleverna sådana färdigheter, att de kan självständigt förvärva kunskaper.

(Skolöverstyrelsen, 1969, s. 175)

Kristen tro och etik låg, som vi ser ovan, fortfarande i huvudfokus, men även andra livsåskådningar såväl religiösa som icke-religiösa skulle behandlas, utifrån huvudsakligen skrifter, tro och etik. Vidare skulle eleverna få arbeta med etiska frågor och olika tankeströmningar, för att på så sätt ge dem en förståelse för andra och hjälpa deras personliga utveckling. Målen nämner ej specifikt huruvida undervisningen skulle vara konfessionell eller icke-konfessionell, dock skulle läraren undvika att med sin auktoritet påverka elevernas livsåskådning.

### **1.3.2. LGR80**

Den läroplan som släpptes 1980 för grundskolan implementerades i skolan under läsåret 82/83 efter flertalet revideringar och uppskjutningar. För religionskunskapen innebar den nya läroplanen med dess nya kursplaner en förstärkning av livsfrågornas roll och öppnade upp ytterligare för icke-kristna livsåskådningar. Som kan ses nedan var kristendom fortfarande central, och bibeln skulle användas som en utgångspunkt i ämnet, dock skulle dessa också sättas i jämförelse med andra livsåskådningar. Detta på grund av den ökade invandringen som pågick det senaste årtiondet och de många kulturella uttryck de tagit med sig. Invandrarnas religiösa erfarenheter och åsikter skulle användas som berikning i ämnet och eleverna skulle tränas i att bemöta andra kulturer med förståelse och respekt. Nedan följer ett utdrag ur kursplanen för LGR80:

Skolan skall hjälpa eleverna att bearbeta frågorna inför livet och tillvaron. Eleverna skall få vidgade kunskaper om den kristna religionen med bibeln i centrum. /.../ska 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.

Eleverna skall också ta del av andra livsåskådningar än de religiösa. Undervisningen skall hjälpa eleverna att utveckla en personlig uppfattning samt förståelse och respekt för andra människors och kulturers värderingar. Den skall samtidigt hävda vår demokratis väsentliga värden och klart ta avstånd från allt som strider mot dessa.

(Skolöverstyrelsen, 1980, s. 121)

I det sista stycket ovan uttrycks det likt i LGR69, att icke-religiösa livsåskådningar också skulle behandlas. I samband med denna formulering lyfts samhällets demokratiska värden och uttrycker att undervisningen skall främja dem, men motverka alla åsikter som strider mot dessa värderingar. Vilka demokratiska värden som menas framgår inte i själva kursplanen, men i skolans riktlinjer (s.17) skrivs dessa ut som ”tolerans, samverkande och likaberättigande mellan människor /.../ respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed rätten till personlig integritet/.../”. Inom samtliga av stadiernas kursmål belyses även elevernas egna erfarenheter, aktuella händelser och företeelser som grund i undervisningen.

### **1.3.3. LPO/LPF94**

Läroplanerna för skolan som publicerades 1994 kom i samband med att skolväsendet kommunaliserades och med det kom stora förändringar. Gymnasiets linjer blev alla treåriga och skulle innehålla så kallade kärnämnen som alla elever, oavsett inriktning, skulle läsa. Dessutom blev skolan målrelaterad, vilket öppnade upp för lokala anpassningar av stoffet som skulle ingå i de olika ämnena. Med denna målrelaterade ingång ändrades betygssystemet från det relativa, betyg 1–5 med betyg 3 som medel, till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem med IG-MVG, där IG stod för icke godkänd och MVG för Mycket Väl Godkänd (Skolverket, 2012). Vidare förändrades skolans värdegrund betydligt, vilken kom att baseras på FN:s mänskliga rättigheter från 1948, i denna värdegrund uttrycktes även ”kristen etik och sekulär humanism”. Denna skrivning kritiserades och debatterades mycket innan den slutgiltiga versionen släpptes. (Hartman, 2011, s. 30)

För religionskunskapen innebar de nya läro- och kursplanerna att alla skulle läsa religionskunskap både i grundskolan och gymnasiet, då det karaktäriserades som ett kärnämne (Kittelmann-Flensner, 2015, s. 40). Kärnan i kursplanerna var i stor mån densamma som lgr80, med fokus på existentiella och etiska frågor, men reflektion och fördjupning gällande dessa och livsåskådningar framkommer vara av större vikt. Kristendomen och några andra världsreligioner skulle behandlas i kurserna, där dessa världsreligioner skrevs ut som

Judendom, Islam, Hinduism och Buddhism, dock kunde lärare lokalt välja vilka som gavs mest vikt.

#### **1.3.4. LGR/GY11**

Den senaste reformen presenterades i oktober 2010 och implementerades under det kommande året, 2011. De största förändringarna som gjordes i förhållande till 1994 års läroplaner är att betygssystemet ännu en gång förändrades och målen skulle uppnås i steg för att nå olika betyg, där kriterier tidigare kunde kompletteras med andra. Stegen ändrades från IG-MVG till F-A och gav därmed 5 steg för godkänt istället för 3.

I religionskunskapen gjordes det många förändringar i vad som skulle vara centralt och hur ämnet skulle läras ut. Livsåskådningars förhållande till samhället och aktuella händelser förstärktes, liksom dess roll i identitetsskapandet i förhållande till bland annat kön, etnicitet och sexualitet framskrevs. Moment kring religion och vetenskap lades till i gymnasiets kursplaner och populärkultur lades till som en utgångspunkt för reflektion kring livsåskådning och etik i grundskolan. Något som kvarstod sedan tidigare kursplaner var kristendomens särställning, men nu skulle även alla andra världsreligioner också behandlas, med världsreligioner definieras i kursplanen, förutom Kristendom, även Judendom, Islam, Hinduism och Buddhism. Utöver dessa skulle andra icke-religiösa åskådningar, som Humanism, lyftas fram. Under etikmomentet lades dygdetiska perspektiv till, utöver de normativa etiska teorierna som fanns under tidigare läroplan.

#### **1.4. Material**

Som nämndes i inledningen publiceras tidskriften *Religion och Livsfrågor: aktuellt för undervisningen* (framöver kallad RoL) av Föreningen Lärare i Religionskunskap (FLR) och har publicerats sedan 1967 då tidskriften gick under namnet *Meddelande från Kristendomsläraarnas förening*. Sedan den första publiceringen har namnet ändrats flertalet gånger till det nuvarande, som började användas 1977. Publikationen skrivs i samspel av både lärare i religionskunskap och forskare inom religionsvetenskap från huvudsakligen Sverige, men även andra nordiska länder. I skrivande stund (maj 2020) har det släppts cirka 200<sup>1</sup> nummer av tidskriften och varje kvartal släpps ytterligare ett nummer, med ett nytt aktuellt tema. Tidskriften är ämnad för framförallt religionslärare, och både skolor, universitet och enskilda lärare prenumererar, men även andra har tillgång via föreningens hemsida. Enligt distributionsansvarige Karin

---

<sup>1</sup> Baserat på Kungliga Bibliotekets poster om tidskriften på <http://libris.kb.se> med Libris-ID: 10173358 ; 3618251; 3678836; 3681121



Kittelmann Flensner<sup>2</sup> har publikationen i skrivande stund cirka 250 prenumeranter, ett nummer som minskat sen de gick över till digital distribution, under hösten 2019 hade publikationen 393 prenumeranter, vilka bestod av individer, bibliotek och skolor.

Föreningen (FLR, 2020) beskriver publikationen som innehållande; konkreta erfarenheter och metodiska idéer, artiklar av erfarna praktiker och kompetenta forskare, debatt och belysning av viktiga frågor, aktuell information och recensioner av ny litteratur samt annonser om litteratur, kurser och studieresor.

Sedan 1977 publiceras en årsbok varje år, vari mer djupgående artiklar kring ett specifikt tema sammanställs, i skrivande stund har 42 årsböcker publicerats. Exempel på teman som använts är Etik inom sjukvården, Heliga Skrifter samt Religion och Populärkultur (FLR, 2020). Denna årsbok skickas endast ut till föreningens medlemmar, och går ej att få tillgång till genom föreningens hemsida, vilket bidrar till den förmodade begränsningen i spridning.

#### **1.4.1. Urval och Avgränsningar**

I detta arbete, som nämnts ovan, används material från FLR för att analysera de diskussioner som förts om religionskunskapsämnet. Materialet har begränsats till just tidskriften *Religion och Livsfrågor* då det är den enda publikationen riktad specifikt mot religionslärare i Sverige, och spridningen antas vara större än föreningens årsbok samt innehålla mer aktuella diskussioner. Det finns i Sverige en publikation med namnet *SO-didaktik* som fokuserar på hela SO-ämnet och därmed vänder sig mot lärare med flertalet SO-ämnen eller grundskolelärare, men denna har sållats bort just på grund av den breda ingången. Det finns även tidskrifter gällande religionskunskapsundervisning internationellt, bland annat amerikanska *Religious Education* och brittiska *British Journal of Religious Education*, men dessa valdes bort då de är akademiska tidskrifter, då lärare inte kan förmodas ha tillgång till dessa samt att arbetet riktar sig mot den svenska kontexten

Vidare har materialet avgränsats till tolv årgångar som valts ut för att sammanfalla med de senaste tre läroplansreformerna i det svenska skolväsendet, vilka inföll 1980, 1994 och 2011. I skrivande stund håller en mindre reform på att genomföras, men denna reform har exkluderats då den och relaterade diskussioner är pågående och därmed ej kan analyseras för tillfället. Runt varje reformår har fyra årgångar av publikationen valts ut, en året innan reformen, reformåret och de två efterföljande. Denna avgränsning har gjorts då de flesta diskussioner antas äga rum nära själva reformen men även för att lyfta diskussionerna innan själva reformen, vad som är

---

<sup>2</sup> Personlig kommunikation 21 april 2020

aktuellt när reformen genomfördes samt hur lärare, och religionsdidaktiker, hanterar förändringarna åren efter. Vi kan förvänta oss att det under dessa brytningstider förs mer intensiva diskussioner då synen på ämnet förändras. Urvalet har även gjorts på grund av utrymmes- och tidsaspekten av studien. Årgångarna som analyseras är därmed; 1979, 1980, 1981, 1982, 1993, 1994, 1995, 1996, 2010, 2011, 2012 och 2013. I analysen av dessa nummer kommer fokus att ligga på dess artiklar och ej på annat innehåll som till exempel reklam. Med detta fokus kom materialomfånget att innehålla cirka 340 artiklar varav 27 stycken nämns specifikt i analyskapitlet.

## 1.5. Metod

Metoden som tillämpats i detta arbete är vad som kallas för innehållsanalys, som lämpar sig vid undersökningar av texter där man utifrån materialet vill utvinna exempelvis mönster, förändringar eller bilder av ett visst fenomen eller genre (Nelson & Woods, 2011, s. 110–111). I just detta arbete analyseras materialet tematiskt, vilket innebär att analysen kodas utefter specifika återkommande teman (Nelson & Woods, 2011, s. 113). Teman för analys har uppkommit under processens gång och därmed är analysen och dess teman av ett induktivt slag (Braun & Clarke, 2006, s. 83–84). Denna induktivt tematiska kodningsmetod används då arbetets syfte ämnar undersöka upprepade mönster i diskussionerna kring religionskunskap i den svenska skolan som förs i publikationen RoL och de ämnen som kommer upp är svåra att veta innan insamlingen av material skett. Vidare innebär den induktiva metoden i detta arbete att analysen öppnar upp för nya teman som uppkommer och ej är fast i redan satta kategorier. Vidare ger den en allsidig bild av materialet, där en deduktiv metod varit mer snäv i sin representation. (Braun & Clarke, 2006, s. 83–84)

Vid datainsamling och analys kunde slutsatsen dras att fem teman återkom i samtliga nummer, på ett eller annat vis. Dessa teman, presenterade nedan, användes sedan för vidare analys.

- ***Kristendomens roll i skolan:*** Diskussioner kring Kristendomens särställning, varför den borde eller inte borde vara prioriterad i den svenska skolan, samt kring kristen etik.
- ***Eleverna som utgångspunkt:*** Hur man gör undervisning relevant för eleverna genom att utgå från deras erfarenheter och frågor kring livet
- ***Religionskunskap och skolans fostransuppdrag:*** Religionskunskapens roll i skolans fostringsuppdrag, vad bidrar ämnet med och har det ansvar över någon specifik del.
- ***Hur lär vi ut religionskunskap?:*** Diskussioner gällande vilka perspektiv som skall utgå från i undervisningen, alltså hur skall religionskunskap läras ut?

- **Vad skall läras ut?:** Diskussioner och åsikter gällande vilka kunskaper och förmågor eleverna skall få från undervisningen.

## 1.6. Teori

Studien kommer som nämntes i inledningen att utgå från religionsdidaktiska/-vetenskapliga teorier från kritisk religion, mer specifikt ”religious literacy”, översatt till *religiös literacitet*, och World Religions Paradigm (WRP), översatt till *Världsreligionsparadigmet (VRP)*, vilka beskrivs nedan. Dessa utgångspunkter kommer att knytas an till i diskussionskapitlet.

### 1.6.1. Kritisk Religion och Världsreligionsparadigmet

Kritisk religion är ett fält inom religionsvetenskap som söker att kritiskt dekonstruera begreppet *religion* som en kategori liksom andra närliggande begrepp och kategorier som till exempel *sekulär*. Utgångspunkten i detta fält är att begreppet innehåller så många aspekter av uttryck och handlingar att det i sig inte säger någonting, och därmed kan vad som helst bli eller vara just religion. Kritisk religion söker att omdefiniera vad vi i det moderna samhället kategoriserar som religion genom att ifrågasätta och utmana dess gränser. (Fitzgerald, 2015, s. 303–304)

Ett perspektiv på religion som framhålls inom kritisk religion är världsreligionsparadigmet som tar sin början i de första beskrivningarna av ”religion” vilken utgick från den kristna tron och praktiken, och klassade andra kulturer och dess kulturella uttryck som ”icke-religion” (Smith, 1998 i Cotter & Robertson, 2016, s. 8). Det var efter kontakt med den nya världen och alla dess kulturella uttryck som religion i sin pluralform ”religioner” uppkom och satte igång forskningsområdet Religionsvetenskap under den viktorsianska eran. Detta område skapades, i sin essens, för att kategorisera de olika kulturella uttrycken i dess respektive religion-kategorier. Dessa kategoriseringar utgick från den kristna bilden av religion vilket gjorde att texter och trossatser blev viktigare än praktiken som utfördes, där religioner som till exempel Kristendom och Buddhism sattes över naturreligioner. (Cotter & Robertson, 2016)

Världsreligionsparadigmet (VRP) uppkom utifrån dessa ursprungliga definitioner och kategoriseringar av religion, och vad som kallas för ”världsreligionerna” tog form i diskursen kring religion. Inom ”världsreligionerna” innefattas de ”big five” Kristendom, Judendom, Islam, Hinduism och Buddhism, ofta i denna ordning, men beroende på kulturell kontext även andra ”stora religioner” som till exempel Sikhism och Bahá’í. Judendom hör till dessa fem, då den har en koppling till kristendomen som i sig anses ytterst viktig. Inom pedagogiken, och då främst inom religionskunskapen, utgår man i många fall från just VRP oavsett om det är medvetet eller ej och många gånger är detta perspektiv på religion det enda som många elever möter i sin utbildning. (Cotter & Robertson, 2016)

Kritik mot detta sätt att kategorisera religiösa uttryck har varit stor, och kommer i huvudsak tre olika former vilka läggs fram av Cotter och Robertson (2016);

1. VRP konstruerar religion utifrån ett protestantiskt kristet perspektiv.

- Med detta menas att man ser religiösa uttryck, handlingar och traditioner utifrån en syn där ”mannen, boken, tron” ligger i centrum och religion är något som finns inuti en individ.

2. VRP uttrycker vilka som har makten genom andrefiering.

- Detta hänger ihop med kritiken ovan då den kristna förståelsen av religion har gjort religiösa uttryck som inte passar in i dess mall som något exotiskt och ”annat”. Vidare representeras inom VRP ofta elitversionen av dessa uttryck där andra tolkningar och praktiker av religionen ses som främmande och konstig.

3. Att varje religion uttrycks ha *Sui Generis*

- Med *Sui Generis* i denna kontext menas att religion i sig är unikt, komplext och opåverkad av annat runt omkring som till exempel politik eller sociala sammanhang. Det vill säga att religion är av sitt eget slag och ej hänger samman med andra delar av samhället (McCutcheon, 2014). Med detta uttryck menas i VRP även att varje religion är unik i jämförelse med andra religioner.

Dock menar bland annat Steven W. Ramey (2016, s. 50) att VRP genomsyrar så mycket av vårt samhälle att det i många fall är viktigt att lära ut med paradigmet i åtanke, för att sedan kunna kritisera och ifrågasätta det.

### **1.6.2. Religiös Literacitet**

En annan teori som kan kopplas till kritisk religion och även världsreligionsparadigmet är *religiös literacitet* som kommit upp inom religionsdidaktiken då det diskuterats mycket gällande hur vi lär ut religion och vad eleverna lär och tar med sig in i sitt framtida liv. I diskussionen har man talat mycket om religiös literacitet och illiteracitet som det man inom religionsundervisningen skall sträva mot respektive försöka motverka.

Begreppet religiös literacitet är taget från lingvistikens mening av literacitet, det vill säga att man kan använda ett språk – att kunna tala, skriva och läsa språket samt kunna manipulera syntax, vokabulär och grammatisk uppbyggnad. Här handlar det då om att förstå det ”religiösa” språket som vi människor använder och enligt Diane L. Moore (2007, s. 56) innebär begreppet ”/.../förmågan att kunna urskilja och analysera de fundamentala intersektionerna mellan religion och socialt/politiskt/kulturellt liv genom flera linser” (min över.). Denna förmåga menar hon att man lär sig bäst genom ett multikulturellt perspektiv grundat i problembaserad

lärande. I ett klassrum med detta i åtanke utmanas eleverna att söka egen information samt föra dialog med andra på ett tolerant och respektfullt sätt. Moore menar att religiös literacitet handlar om att bygga upp förmågor som bidrar till att förstå andra och deras religiösa uttryck, genom att ta in flera olika perspektiv i sitt lärande och ifrågasätta stereotyper gällande religion/er. Moore håller i samarbete med Harvard Divinity School, där hon jobbar, ett projekt gällande religiös literacitet kallat *The Religious Literacy Project* som jobbar för att förändra den allmänna bilden av religion. De arbetar utifrån fyra principer:

- Differentiering mellan religiösa uttryck och religionsvetenskap
- Religioner är internt olika
- Religioner utvecklar och förändras
- Religiösa influenser är inbäddade i kulturer

(Harvard Divinity School, u.å)

Den första principen handlar om att skilja på konfessionella och teologiska studier av religiösa uttryck och det religionsvetenskapliga studiet av religiösa uttryck, då dessa är av två olika slag och har olika synvinklar. Den andra och tredje principen syftar på att religioner har olika uttryck och tolkningar, vilka ständigt utvecklas och förändras, därmed tänker till exempel inte alla buddhister samma, då det finns olika inriktningar som utvecklas separat. Den fjärde principen hänger ihop med de tidigare två och menar att religiösa uttryck finns inbäddade i kulturer, och att både kulturer och religioner påverkar varandra och har gjort det över tid. Utifrån dessa fyra principer så kan man i undervisning ge en mer nyanserad och objektiv bild av religiösa uttryck. Inom projektet används dessa som utgångspunkt i kurser, för bland annat lärare, i samspel med fallstudier.

Utifrån detta sätt att se på religiös literacitet strävar man efter att perspektiven som används i undervisning och de förmågor som eleverna övat på skall kunna appliceras i ”verkligheten” utanför skolan. Med det menas att eleverna skall kunna använda sin kunskap och sina perspektiv i mötet med andra människor för att kunna bygga förståelse, tolerans och acceptans.

Stephen Prothero (2007/2008, s. 14–15) hjälpte till att popularisera uttrycket med sin populärvetenskapliga bok *Religious Literacy – What every American needs to know and doesn't* och tar, i motsats till Moore, en mer faktabaserad inställning till religiös literacitet. Prothero menar att religiös literacitet handlar om att ha grundläggande kunskaper om religiösa traditioner och då kunna fakta om samt förstå religioners centrala termer, symboler, praktiker och narrativ etcetera. Vidare uttrycker han att religiös literacitet inom alla religiösa uttryck är svårt att uppnå då varje religion har sitt ”eget språk” vilket betyder att det finns till exempel zenbuddhistisk, daoistisk och shiamuslimsk religiös literacitet (Prothero, 2007/2008, s. 18).

Kritik mot Protheros faktabaserade syn av religiös literacitet har förts av bland annat Eugene V. Gallagher (2009) som menar att det inte bara är **vad**, utan även **hur** religion görs som kan ge kunskap om och förmågan att förstå **varför** religion finns och är viktig. Mer specifikt menar Gallagher att man för att kunna vara religiöst litterat behöver baskunskaper, *vad*, men att man även måste förstå och ha kunskaper om *hur* dessa kunskaper appliceras och vilken funktion religion har för individer och grupper för att kunna förstå *varför* religion fortsätter vara viktigt även fast den många gånger skänker lika mycket sorg som glädje.

### 1.7. Tidigare forskning

I detta avsnitt behandlas den tidigare forskning som angränsar till studiens fält. Denna studie undersöker religionskunskapens syfte, och de idéer och normer som finns kring detta. Till detta forskningsfält finns det angränsande religionsdidaktiska fält som behandlar olika perspektiv av religionskunskapen. Normer i religionskunskap har studerats genom bland annat läroboks- och klassrumsanalyser varav några presenteras i detta avsnitt. Religionskunskapens syfte och idéer har studerats på olika sätt, varav några studier presenteras nedan. Innan vi går in på dessa perspektiv och forskningsfält vidare uppmärksammas två studier som utgått från FLR:s publikationer.

Linda Jonsson, lektor på Mälardalens högskola, undersökte för sin doktorsavhandling (2016), liksom detta arbete gör, just tidskriften RoL och nummer publicerade 1994–2011. Avhandlingen hade syfte att undersöka olika perspektiv på religionsläraruppdraget utifrån de röster som presenterats i publikationen under just denna perioden, som hon i arbetet kallar ”den osäkra perioden” mellan två reformer. Även Sven-Åke Selander (2019) har undersökt FLR:s publikationer, specifikt årsböckerna 1967–2007 istället för tidskriften och kartlagt de ämnen som diskuterats under de olika årtiondena som årsboken publicerats. Genom denna kartläggning framgick att diskussionerna och språket

förändrades från ”vi kristna” till ”de kristna” och med andra religioner och livsåskådningar på lika villkor, innehållet från nationellt till internationellt, från konfessionellt till icke-konfessionellt, synen på eleverna förändrades från objekt till subjekt i undervisningen, läromedlen från föreskrivande till interaktivt, lärarrollen från magistral till resurs, från att kontrollera till att bistå. (s. 53)

Föreliggande arbete fokuserar i jämförelse med Jonsson (2016) på mer generella diskussioner gällande religionskunskapen i sig och inte endast på vad läraruppdraget är. Vidare är det andra tidsperioder som analyseras i denna studie, där Jonsson riktat in sig på perioden 1994–2011 medan föreliggande studie behandlar flera mindre perioder, 1979–1981, 1993–1996 och 2010–2013. I förhållande till Selander (2019) så är perspektiven på undersökningarna

liknande då de båda behandlar bredare diskussioner gällande religionskunskapen i den svenska skolan, dock har han en bredare lins och större tidsram på sitt material, vilket gör att studierna skiljer sig åt.

### **1.7.1. Läroboks- och klassrumsanalyser**

Religionsdidaktik är i Sverige ett relativt litet forskningsområde om man jämför med andra områden, men samtidigt har vissa perspektiv inom religionsdidaktik studerats av flertalet forskare. Bland annat har flertalet studier gällande läroböcker inom religionskunskap genomförts med namn som Kjell Härenstam & Jonas Otterbeck i täten. Härenstam (1993; 2000; 2006) har undersökt både hur islam, tibetansk buddhism och hinduism framställs i läroböcker medan Otterbeck (2005) inriktat sig på specifikt islam. I sina undersökningar framhåller de den stora generalisering som många läroböcker gör och hur dessa religioner exotifieras.

Ett annat fält inom religionsdidaktiken som ofta behandlats är klassrumssituationer och de attityder som lärare och elever har till ämnet. Här finner vi bland annat Kerstin von Brömssen (2003), Karin Kittelmann-Flensner ((med Larsson, G.),2014; 2017), och Carina Holmqvist Lidh (2016).

von Brömssen (2003) har, genom intervjuer med elever i årskurs 8, undersökt elevers diskurser gällande den egna och andras religion samt den multikulturella skolan utifrån postkolonial teori. I denna studie framkom att stor del av eleverna använde termer som ”invandrare” för att tala om icke-svenskar, och använde det även för sig själva i vissa fall. Vidare uttryckte de flesta låg motivation att lära sig om och att förstå andra kulturella bakgrunder, speciellt de med svensk bakgrund. I diskussionerna kring religion uttryckte en stor del av eleverna kunskap om religion utifrån fakta, men uttryckte ett tydligt vi-och-dom tänk, med fokus på de icke-religiösa och de religiösa.

Kittelmann-Flensner och Larsson (2014) undersökte tillsammans video-material från kristendomskunskapsundervisning i Västra Götaland från sent 1960-tal med syfte att se hur lärare lärde ut och huruvida de följde kursplanen. Vad de kom fram till genom denna analys var att lärare hänvisade mycket till historiska texter som bibeln och olika psalmer och att elevernas erfarenheter tog mycket liten plats i undervisningen. Vidare uppkom i analysen att, trots skolans icke-konfessionella inriktning, en del av lärarna undervisade ur ett konfessionellt perspektiv. När andra religioner nämndes var diskursen tydligt färgad av perspektiv som orientalism och den andre.

En vidare studie utförd av Kittelmann-Flensner (2017) undersöker hur elever och lärare inom den svenska gymnasieskolan diskuterar religion i klassrummet och baseras på

klassrumsobservationer på flertalet svenska skolor. I resultaten diskuteras den sekulära synen på Sverige och tanken på landet som sekulärt vilket reflekteras i klassrummet på olika sätt. Det fanns vissa andliga aspekter som diskuterades inom undervisningen som utmanade den sekulära diskursen, dock fanns denna alltid nära. Vidare uppkom en tydlig svenskhetsdiskurs, där tanken om Sverige som kristet uttrycktes, trots tidigare sekulära diskurs.

Den sista studien som presenteras är utförd av Holmqvist Lidh (2016) som undersökte religiösa ungdomars förhållande till skolans religionskunskap utifrån tre teman; undervisningsinnehåll och deras bild av sin tro, att vara religiösa representanter och elevernas beskrivning av ämnets ramar och förutsättningar. Resultaten visar på att elever med religiös tillhörighet har svårt att känna igen sig i undervisningen då den upplevs ytlig, stereotypisk och fakta-orienterad med fokus på historia, regler och ortopraxi. Att vara representant för religiösa inriktningar uttrycks som påtvingat och oönskat, även fast vissa även uttrycker det som en chans att visa och försvara sin inriktning. Eleverna kritiserar den kritiska sekulära hållningen i skolan, men ser potentialen för ämnet att bidra till tolerans och ömsesidig förståelse.

### **1.7.2. Religionskunskapens vara eller icke vara**

Religionskunskapens vikt i skolväsendet har studerats i huvudsak genom attitydundersökningar likt några av de som presenterats ovan, men det är ett ämne som diskuteras och har diskuterats mycket inom didaktiska kretsar. Här kommer några av de diskussioner som förs och har förts kring ämnets vara eller icke-vara därmed att presenteras, med en viss begränsning på grund av rådande omständigheter i biblioteksväsendet (covid-19), där vissa viktiga aktörers bidrag i diskussionen ej gått att få tag på inom tidsramen. Dessa viktiga aktörer inom religionsdidaktiken och diskussionen kring religionskunskapens syfte och framtid är Robert Jackson, Andrew Wright och Philip L. Barnes.

Jackson<sup>3</sup> har bland annat diskuterat hur man kan lära religionskunskap genom "en tolkande ansats"; det vill säga genom att utgå från ett antropologiskt/etnologiskt perspektiv och de ställningar som individer och grupper har till religion och dess uttryck. Wright<sup>4</sup> har arbetat med religionskunskap utifrån kritisk realism där olika religiösa uttryck och perspektiv ligger i fokus i samspel med den världsbild som eleverna bär på, där dessa får mötas i klassrummet. Den sistnämnda av dessa tre aktörer är Barnes<sup>5</sup> som har diskuterat religionskunskap och mångfald i

---

<sup>3</sup> T.ex. Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.

<sup>4</sup> T.ex. Wright, A. (2016). *Religious education and critical realism : knowledge, reality and religious"*

<sup>5</sup> T.ex. Barnes, L. P. (2014). *Education, Religion and Diversity: Developing a New Model of Religious Education*. London: Routledge.



ett post-modernt och -liberalt samhälle, utifrån bland annat Wright och Jacksons perspektiv på undervisning.

Mark Chater och Clive Erricker har i boken *Does Religious Education have a Future?* (2013) presenterat religionskunskapens kontext i världen, med en brittisk utgångspunkt, ur flertalet perspektiv. Bland annat talar de om hur religionskunskapens plats i skolan rättfärdigas och hur tvetydig dess syfte och pedagogiska inriktning är. De framhåller att religionskunskapen ligger i ett spänningsfält mellan religiösa samfunds förväntningar och den moderna skolans, vilket gör att den inte tar sin fulla form. Vad de sammanfattningsvis betonar är att religionskunskapen måste ändras i takt med samhället för att fortsätta ha en plats i ungdomars utbildning, att ämnet måste behandla mer existentiella perspektiv och lämna det som en gång var religiös utbildning.

Clayton och Stevens (2018) står kritiska till det många skolor och regeringar uttrycker rättfärdigar det obligatoriska studiet av religionskunskap, nämligen tanken om att religionskunskap fostrar tolerans och ömsesidig respekt. De menar att det inte finns empiriska bevis på att så är fallet och att andra delar av skolväsendet kan hantera det uppdraget, och ifrågasätter därmed varför religionskunskapens syfte är och om ämnet är berättigat sin plats som kärnämne. De utmanar olika perspektiv som berättigar dess plats och menar att ingen av dem uppfyller vad som kallas acceptanskravet, det vill säga att alla fria och jämlika medborgare skall acceptera de ideal och principer som ett beslut grundas på. Om någon medborgare avfärdar det religionskunskapen innehåller, uppfyller den alltså ej acceptanskravet.

Kjeldsen (2019) för en bredare diskussion om religionskunskapens inriktning och karaktär baserat på flertalet religionsdidaktiska diskussioner förda av bland annat Robert Jackson, Tim Jensen och Wanda Alberts, men riktar denna specifikt mot de nordiska ländernas skola. Hon lyfter specifikt fram hur religionskunskap kan ha en tendens att hamna i konfessionella existentiella diskussioner, oavsett om det är lärares intention eller inte, och att livsfrågecentreringen i ämnet därmed är problematiskt. I och med detta menar hon att en religionsvetenskaplig ingång i skolan är bättre och undersöker huruvida detta skulle vara görbart baserat på läroplansanalyser. Baserat på kursplaner inom den norska och danska skolan framhåller Kjeldsen att religionskunskapen i kontrast mot andra ämnen innehåller få formuleringar där eleverna förväntas utveckla analytiska förmågor och kritiska förhållningssätt. Inom den svenska skolan framhåller hon dock den framskjutna roll dessa perspektiv innehar, och menar att detta religionsvetenskapliga förhållningssätt då är och borde vara möjliga i samtlig religionskunskapsundervisning.

## 2. Analys

Analysen som görs i detta kapitel har strukturerats tematiskt utifrån tidigare nämnda teman (se 1.5.3. Metod). I dessa teman blandas de olika tidsperioderna för att kunna ge en mer jämförande analys än om analysen presenterats helt kronologiskt, dock kommer viss kronologi att användas inom temana för att strukturera upp texten. Uppställningar med de olika numrens teman och innehåll återfinns i bilaga 1–3 i slutet av detta arbete.

### 2.1. Kristendomens roll i skolan

Diskussionerna kring kristendomens roll i skolan och dess särställning i religionskunskapsämnet är något som återkommer genom de olika tidsperioderna, på lite olika sätt.

Innan LGR80 slog igenom var det fortfarande kristendom som låg i centrum för undervisningen och andra religiösa inriktningar berördes i större del i gymnasieskolan än i grundskolan. Denna centrering på kristendom och i vidare utsträckning, Bibeln, är mycket tydligt i diskussionerna som förs innan läroplanen sattes i verket på hösten 1980. Här förs diskussioner om hur bibeln kan läras ut genom att koppla till elevernas livsfrågor, genom musik, konst och dramatiseringar. Även efter reformen genomförts, diskuteras i tidskriften det kristna perspektivet i skolan, men med olika inställningar till dess särställning. Lärares motvillighet mot att lära ut kristendomen uppkommer flertalet gånger, då många uttrycker att samhället ser religionsämnet som indoktrinerande och konfessionellt, vilket det tidigare varit. Trots lärarnas bild av denna svårighet så uttrycker teologer den kristna grunden som väsentlig i den svenska kontexten, vilket gör den viktig att lära ut och utgå ifrån i skolan. Lärarutbildare och religionsvetare lägger sig emellan dessa två inställningar och säger att kristendom är en del av den svenska kontexten, men att det ej är skolans uppgift att främja det kristna. Man kan utläsa två motpoler i diskussionerna, där ena sidan vill försvara de kristna rötterna och behålla bibelkunskapen, medan den andra vill fokusera mer på livsfrågor och mötet med andra åskådningar. Mellan dess två läger debatteras även om huruvida bibeln skall läsas som den är eller med en kritisk ingång.

I början av 1990-talet märks ett tydligare motstånd mot kristendomens särställning inom undervisningen och under skrivningarna av de nya läroplanerna diskuterades denna mycket. Under året innan reformen stod sig många av skribenterna i publikationen frågande till kristendomens framskjutna plats, framförallt i värdegrunden, men även i de föreslagna kursplanerna. Uttrycket ”kristen och humanistisk etik” blev mycket ifrågasatt och skolverket kritiserades hårt för detta av många aktörer. Man ville istället att värdegrunden skulle följa de

mänskliga rättigheterna som FN formulerat, och att värdegrunden då fungerade oberoende av livsåskådning. Debatten kring denna formulering kvarstod även efter läroplanen publicerats.

Utifrån sågs ämnet fortfarande som indoktrinerande och både utbildare på universitet och högskolor samt lärare ville se att mångfald i åskådningar, etik och elevernas livsvärld lades i fokus. En fråga som återkom i flertalet nummer från perioden 1993–1996 var ”varför är vi fast i kristendomsläran?” dock i olika formuleringar.

En debatt gällande riter i klassrummet präglade av kristendom fördes i flertalet av numren under denna period och startade med en artikel av skolpräst Erik Holmberg (1995, s. 8-9). Holmberg föreslog att man som lärare skall hålla riter i klassrummet som avslutning på lektionens samtal, där man till exempel kunde baka bröd att dela på, smörja elevernas hand med en olje- och örtblandning eller ljusständning, för att skapa ett ”andrum” där ett lugn sprids i klassrummet. Gymnasieläraren Roland Simonsson (1996, s. 24-25) är snabb med att kritisera detta förslag och menar på att religionsklassrummet är ett icke-konfessionellt rum där olika meningar skall brytas, och inte ett rum för kristet präglade riter. I ett svar till detta för Ewa Andersson Hedberg (1996, s. 4-5) argument för att riter som inte är till för att vända eleverna till en specifik religion kan vara av vikt, då det skapar en gemenskap i gruppen samtidigt som de illustrerar religiösa handlingar. Denna debatt fortgick sedan med fler inslag från Simonsson gällande graden av konfessionella inslag i undervisningen.

Liksom vid tidigare reformer fördes det kring 2011 en debatt om kristendomens roll i skolan, och den särställning som den skulle ha i förhållande till ämnets resterande delar. När läroplanen utkom i slutet av 2010 hade just en särställning av kristendomen gjorts, men ändå uttrycktes det i samhällsdebatten att den blivit för nedtonad i de nya styrdokumentet. I den religionsdidaktiska debatten kritiserades denna särställning då den kristna grunden i det svenska samhället inte längre är självklar även fast den är närliggande. Vidare uttrycker bland annat Lovisa Bergdahl i en diskussion om spänningsfältet mellan religion och demokrati att;

Religiös tillhörighet låter sig inte längre definieras i enlighet med en protestantisk syn på religion som text, tro, och som en inre, privat övertygelse. Religion tar sig konkreta, synliga uttryck i det offentliga rummet och i ett samhälle som ser sig självt som sekulärt tycks detta leda till ökande spänningar mellan ”det religiösa” och ”det demokratiska”. (Bergdahl, 2011, s.18)

vilket kan tolkas som ett behov att se över den fokus vi lägger på den kristna kontexten samt den sekulära bild vi annars har av samhället i den svenska skolan. Vidare kan detta tolkas som att den kristna utgångspunkten som skolan har förvränger bilden av livsåskådningar utifrån just den protestantiska förståelsen av religion och spär på detta spänningsfält ytterligare. I samma nummer hålls en diskussion om Sverigedemokraterna, dess koppling till svenskhet som

grundad i kristendomen och deras syn på den Svenska Kyrkans roll i samhället och hur denna sätts i kontrast mot islam och ”islamisering”.

## 2.2. Eleverna som utgångspunkt

Först i nummer 1981:1 uttrycks eleverna som utgångspunkt explicit när man talar om glappet som finns mellan tonåringars livsvärld och de perspektiv på religion som skolan förmedlar. I samma nummer betonas upplevelser och livsfrågor som en viktig aspekt i undervisningen för att sluta glappet. Vidare nummer samma år lägger lite fokus på denna aspekt av lärandet, men samspelet mellan elevernas värld, den lokala miljön och stoffet diskuteras, där drama ses som ett sätt att ge eleverna erfarenheter.

Efter den nya läroplanen börjat implementeras 1982 kom elevernas tankar och åsikter att diskuteras mer i och med kursplanens skrivning gällande livsfrågor. Här var det många lärare som frågade sig hur man skulle lära ut livsfrågor och stoff samt vad som prioriterades högt. Tidskriften hade då en kolumn kallad *LGR80-frågan* där Lars-Olov Lernberg (1982), skolkonsulent på Skolöverstyrelsen, svarar på frågor angående kursplanen i religionskunskap. Hans övergripande svar var att livsfrågorna var högt prioriterade men att de skulle behandlas i samspel med stoffet och de etiska frågorna, då de alla tre hör samman. Utöver diskussionen kring livsfrågornas vikt uppkom tankar om att skapa eget material baserat på eleverna som var präglade av upplevelselärande - det vill säga att de till exempel får testa på religiösa handlingar, besöka samfund, och självständigt undersöka fenomen-för att göra undervisningen relevant och lärorik.

Runt LPO/LPF94 var elevernas livsvärld tillsammans med kristendomens roll det som behandlades till störst del i publikationen. Vid läroplansförslaget SOU 1993:2 betonade många av de medverkande att elevernas livsvärld blivit bortskrivnen och att stoff tog alltmer plats, vilket de var kritiska emot. De framhåller att lärande görs bäst i kontext och att då koppla undervisningen till eleverna ger ett djupare och mer långvarigt lärande. Det ger även en arena där ungdomarnas ”yttre och inre värld”, det kognitiva och emotiva, kan mötas och utvecklas. Utan detta uttrycker man i utredningen *Rötägg och änglar, ungdomar, normer och värderingar i 90-talets Sverige* som presenteras i nummer 1994:1 (s. 10) ”/.../ får alltfler unga den uppfattningen att de inte behövs”. För att motverka denna känsla hos unga menar flertalet aktörer att man i skolan behöver bemöta de emotiva aspekterna som finns i elevernas frågor, och inte bara förmedla stoff.

Vikten av att låta religiösa elever vara representerade i klassrummet uttrycks det sista numret 1996 där socionom Inger-Johanne Larsson (1996, s. 8) uttrycker att ungdomar som får delge

sina religiösa erfarenheter ”kommer att trivas och känna sig värdefull”. Därmed behöver lärare ha koll på sina elevers bakgrund när det gäller familjeförhållanden men även religiöst och kulturellt.

Under den sista perioden som analyserats inom detta arbete läggs mindre explicit fokus på eleverna som utgångspunkt, men implicit så uttrycks, liksom ovan, behovet av att utgå från elevers livsvärld. Speciellt i samband med valet 2010, och SD:s framgång, och efter Utøya-attacken belyser skribenterna i tidskriften vikten av att bemöta elevernas frågor. Gymnasielärare och regionsfilosof Olof Franck uttrycker sig som följer gällande valresultatet 2010 och elevernas frågor:

Redan några dagar efter den 19 september bad några av mina elever att vi inom ramen för religionskunskapens etikmoment skulle diskutera hur Sverigedemokraternas invandringspolitiska grundsatser kan och bör relateras till den demokratiska värdegrunden med fokus på solidaritet, rättvisa och likaberättigande. Några studenter önskade resonera kring samma grundsatser när vi genomförde analytiska studier kring värdegrund, demokrati och integration. /.../ Vi lärare möter många kloka unga människor med utpräglad känslighet för när någon eller några riskerar att fara illa, uteslutas ur en samhörighet och en respektfull gemenskap, exkluderas till följd av orättfärdiga över- och underordningar – ja, när värde och värdighet får stå tillbaka för orättvisa, intolerans och bristande respekt. (Franck, 2011a, s. 6)

Efter Utøya-attacken sommaren 2011, och de andra katastrofer som hände kring samma tid (t.ex. Fukushima) belyser Franck återigen vikten och skyldigheten vi som lärare har att bemöta elevers frågor och framhåller att de ger eleverna förutsättningar att utveckla sina reflektions- och kommunikationsförmågor.

Vi har som lärare i religionskunskap ett ansvar att pedagogiskt och med fokus på både kunskap och människovärde ta oss an dessa livets reella villkor. Det ingår i vårt uppdrag. Vi ska våga initiera och möta de svåra frågor dessa villkor ger upphov till och vi ska ha modet att samtala, diskutera, undersöka, analysera – inte enbart som ett uttryck för tyckanden och personliga ställningstaganden – utan som en väg att söka sammanhang och överblick, spegla etiska och existentiella perspektiv i den verklighet ingen av oss kommer undan, och ge elever förutsättningar att växa i sitt eget reflekterande, i sitt kommunicerande och i sina val av vägar att vandra vidare med både känsla och kunskap. (Franck, 2011b, s. 3)

Samtidigt visar detta att religionsämnet i praktiken ofta riskerar att ta formen av ett värderingämne, där kopplingen till livsåskådning lätt försvinner i de existentiella och etiska frågorna. Likaså kan det gå åt det andra hållet, likt man sett inom forskning av klassrumspraktiker, där det istället blir ett rent faktaämne, utan det perspektiv som Franck här uttrycker.

I förhållande till livsfrågor framhålls det i nummer från 2012 att det inte är självklart att alla elever har samma sociala bakgrund och därmed inte heller har samma livsfrågor eller

kunskaper. I samband med detta menas att man måste anpassa undervisningen till den elevgrupp man har, både på en innehålls- och språkmässig nivå. I numret som behandlar nationella prov i religionskunskap för årskurs 6 och 9, under 2013, återkommer denna tanke om anpassning, om än på en nationell nivå. I nationella provets utformning menar de provkonstruktörer som bidrar i numret att ett elevvänligt språk och ett frågeinnehåll som kan förstås oavsett hur mycket en viss klass hunnit gå igenom varit av stor vikt.

I ett nummer 2013 uttrycker religionsdidaktikern Malin Löfstedt (2013, s. 8) att man för att bygga elevernas religiösa literacitet, vilket är numrets tema, behöver börja kursen med deras livsfrågor. Livsfrågorna får sedan ligga som grund för det stoff och de erfarenheter som sedan fokuseras på. Eleverna som utgång kan även hjälpa att göra religion mindre avlägset för dem, vilket är en upplevelse som uttrycks hos eleverna i en intervjustudie av docent Anders Sjöborg (2013, s. 11). Här menar han att reflektioner kring ”den andre” i sig själv kan hjälpa till i närmanden gentemot religion.

### **2.3. Religionskunskap och skolans fostransuppdrag**

Religionskunskapen och skolans fostransuppdrag är ett ämne som uppkommer implicit i de analyserade numren och därför förs här en kort analys om detta. Under perioden 1979–1982 nämns fostransuppdraget explicit först i nummer 1982:2 där biträdande skolminister Ulla Tillander (C) (1982, s. 16–17) menar att religionskunskapens roll i skolan inte bara är att förmedla teori, utan också att fostra eleverna. Hon menar också att religionskunskapen har en viktig roll i detta i jämförelse med andra ämnen.

Under perioden 1993–1996 nämns fostransuppdraget betydligt fler gånger än under den tidigare, då man diskuterar värdegrunden flertalet gånger. I dessa diskussioner betonar man de värden som skolan skall förmedla och fostra eleverna i samtidigt som de berör tidigare nämnda diskussion kring kristen etik. I förhållande till värdegrunden framhålls att skolan skall vara vad etikprofessor Göran Bexell (1993, s. 11–13) uttrycker som värdedydlig och värdevital, det vill säga att skolan skall ha angivna värden, men samtidigt visa acceptans och tolerans till andras värden. Vidare betonas vikten av att bygga elevernas etiska kompetens genom att låta dem möta andras etiska utgångspunkter, i ett rum präglad av ömsesidig respekt. Eleverna skall också genom undervisningen i skolan, och speciellt inom religionsämnet, fostras till respekt för både fakta och övertygelser samt till inlevelse för andra människor. Mötet med andra människors värden menas vara ett sätt att fostra eleverna till minskad xenofobi och intolerans.

Under perioden 2010–2013, talar man mycket om andra aspekter av religionskunskapens roll i skolan, men explicita diskussioner om fostransuppdraget är inte vanligt förekommande.

Man menar dock i till exempel första numret 2011 att det i politiskt turbulenta tider, med islamofobi och rasism som aktuella debatter i samhället är extra viktigt att fostra eleverna i den demokratiska värdegrunden. Att då inom religionskunskapen ha öppna dialoger där olika åsikter och tankar får plats och möts av respekt är av stor vikt. I sista numret 2013 behandlas perspektiv på mångfald, där flera perspektiv på kontroversiella frågor inom undervisningen kan hjälpa eleverna att se mängden tolkningar inom och mellan livsåskådningar och utifrån dem öva på de demokratiska värdena av tolerans och respekt.

#### **2.4. Hur lär vi ut religionskunskap?**

Hur man skall lära ut religionskunskap är ett ämne som diskuteras i någon mån i varje nummer av tidskriften under de årgångar som analyserats. Under 1979–1982, talas det om existentiella perspektiv i undervisningen, och hur viktiga de är för att minska glappet mellan eleverna och materialet, vilket även nämndes ovan. Men man talar även om vikten av fakta, då man behöver den för att kunna jobba mer existentiellt, och att de två delarna, stoff och det existentiella skall behandlas parallellt. Lernberg (1982, s. 4) uttrycker detta som ” Meningen är alltså att man skall närma sig ”basstoffet” genom livsfrågorna och att dessa skall bearbetas och få sin belysning genom studiet av det ämnesspecifika. /.../ Det är alltså inte fråga om ett antingen-eller utan om ett både-och”. Vad som menas med basstoff och vad som inkluderas däri samt hur livsfrågorna kan ge denna kunskap som är oklar. Utifrån livsfrågor kan man, enligt mig, säkerligen nå perspektiv på implicita kunskaper som tro och mening, men explicita faktakunskaper kan upplevas som svårare.

Vidare uttrycks behovet av praktiska moment, som ej är läromedelsbundna, för att förstärka elevernas förståelse av religiösa fenomen genom upplevelser. Vidare talas det om religionskunskapsämnet som ett ämne mitt i en identitetskris, där livsfrågorna står i konflikt med stoffet, i den specifika artikeln som syftas till – skriven av Björn Skogar - menas med stoff specifikt bibelkunskap. Han uttrycker detta som:

Den senaste läroplanen framvisar en kluven bild av ämnet. Å ena sidan en aktualitetsorienterad sk livsfrågepedagogik och å andra sidan ett block av bibelkunskap, kyrkokunskap o d, vars existens inte motiveras närmare. Det ligger nära till hands att tolka denna tudelning som följande: Bibelkunskap o d är en eftergift åt samhällets religiösa grupper, livsfrågepedagogiken är ämnets ansikte gentemot den sekulariserade publiken. (Skogar, 1982, s. 16–17)

Vidare uttrycker han att bibeln och den kristna kunskapen är viktig att behålla i skolan, för att kunna koppla till de svenska kulturella rötterna i vidare studier, och i behandlandet av livsfrågor. I sin artikel är han alltså något motsägelsefull i att bibelkunskap och i förlängningen

kristendomskunskapen är till för de religiösa grupperna, men att alla borde kunna dessa saker för att behålla samhällets rötter som grundas i det kristna.

Under året innan LPO/LPF94 släpptes fanns det en oro hos flera skribenter för att religionsämnet skulle dra sig mer mot stoff igen och att de existentiella perspektiven skulle nedprioriteras, denna oro baserades på förslaget SOU 1993:2. Förslaget ansågs ha glömt det existentiella som presenterades i ett tidigare förslag. Framskrivningen av stoff kritiserades av bland annat lärarutbildaren Kennert Orlenius (1993, s. 10–13) som med andra, i samma och andra nummer, framhöll vikten av elevernas livsvärld, det yttre och inre rummen och de etiska perspektiven. Likaså framhölls vikten av kontextuella praktiska moment med eget sökande av information och upplevelser genom till exempel studiebesök. Liksom livsåskådningar skulle upplevas i verkligheten skulle även etiken förankras i verkligheten, där eleverna fick jobba med att utmana fördomar och värderingar i ett tryggt rum präglat av acceptans och tolerans.

Dessa diskussioner fortsätter även efter att läroplanen släppts då kulturvetaren Bo Dahlin (1994, s. 16–17) ifrågasätter var det existentiella perspektivet tagit vägen i grundskolans kursplaner, då det tydligt skrivs fram i gymnasiets kursplan. Likaså ifrågasätter han varför grundskolans lägre åldrar endast behandlar kristendomens berättelser och inte andra livsåskådningar/kulturers när de ”ännu är öppna och utan förutfattade meningar”. I samma nummer och avsnitt uttrycker Christer Hedin följande om utifrån- och inifrånperspektiv:

Undervisningen om en främmande kultur (inklusive religion) måste förmedla ett perspektiv inifrån. Handlingar som ur vårt utifrånperspektiv ter sig bisarra kan i det sammanhanget verka fullt rimliga. En sådan undervisning får inte försvara till exempel olika former av förtryck men den kan peka på de samhällsförhållanden som påverkat framväxten av förtrycket. Kanske kan man på samma sätt försöka se vår egen kultur utifrån. Den 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. /.../Kan man på detta sätt studera sig själv med ett förstående skratt, då kanske det finns en möjlighet att öppna sig i generös attityd också mot andra. (Hedin, 1994, s. 17–18)

2010 börjar med ett nummer som handlar om religionsfilosofi och religionskunskap där man i flertalet av artiklarna framhåller hur religionsfilosofi kan ge viktiga verktyg för undervisningen. Dessa verktyg skulle kunna användas för att lyfta etiska och religiösa ståndpunkter i klassrummet från ett allmänt tyckande till informerade och genomtänkta ställningstagande. I samma nummer lyfts hur religion utan en erfarenhetsdimension inte är religion, då de är sammanflätade och inte går att skilja åt. Vidare uttrycker samma skribent, doktorand Andreas Nordlander (2010, s. 14), ”Att framställa religion som blott ett teoretiskt system utan levd klangbotten är därför alltid en travesti.” Detta kan tolkas som en kritik mot en



skola där endast stoff lärs ut, utan existentiella perspektiv på religion och ett slag för att inkludera undervisning ur perspektivet ”levd religion”.

I förhållande till ämnets etikmoment framhåller Malin Löfstedt att livsåskådning och etik hänger ihop och att de av den anledningen behöver behandlas i samspel med varandra, och ej som separata moment. Vidare kritiserar hon bristen på holistiska etiska teorier som dygdetik inom ämnet under LPO/LPF94:

Men etik handlar därutöver också om att vara ett ämne som ger utrymme för att diskutera hur ett gott liv kan tänkas se ut, hur en schysst människa kan tänkas vara, och hur ett bra samhälle ser ut. Att diskutera den här typen av frågor är inte minst centralt i en tid då vårt sätt att leva ställs på prov på grund av klimatförändringarna. Det är få av etikavsnitten som tar detta vad jag menar mer ”holistiska” grepp på etiken, och skriver om etiken som en del av en större livsåskådning, som en central del i vad det är att vara människa. Något som jag menar återfinns oftare i exempelvis dygdetiken. (Löfstedt 2010, s. 8–9)

Vad som mer diskuteras i förhållande till vad som skall fokuseras på i religionskunskapen sätts i relation till främlingsfientlighet och hur vi kan motverka den i undervisningen. Här talar bland annat islamologen Jan Hjärpe, i konversation med Olof Franck, (2011, s. 12–14) om fördomar gällande religion och religionstillhörighet; där han lyfter religion som icke-determinerande, föränderlig, och mer än representanternas bild. Senare under året lyfter Maria Jansdotter Samuelsson (2011, s. 7–8) hur man i skolan kan öka den religiösa läskunnigheten genom att visa olika tolkningar och se på religionens funktion. Hon föreslår även en övergång från religionskunskap till ”världsbilder” då hon menar att detta innefattar fler livsåskådningar. I samma anda uttrycker Peder Thalén (2011, s. 13–15) risker med att polarisera religiösa och icke-religiösa livsåskådningar och menar att etiketter som till exempel ateism inte säger särskilt mycket om just ateism och olika ateisters tolkningar och förhållningssätt.

Religionsvetaren Göran Larsson (2012, s. 6–7) och docent Johanna Gustafsson Lundberg (2013, s. 6–9) varnar för generaliseringar och essentialiseringar i religionskunskapsämnet och uttrycker likt Jansdotter Samuelsson vikten av nyansering av livsåskådningar genom att presentera olika tolkningar, både inom och mellan åskådningarna.

## **2.5. Vad skall läras ut?**

Denna kategori behandlar en aspekt av diskussionerna som är mer implicit än explicit, och som nämns ytterst få gånger just explicit under de första två perioderna. Som nämns tidigare uttrycks det under 1979–1982 samspelet mellan elevernas värld och det som lärs ut med hjälp av praktiska upplevelsemoment, vilket kan tolkas som att man söker ge eleverna en förmåga i eget sökande och förståelse. När det gäller kunskaper som eleverna skall ha så är de under denna period en existentiell dimension, då de ska lära sig fakta för att sedan kunna föra existentiella

dialoger om de egna livsfrågorna. Vidare framhålls en allsidig och saklig undervisning med möjlighet till olika perspektiv, vilket skall ge eleverna förmåga att föra just sakliga och allsidiga dialoger med andra.

Under 1993 nämns vilka förmågor och kunskaper undervisningen skall ge explicit flertalet gånger, där till exempel skolans uppgift att lära eleverna tänka uttrycks av docent Bodil Jönsson som följer:

Kunskapsreproduktionens betydelse kommer att minska, medan förmågan att skapa nytt kommer att öka i värde och efterfrågas inte bara av industrin utan också av övriga delar av samhället och inom t.ex. konst och litteratur. Enligt mitt förmenande behövs en skola i vilken eleverna kan utvecklas till att se att det må vara aldrig så farligt att leva, men att de flesta problem är möjliga att både förstå och angripa. Att systematiskt stötta eleverna att utveckla sin förmåga att tänka i bemärkelsen kunna reflektera är således den enda riktigt viktiga uppgift skolan har inför stundande snabba omvärldsförändringar. (Jönsson, 1993, s. 20)

Jönsson menar i detta citat att eleverna måste kunna tänka för att kunna anpassa sig till det snabbförändrade samhället, där kunskap nyskapas hela tiden.

I det sista numret samma år framhålls elevers och lärares förmåga att utmana bilder och fördomar gällande sin och andras kulturer/religioner, detta genom undersökning och information. Här menas även att man måste förstå sin egen bakgrund väl för att kunna sätta sig in i andras, vilket Gun Källstigen (1993, s. 10–12) ger förslag på hur man kan göra utifrån ett projekt utfört på högskolan Gävle/Sandviken med namnet ”Fåglarna flyger fritt”. Detta projekt utfördes med studenter på förskollärlinjen och inkluderade barndomskartor, världskartor, attitydblock och kulturmöten för att bygga och utmana bilderna av deras egna och andras kulturer.

Senare under perioden 1993–1996 återkommer tanken om att bygga en förmåga i att se sin egen livsvärld i förhållande till andras genom diskussion och dialog, där man undersöker livsåskådningar utifrån både utifrån- och inifrånperspektiv. I nummer 1996:2 framhålls, av Hans Heyneman (1996, s. 18–19) vikten av att lära ut, i detta fall Judendom, baserat på inifrånkällor för att undvika en generaliserad och karikerad bild av religionen vilken kan uppstå vid ”traditionell” utifrån-baserad kunskapsförmedling.

I numren från 2010–2013 påbörjas tankarna om de kunskaper och förmågor som eleverna skall utveckla i religionskunskapsämnet med ett inlägg från religionsfilosofen Karin Johannesson (2010, s. 8–10). Hon uttrycker att styrdokumentens fokus på att eleverna skall kunna sätta religiösa och etiska frågor i förhållande till sig själva och utifrån detta ta egna ställningstagande är berömvärd. Hon gläder sig över detta då hon menar att samhället idag är så mångkulturellt att en sådan förmåga är välbehövlig i vardagslivet med alla de frågor och beslut

som öppnats upp. I förhållande till detta menar hon också att religionsfilosofi kan bidra med insikten att våran bakgrund påverkar våra beskrivningar och ställningstaganden gällande livsåskådningar.

I de nationella proven uttrycker Annika Lindskog (2013, s. 6–8) att de strävat efter att testa förmågor som till exempel resonemangsförmåga istället för att testa rena faktakunskaper. Detta dels för att möta det kursplanerna uttrycker vara av vikt i religionsämnet och för att de inte kan basera proven på att alla elever i årskurs 6 och 9 i hela Sverige har lärt sig samma fakta, i samma grad och i samma ordning. Vidare uttrycker Franck i förhållande till religionskunskapens mätbarhet i förhållande till livsfrågor och förmågan att se livsåskådning och etik ur ett existentiellt perspektiv följande:

Vi behöver kunskaper om mångfalden för att kunna utveckla våra egna tänkesätt och livshållningar. Javisst: i en mening handlar det då om att röra sig på en yta, om det som syns och hörs och kan fångas i konkreta termer. Och javisst: på det här sättet når vi inte särskilt långt ned i de existentiella djupskikten eller särskilt långt in i de komplicerade etiska sammanhangen. Men vi fångar spår som inte alls är oväsentliga eller ovidkommande i den kunskapsprocess som är en del av den personligt existentiella process som leds framåt av frågor, undringar och drömmar. (Franck, 2013, s. 22)

Han menar alltså att de kunskaper som nationella provet och även andra prov i religionskunskap mäter på ytan ser ut som rena fakta, men de aspekterna kan även visa på en djupare förståelse, då det är kunskaper viktiga för denna djupa förståelse.

I temanumret om religiös literacitet, som tidigare nämnts under avsnitt 2.2. talas det om de förmågor och kunskaper som innefattas i en religiös literacitet och Löfstedt (2013) uttrycker dessa som; faktakunskaper, förståelse för varför religiösa handlingar görs, förmåga att jämföra mellan och inom religioner, kunna se olika tolkningar och utveckla en kommunikationsförmåga. Med detta menar hon att, vad hon kallar, religionskunskapsliteracy spänner över ett brett fält men i slutändan handlar om elevernas förmåga att kommunicera med och förstå andra i ett mångkulturellt samhälle som Sverige.

### 3. Diskussion

I detta kapitel diskuteras det som framkommit i analysen ovan utifrån de teorierna som arbetet utgått ifrån, VRP och Religiös Literacitet, samt dess frågeställningar, där diskussionen avslutas i slutsatser (kap.4). Innan dessa teorier och frågeställningar diskuteras så kommer en inledande diskussion om religionsdidaktik och arbetets gång att föras.

Vad som tydligt framgick under analysen av materialet var att det religionsdidaktiska fältet i Sverige vuxit betydligt, vilket man dels ser på skribenterna och del på artiklarnas innehåll och fokus. Under perioden 1979–1982 innehöll tidskriften relativt få artiklar skrivna av uttalade didaktiker/lärare, och desto fler inslag från teologer och civilpersoner. Likaså var det flertalet artiklar som behandlade ämnen som var av mer teologiskt slag. Bilden av de medverkande kan dock vara missvisande, då det under denna period var svårt att utläsa varje skribents profession eller koppling till ämnet. Under kommande perioder skrevs detta ut mer explicit och vid varje artikel kunde man utläsa vad skribenten hade för koppling till religionskunskapen, och vilken vinkel de gick in med i sitt bidrag.

Arbetet genomfördes som planerat och alla nummer från de 12 årgångar som identifierades i materialbeskrivningen (se 1.4.) analyserades, trots arbetets tidsaspekt och materialets omfattning. Som konstaterats tidigare var det under de första årgångarna svårt att identifiera skribenternas professioner och koppling till religionskunskapen och därmed har aktörerna söka i frågeställningarna varit svåra att identifiera under årgångarna 1979–1982. Dock kommer nedan ett försök att dra slutsatser kring aktörer utföras i så stor mån det går. Vidare är materialet endast ett stickprov av alla diskussioner som förts kring religionskunskap i didaktiska kretsar och samhället i stort. Därmed kan inga generellt gällande slutsatser dras, utan de slutsatser som här dras är baserade på detta specifika material och de tolkningar som författaren gjort. För att kunna dra mer generella slutsatser behövs ett större material som omfattar fler årgångar av tidskriften och kanske även material från andra källor.

Den första frågeställningen löd; *Hur motiveras religionskunskapens del i den svenska skolan och vilka aktörer ger uttryck för olika ståndpunkter?*

Under den första perioden kan man se att det var många som motiverade ämnets roll som ett sätt att lära ut de gemensamma rötterna som det svenska samhället vilar på, det vill säga den kristna, vilket var en ståndpunkt som förespråkades främst av teologer och någon enstaka lärare. Vad religionsvetare och lärarutbildare menade var motivationen till ämnets roll var den ökade mångfalden där undervisningen kunde hjälpa till i mötet mellan olika kulturer. Detta sätt att se på religionskunskapen i skolan liknar vad som sedan blev den vanligare ståndpunkten. Både

forskare, lärarutbildare och lärare uttryckte under de två senare perioderna liknade tankar kring ämnet och dess vikt, nämligen att det öppnade upp för dialoger både mellan och inom individer och grupper. Detta genom att vara en arena där elevernas emotiva och kognitiva aspekter, eller vad vissa av dessa aktörer kallas för det inre och yttre, kan mötas och utvecklas. Likaså framhålls ämnet som en plats där man får möta andras åsikter och världsbilder utifrån ömsesidig respekt och tolerans, där mångfald blomstrar och bidrar till undervisningen.

Detta kan låta som en utopisk förhoppning på vad ämnet skall bidra till i skolan och i många fall framställs det just så. I förhållande till de teorier som arbetet utgått från uttrycks en strävan efter att frångå världsreligionsparadigmet genom att fokusera på religionens existentiella del, där det inre och yttre samt mötet mellan människor är ämnets syfte. I verkligheten är det inte alltid så ämnet tar sig i uttryck vilket framhålls i studier som de utförda av Kittelmann-Flensner (2017), Holmqvist Lidh (2016) och von Brömssen (2003), som presenterades ovan (se 1.7.1.). Dessa studier visar på ett ämne där få religiösa elever får chansen att uttrycka sig då det dels råder en svenskhetsdiskurs, en essentialisering och ett vi-och-dom tänk. Denna bild av religionskunskapen stärks även i Härenstams (1993;2000;2006) och Otterbecks (2005) studier, där en essentialiserad och onyanserad bild har tendens att framställas i läroböcker. I dessa olika studier verkar ämnet ofta hamna på en kognitiv nivå, där fakta och analys är av störst vikt, och den emotiva, existentiella delen försvinner.

Frågeställning 2 berörde kunskaper och förmågor och löd som följer; *Vilka kunskaper och förmågor betonas det i tidskriften att ämnet skall ge och hur förändras dessa mellan reformerna?*

De kunskaper och förmågor som betonas genom de olika numren har i grunden varit mycket lika varandra. Med detta menas att man talar mycket om förmågan att genom eget sökande föra resonemang och ta egna ställningstaganden, liksom man uttrycker förmågan att kunna utmana de bilder och fördomar som finns kring olika religiösa/kulturella uttryck. Mellan de olika reformerna har man ändrat fokus något i vad man betonar vara av vikt i ämnet, där förmågan att reflektera kring livsfrågor bytts ut mot en förmåga att se olika perspektiv och tolkningar. Kunskaperna som kommer till uttryck är under 1979–1982 i huvudsak faktakunskap kring speciellt kristendom och bibeln i förhållande till den lokala miljön, men grundläggande sakkunskap om ”andra religioner” är av vikt. Vad som ingår i dessa sakkunskaper är otvetydigt när det gäller de andra religionerna, men när det gäller kristendomen så handlar det om att kunna bibelberättelser, psalmer, kristna riter etcetera. Under senare perioder specificeras de kunskaper som skall läras ut inte särskilt mycket mer än i kritiken mot den kristna inriktningen i grundskolans lägre åldrar och ”tillbakagången till stoff”.

Frågeställning 3 avsåg att besvara; *Vad innebär religiös literacitet i en svensk kontext baserat på materialet?*

Vad som kan utläsas i materialet från de senare perioderna är att man i mångt och mycket strävar efter att ge eleverna en utbildning i religionskunskap baserad i mångfald, i likhet med vad Moore (2007) och Gallagher (2009) menar är religiös literacitet. Materialet från den första perioden ligger närmare Protheros (2008) definition av religiös literacitet, speciellt innan reformen implementerades, då man talade mycket om att kunna bibelberättelser, dess karaktärer och kristna uttryck i allmänhet. Sammanslaget kan man dock säga att religiös literacitet i en svensk kontext är baserad på kommunikations- och resonemangsförmåga, där man skall kunna använda sina sakkunskaper och upplevelser av religion för att se olika perspektiv och tolkningar. Dessa tolkningar och perspektiv skall sedan ligga till grund för att med tolerans och acceptans föra dialog med andra människor, vilket uttrycks vara av vikt i det svenska samhället. För att vara litterat i religion skall man också vara kritisk och utmana bilderna av religion som sprids genom till exempel media, och de fördomar de för med sig. Utmaning av dessa bilder och fördomar genom undersökning och möte med olika tolkningar och med det olika människors levda religion. Detta kan kopplas till vad fältet kritisk religion söker att göra, att utmana religion som den representeras i samhället, genom att utmana VRPs Sui Generis definition av religion, där olika tolkningar inom och mellan religioner ignoreras. Likaså kan detta ses som ett sätt att möta den protestantiska religionsförståelsen som genomsyrar samhället genom världsreligionsparadigmet.

Den sista frågeställningen efterfrågade; *Hur uttrycks religionskunskapsämnet i förhållande till skolans fostransuppdrag och skapandet av den demokratiska medborgaren?*

När det kommer till skolans fostransuppdrag är det i största del i samband med behandlandet av värdegrunden som religionskunskapens roll tas upp. I dessa ses religionskunskapen som en arena för att reflektera kring värdena som skall vara till grund för det svenska samhället, samt, likt sagt ovan, ge en arena för öppna diskussioner för att fostra tolerans och acceptans för andra. På många sätt är det som uppkommer i dessa diskussioner nära kopplade till den religiösa literaciteten och de förmågor som Moore (2007) uttrycker.

## 4. Slutsats

Det som tydligt framgått genom arbetet är att det religionsdidaktiska fältet i Sverige har växt betydligt sedan 1980-talet, vilket speglas i de aktörer som medverkat i tidskriften, där allt fler didaktiker och forskare tagit plats parallellt med religionslärare. Likaså har religionskunskapens roll i skolan förändrats från något som skulle ge kunskap om livsåskådningar för behandlandet av livsfrågor i en mer mångkulturell kontext; till ett ämne för byggandet av tolerans och acceptans genom resonemang och kommunikation. Man kan säga att religionskunskapen strävat mer och mer efter att bygga en religiös literacitet, där man genom att behandla olika tolkningar och religiösa uttryck, utmanar perspektiv på religion som till exempel världsreligionsparadigmet, i alla fall i teorin. Vad många tidigare studier visat på är dock att det fortfarande råder en VRP-diskurs i skolorna, där essentialisering och exotifiering är vanligt.

Denna skillnad i vad som eftersträvas och som praktiseras är något som behöver ses över inom den svenska skolan, dels för att följa det kursplanerna syftar till och dels för att bygga upp religionsämnet i samhällets syn. Att som lärare visa att vi fostrar elever till att kunna förstå andra människor genom ämnet är viktigt för att motverka diskursen gällande ämnet som indoktrinerande och onödigt i ett sekulärt samhälle. Att vidare visa på att de kunskaper och förmågor vi ämnar lära ut är viktigare än någonsin, då Sverige ej längre är (eller egentligen någonsin varit) ett homogent land när det kommer till religion.

## 5. Käll- och litteraturförteckning

### 5.1. Källor

- Andersson Hedberg, E. (1996). Ordförandetankar. *Religion och Livsfrågor*, 29(2). 4-5.
- Bexell, G. (1993). Etik i Skolan – teori och praktik. *Religion och Livsfrågor*, 26(2). 11–13.
- Dahlin, B. (1994). Synpunkter på de nya kursplanerna i religionskunskap – Några synpunkter. *Religion och Livsfrågor*, 27(3). 16–17.
- Franck, O. (2011a). Tro, värde och politik. *Religion och Livsfrågor*, 44(1). 6–8.
- Franck, O. (2011b). Ge plats för solidariteten!. *Religion och Livsfrågor*, 44(3). 3 & 5.
- Franck, O. (2013). (O)mätbarhet? Om nationella prov i religionskunskap. *Religion och Livsfrågor*, 46 (1). 20–23.
- Gustafsson Lundberg, J. (2013). Vad händer med genusperspektiv i det svenska undervisningssammanhanget?. *Religion och Livsfrågor*, 46(4). 6–9.
- Hedin, C. (1994). Synpunkter på de nya kursplanerna i religionskunskap - I skuggan av moskébranden. *Religion och Livsfrågor*, 27(3). 17–18
- Heyneman, H. (1996). Att undervisa om judendomen några reflektioner.... *Religion och Livsfrågor*, 29(2). 18–19.
- Holmberg, E. (1995). Klassrummet som andrum. *Religion och Livsfrågor*, 28(4). 8-9.
- Jansdotter Samuelsson, M. (2011). Att tala om livsåskådning– ett sätt att underlätta religionskunskapsundervisning för globalt medborgarskap?. *Religion och Livsfrågor*, 44(3).7–8.
- Johannesson, K. (2010). Religiös tro och andlig längtan i en ny tid. *Religion och Livsfrågor*, 43(1). 8–10.
- Jönsson, B. (1993). Förlegad läroplan - Uppgiften är att lära eleverna tänka!. *Religion och Livsfrågor*, 26(1). 20–22.
- Källstigen, G. (1993). Lärarkunskap om kulturmötesfrågor. *Religion och Livsfrågor*, 26(4). 10–12.
- Larsson, G. (2012). Islamofobi som pedagogisk utmaning. *Religion och Livsfrågor*, 45(1). 6–7.
- Larsson, I-J. (1996). Skolan- religionen och familjen. *Religion och Livsfrågor*, 29(3–4). 8–9.
- Lernberg, L-O. (1982). LGR80-frågan. *Religion och Livsfrågor*, 15(4). 4.
- Lindskog, A. (2013). Prov i religionskunskap – för egna elever och för nationens elever. *Religion och Livsfrågor*, 46(1). 6–8.
- Löfstedt, M. (2013). Religionskunskapsliteracy. *Religion och Livsfrågor*, 46(3). 6–8.



- Löfstedt, M. (2010). Etiken och religionsämnet. *Religion och Livsfrågor*, 43(1). 8–9.
- Nordlander, A. (2010). Erfarenheten av Gud och världen: Filosofiska perspektiv på religiös erfarenhet i ett postmodernt samhälle. *Religion och Livsfrågor*, 43(1). 14–16.
- Orlenius, K. (1993). Religionsämnets roll i Europas bästa skola. *Religion och Livsfrågor*, 36(1). 10–13.
- Simonsson, R. (1996). Klassrummet som kultrum. *Religion och Livsfrågor*, 29(1). 24–25.
- Sjöborg, A. (2013). Förstå andra, samhället, mig själv – eller inte alls?. *Religion och Livsfrågor*, 46(3). 10–12.
- Skogar, B. (1982). Försvara de gemensamma rötterna!. *Religion och Livsfrågor*, 15(3). 16–17.
- Thalén, P. (2011). Teoretiska etiketter – ett didaktiskt dike?. *Religion och Livsfrågor*, 44(3). 13–15.
- Tillander, U. (1982). Skolministern har ordet. *Religion och Livsfrågor*, 15(2). 16–17.

## 5.2. Litteratur

- Cotter, C. R. & Robertson, D.G. (2016). Introduction: The World Religions Paradigm in contemporary Religious Studies. I C. R. Cotter, & D. G. Robertson (Red.), *After World Religions: Reconstructing Religious Studies* (123–137). Abingdon: Routledge.
- Clayton, M., & Stevens, D. (2018). What is the point of religious education? *Theory and Research in Education*, 16(1), 65–81. <https://doi.org/10.1177/1477878518762217>
- Fitzgerald, T. (2015). Critical religion and critical research on religion: Religion and politics as modern fictions. *Critical Research on Religion*, 3(3), 303–319. doi: <https://doi.org/10.1177/2050303215613123>
- Gallagher, E. (2009). Teaching for Religious Literacy. *Teaching Theology & Religion*, 12(3), 208–221.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development*. Great Wakering: McCrimmons
- Hartman, S. (2011). Perspektiv på skolans religionsundervisning. I Löfstedt, M. (red.) (2011). *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan* (s.19–34). Lund: Studentlitteratur.
- Harvard Divinity School. (u.å) *The Religious Literacy Project*. Hämtad 2020-04-20 från <https://rlp.hds.harvard.edu/home>
- Holmqvist Lidh, C. (2016). Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning (Licentiate dissertation). Karlstads universitet, Karlstad.

- Härenstam, K. (1993). *Skolboks-islam: Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap* (Göteborg studies in educational sciences, 93). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Härenstam, K. (2000). Kan du höra vindhästen?: Religionsdidaktik - om konsten att välja kunskap.
- Härenstam, K. (2006). En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs i ett urval av läroböcker –Underlagsrapport till Skolverkets rapport ”I enlighet med skolans värdegrund?” (utan serienummer). Karlstad: Karlstads universitet. Hämtad 2020-04-21 från:  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6582a8/1553961646011Religion.pdf>
- Jonsson, L. (2016). *Mellan tradition och förnyelse: Utmaningar i religionsläraryrket*. (Doktorsavhand., No.213). Västerås: Mälardalens University Press Dissertations. Hämtad från <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1033199/FULLTEXT01.pdf>
- Kittelmann-Flensner, K., & Larsson, G. (2014). Swedish religious education at the end of the 1960s: Classroom observations, early video ethnography and the national curriculum of 1962. *British Journal of Religious Education*, 36(2), 202-217.
- Kittelmann-Flensner, K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet
- Kittelmann-Flensner, K. (2017). *Discourses of Religion and Secularism in Religious Education Classrooms*. Cham: Springer.
- Kjeldsen, K. (2019). A study-of-Religion(s)-Based Religion Education: Skills, Knowledge, and Aims. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(4), 11-29.
- McCutcheon, R. (2014, 13 januari). (Medverkande). *The Religious Studies Project: 'Religion as sui generis'*. [Podcast]. Hämtad från <https://www.religiousstudiesproject.com/podcast/russell-mccutcheon-on-religion-as-sui-generis/>
- Moore, D. L. (2007). *Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Nelson, C., & Woods, J. (2011). Content analysis. i M. Stauseberg, & S. Engler. *The Routledge handbook of research methods in the study of religion* (Routledge handbooks). (s. 109-121). Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Otterbeck, J. (2005). What Is Reasonable to Demand? Islam in Swedish Textbooks. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(4), 795-812.
- Prothero, S.R. (2008). *Religious literacy: what every American needs to know--and doesn't*. (1st HarperCollins paperback ed.) New York, N.Y.: HarperOne. (originalversion publicerad 2007)

- Ramey, S.W. (2016). The critical embrace: Teaching the World Religions Paradigm as data. I C. R. Cotter, & D. G. Robertson (Red.), *After World Religions: Reconstructing Religious Studies* (123-137). Abingdon: Routledge.
- Selander, S-Å. (2019) Femtio år med religionskunskap i den svenska skolan och Föreningen Lärare i Religionskunskap (FLR) – speglade i dess årsböcker 1968–2017. *Föreningen lärare i religionskunskap årsbok*, 50, 27–53.
- Skolverket. (2000). *Grundskolan: Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Statens skolverk: Fritze
- Skolverket. (2011a). *Ämnesplan Religionskunskap för gymnasiet*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2020-04-21 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>
- Skolverket. (2011b). *Kursplan Religionskunskap för grundskolan*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2020-04-21 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode=GRGRREL01%26tos=gr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>
- Skolverket. (2012). *Betygshistorik*. Hämtad 2020-05-11 från <https://web.archive.org/web/20070805084456/http://www.skolverket.se/sb/d/208/a/6338>
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan. 1, Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del: Mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget
- Utbildningsdepartementet. (1994). 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94 Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program; Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet: Fritze
- von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet* (Göteborg studies in educational sciences, 201). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

## 6. Bilagor

### 6.1. Bilaga 1-Uppställning av nummer 1979–1982

	Nr 1	Nr 2	Nr 3	Nr 4
1979	<p><b>Tema: Bibelundervisning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bibelns vikt i det svenska samhället</i></li> <li>• <i>Bibeln bör sammanlänkas med livsfrågor för att öka relevans</i></li> <li>• <i>Upplevelseläsning</i></li> <li>• <i>Möten med troende</i></li> <li>• <i>Lära om bibeln</i></li> <li>• <i>Svårighet för forskollärare</i></li> <li>• <i>Konflikthantering</i></li> <li>• <i>Läroplansförslag</i></li> <li>• <i>Jonestown</i></li> </ul>	<p><b>Tema: Musik, konst &amp; religion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Musik som förstoringsglas till berättelser</i></li> <li>• <i>Musik som kommunikation</i></li> <li>• <i>Musik och konst som dialogstartare</i></li> <li>• <i>Läroplansproposition</i></li> <li>• <i>Undervisning om livsåskådningar genom:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Existensiella frågor</i></li> <li>○ <i>Sociologiska perspektiv</i></li> <li>○ <i>Intersektionalitet</i></li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Tema: Krig-fred &amp; våld-icke-våld</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jesus i förhållande till våld</i></li> <li>• <i>Krig i vår tid</i></li> <li>• <i>Vapenfrilagstiftningen</i></li> <li>• <i>Insändare: Ämnet kommer bli för stort</i></li> </ul>	<p><b>Tema: Lärarutbildning &amp; lärares beredskap i mötet med unga</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Livsåskådning som ett sätt att leva och förhålla sig till världen</i></li> <li>• <i>Livsåskådning som föränderlig</i></li> <li>• <i>”Stoffets minskade betydelse</i></li> <li>• <i>Religionsdidaktiska kurser</i></li> <li>• <i>Lärarkompetens</i></li> <li>• <i>Marxistisk etik och religionens icke-varande i skolan i Polen</i></li> <li>• <i>Debattartikel med svar på insändare och kommentarer kring lärarutbildning</i></li> </ul>
1980	<p><b>Tema: Invandrares situation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kulturkollisioner</i></li> <li>• <i>Kulturutbyte</i></li> <li>• <i>”Buddhister” från Kina</i></li> <li>• <i>Invandrarberättelser</i></li> <li>• <i>Respons angående Jesus som icke-våldsrevolutionär</i></li> </ul>	<p><b>Tema: Könsroller/Kvinnan</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Feministteologi och dess vikt i teologin</i></li> <li>• <i>Kvinnans roll i Kristendom</i></li> <li>• <i>Jämlikhetsstudier i religionskunskapen</i></li> <li>• <i>Könsrollsstereotyper som dialogöppnare</i></li> <li>• <i>Problematisering av bibelcitater och berättelser ur jämlikhetspersp.</i></li> </ul>	<p><b>Tema: Egypten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kvinnan i Egypten historiskt</i></li> <li>• <i>Akhnaten som första monoteisten</i></li> <li>• <i>Syrianer och Assyrier; kultur &amp; geografi vs. Religion</i></li> <li>• <i>Indiska texter</i></li> </ul>	<p><b>Tema: Religionskunskapslärares vardag</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Läromedel</i></li> <li>• <i>Praktiska moment &gt; verbal information</i></li> <li>• <i>Audiovisuellt material, som är meningsfullt</i></li> <li>• <i>Fortbildningar i kyrkans regi</i></li> <li>• <i>Nyreligiositet och karismatiska rörelsers framfart och vikt i skolan</i></li> <li>• <i>Irak-Irankrisen</i></li> </ul>
1981	<p><b>Tema: Erfarenheter av undervisning och upplevelser</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Arbetsätt kring Jesus, profeterna och Bibeln</i></li> <li>• <i>Kristna perspektiv och högtider i skolan</i></li> </ul>	<p><b>Tema: Internationell religionsundervisning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Religionsundervisning i Finland, Danmark och Tanzania</i></li> <li>• <i>Kritik mot KOMVUX nedprioritering av religionskunskap</i></li> <li>• <i>Zoroasterism i RE</i></li> </ul>	<p><b>81:3-4 Tema: Fortbildning och upplevelser</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Samspel mellan elevers värld/erfarenheter och stoff</i></li> <li>• <i>Lokala kulturella miljön</i></li> </ul>	-

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Glappet mellan religion och tonåringarnas verklighet</i></li> <li>• <i>Bangladesh</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Drama som ett sätt att få direkt erfarenhet av livsåskådning/etik</i></li> <li>• <i>Moderna versioner av bibeltexter</i></li> <li>• <i>Nyöversättningen av NT</i></li> <li>• <i>Samfund och skola i samspel</i></li> <li>• <i>Religionsundervisningen får ej ge missvisande/negativa bilder av eller upphöja specifika religioner</i></li> <li>• <i>Religion och politik i Grekland, nutid och historiskt</i></li> <li>• <i>Lärares motvilja att undervisa om kristendom</i></li> </ul>	
1982	<p><b>Tema: LGR80 – i praktiken – högst.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Använda livsfrågorna som utgångspunkt</i></li> <li>• <i>Lärobokspres.</i></li> <li>• <i>Våga släppa läroböcker och pröva dig fram som lärare</i></li> <li>• <i>Eget material kopplat till eleverna</i></li> <li>• <i>Praktiska exempel: jesusbok, laborativt, ämnesöverskridande</i></li> <li>• <i>Skolan skall vara icke-konfessionell, men hur?</i></li> <li>• <i>Lärares neutralitet har fortfarande underliggande färgning</i></li> <li>• <i>Undervisningen skall vara allsidig och saklig med möjlighet till olika perspektiv och dialog</i></li> <li>• <i>Nyandliga rörelser: Hare Krishna</i></li> <li>• <i>Skolveckan 1981; Erfarenhetsbaserad und., bibeln och kulturkunskap</i></li> </ul>	<p><b>Tema: LGR80 i praktiken – låg &amp; mell.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Svenska kontexten är kristen oavsett elevers religiösa erfarenheter</i></li> <li>• <i>Skolan som en helhet</i></li> <li>• <i>Etik och religionerna hänger ihop</i></li> <li>• <i>Lärobokspres.</i></li> <li>• <i>Läromedel ger stoff och planering, men kan vara för mycket/svårt</i></li> <li>• <i>För många delar i OÄ-ämnet</i></li> <li>• <i>Negativ inställning till religion gör ämnet svårt att behandla</i></li> <li>• <i>Gemensam planering i alla stadier behövs</i></li> <li>• <i>Elever har behov av att diskutera livsfrågor</i></li> <li>• <i>RE skall även fostra eleverna</i></li> <li>• <i>Upplevelsedimensionen fortfarande av vikt</i></li> <li>• <i>Nyandl.: Siddha Yoga Dham</i></li> </ul>	<p><b>Tema: Fortbildning och bibeltolkning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Läroplanen har satts i praktik</i></li> <li>• <i>Gymnasieutredningen</i></li> <li>• <i>”Människans villkor” och ”det egna jaget” skall kopplas med stoffet</i></li> <li>• <i>Man skall bedöma allt, fast på olika sätt</i></li> <li>• <i>Att censurera bibeln är inte bra</i></li> <li>• <i>Inte skolans uppgift att främja kristendom</i></li> <li>• <i>Försvara de gemensamma kristna rötterna</i></li> <li>• <i>RE i identitetskris; bibelkunskap vs. Livsfrågor</i></li> <li>• <i>RE måste förankras i kristna arvet för att kunna gå vidare</i></li> <li>• <i>Läs bibeln utan kritisk analys</i></li> <li>• <i>Nyandl.: Transcendent meditation</i></li> </ul>	<p><b>Tema: Religion och film</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Samfunden är ej del av skolan</i></li> <li>• <i>RE i åk 3 i gymn. Då eleverna är mogna</i></li> <li>• <i>Livsfrågor skall prioriteras parallellt med stoff</i></li> <li>• <i>Lyssna på elevernas frågor</i></li> <li>• <i>Värdenihilism i filmer -&gt;samhället</i></li> <li>• <i>Gör livsfrågor ännu mer aktuellt</i></li> <li>• <i>Ateism är inte ignorans utan ifrågasättande</i></li> <li>• <i>Neutralitet, inlevelse och indoktrinering. Ej indoktr.</i></li> <li>• <i>RE och kulturkunskap, slå ihop!</i></li> <li>• <i>Bibeln måste kunna kritiserars</i></li> <li>• <i>Alla åskådningar anser sig ha ”sanningen”</i></li> <li>• <i>Nyandl.: Bhagwan Shree Rajneesh (Osho)</i></li> </ul>

## 6.2. Bilaga 2 -Uppställning av nummer 1993 -1996

	Nr 1	Nr 2	Nr 3	Nr 4
1993	<p><b>Tema: Ny läroplan-nya möjligheter</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkar som att läroplanen går mot stoff igen</li> <li>• Samsynen 1-12 verkar brytas av åk 6-9</li> <li>• Elevernas livsvärld försvinner i nya förslaget</li> <li>• SO riskerar att minska ämnets tid ytterligare</li> <li>• Etiska aspekter bör finnas i alla ämnen</li> <li>• Var tog människans behov, inre rum och personliga utveckling vägen</li> <li>• Varför så tydlig särställning för kristendom?</li> <li>• Allt lärs i kontext, därmed är elevernas livsvärld av vikt</li> <li>• Lärobokscentrering?</li> <li>• Progressiv undervisning verkar ge mer demokratiska och progressiva värderingar hos elever samt en mer positiv syn på skolan</li> <li>• Skolans uppgift är att lära eleverna tänka</li> </ul>	<p><b>Tema: Religionskunskapens möjligheter</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yttre och inre världen, det inre verkar ha glömts</li> <li>• Inhämtning &gt;förmedling</li> <li>• Elevcentrerad&gt;stoff</li> <li>• Alla religioner skall ha samma plats/vikt och kopplas till den svenska kontexten</li> <li>• Livsfrågor och etik bör vara del av undervisningen då de är grunden i livet och alla religioner ger svar/styr dessa frågor</li> <li>• Skolan skall vara värdetydlig och värdevital</li> <li>• Angivna värden, men vissa acceptans och tolerans mot andra</li> <li>• Ömsesidig respekt så etiska utgångspunkter kan mötas och brytas mot varandra</li> <li>• Eleverna skall fostras till respekt för fakta och övertygelser och till inlevelse för andra människor</li> <li>• Mer religionsmångfald i skolans undervisning</li> </ul>	<p><b>Tema: Det forskande förhållningssättet – om RE-ämnets utveckling</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den inre världen och tillit till den vuxna väsentligt</li> <li>• Utbildningen och själva skolan skiljer sig</li> <li>• Eleverna måste vara centrala</li> <li>• Examensarbete i lärarutbildningen höjer dess status, ger självförtroende och fördjupade kunskaper</li> <li>• Elever lär sig bäst i kontext, med praktiska uppgifter med eget sökande och upplevelser</li> <li>• Eleverna skall ha inflytande i undervisningen, sätts ej i praktik i så stor grad</li> <li>• Ungdomar vill ta mer ansvar, och behöver statens etiska regler som stöd</li> <li>• Kritik mot kristendomens särställning i skolan</li> </ul>	<p><b>Tema: Kulturmöten i skolans vardag</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolan som arena för elevernas yttre och inre värld att mötas och utvecklas</li> <li>• RE skall vara en oas där fördomar generaliseringar lämnas och alla känner sig förstådda och respekterade</li> <li>• RE-läraren skall vara den som kan se och hjälpa både elever och skolan att förstå rel. Handlingar</li> <li>• RE fortfarande stämplad som indoktrinerande</li> <li>• Man måste förstå sig egen kultur för att kunna möta andra</li> <li>• Utmana bilderna av din och andras kulturer/religioner</li> <li>• Symboler och mat</li> <li>• Etiken måste vara verklig</li> <li>• RE som allmänt ämne</li> <li>• Utmana fördomar med undersökning och information</li> <li>• Våga visa din ställning i etiska frågor utan att vara explicit, då vågar eleverna också</li> </ul>
1994	<p><b>Tema: Samtal om etik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Är det bara skolans uppdrag att fostra?</li> <li>• Bygg elevernas etiska kompetens</li> <li>• Diskutera värdegrunden istället för "kristen och humanistisk etik"</li> <li>• Värdegrunden är oberoende av etisk utgångspunkt</li> <li>• Unga har fått börja ta mer ansvar och uppfostra sig själva</li> </ul>	<p><b>Tema: Levande undervisning – förr &amp; nu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Läroplanerna släppta, betygskriterier senare</li> <li>• LPO94</li> <li>• Religionskunskap</li> <li>• Jesus pedagogik; Personlig, humor, variation mellan grupper, lyhörd – borde vi anamma</li> </ul>	<p><b>Tema: Den egna verkligheten i ett globalt sammanhang pt.1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LPF94</li> <li>• Religionskunskap</li> <li>• Religion i Kina</li> <li>• Kriterierna i nya kursplanen måste vara rättvisa</li> <li>• Var tog det existentiella vägen i grundskolan?</li> </ul>	<p><b>Tema: Den egna... pt. 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Möten med andra kan bidra till minskande xenofobi och intolerans</li> <li>• Berättelser om besök i olika religiösa delar av världen, Irland, Grekland och Kina</li> <li>• Betygskriterierna i gymnasiet, vad menas med tolerans?</li> <li>• Kan man betygsätta åsikter?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unga upplever att de inte behövs, dessa känslor leder till bl.a. xenofobi</li> <li>• Existentiella frågor extra viktiga</li> <li>• Varför skrivs kristen etik ut i läroplansförslag?</li> <li>• Värdegrunden skall utgå från FNs mänskliga rättigheter</li> <li>• Bristande utbildning inom etik för lärare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problem- och upplevelsebaserad inläring</li> <li>• Erfarenheter som utgångspunkt ger mer långvarig, djup och meningsfull inläring</li> <li>• Religion och vetenskap-historiskt</li> <li>• Människosyn skapas i kontext och påverkas av intresse, motivation</li> <li>• Livsmedelsregler i olika religioner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varför bara kristendom i lägre åldrar?</li> <li>• Något etnocentrisk syn</li> <li>• Erkännandet av RE-ämnets vikt i skolan/samhället</li> <li>• Fakta måste ligga till grund</li> <li>• Liksom "främmande" behöver ses inifrån behöver svenska kontexten ses utifrån</li> <li>• Etikdelen känns svår</li> <li>• Fördjupning parallellt med introduktion inte separat i olika kurser?</li> <li>• Det emotiva saknas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vad är det förutom kristendom som skall läras ut? Vilka livsåskådningar? Vilken etik? Vad är tolerans?</li> <li>• "Kristen etik" inskränker på religions- och åsiktsfriheten</li> </ul>
1995	<b>Tema: En skola utan våld? – en utopi?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Våld och tillitsohälsa hos ungdomar</li> <li>• Ensamhetskänsla hos unga</li> <li>• Våga fråga när du ser att någon har det svårt, kan vara avgörande</li> <li>• Mobbning; förebyggning genom respektlärande, Hur ser mobbning ut? Organisera beredskap</li> <li>• Betyg i grundskolan, hur?</li> </ul>	<b>Tema: En skola utan våld – makt och vanmakt i tvetydighetens värld</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brist på tradition och insikter i vad vi vill ger ett existentiellt vakuum och tomt inre rum</li> <li>• Existentiella och etiska är grundläggande</li> <li>• Bristen på den vuxne bidrar till mer våld bland barn, ej TV/video/spel</li> <li>• Vikten av att lärare ser och utgår från eleverna</li> <li>• Varför-perspektiv viktigt i behandlandet av våld</li> <li>• Bättre föräldrakontakt!</li> <li>• Hur man jobbar med "vi och dom"-tänk</li> </ul>	<b>Tema: Skola på väg mot 2000-talet – nya läro- och kursplaner pt.1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeringsstadiet på skolorna</li> <li>• Ungdomar känner sig svikna av det materialistiska samhället.</li> <li>• RE i Sverige och Norden</li> <li>• RE som ifrågasatt</li> <li>• RE som före i etik-ämnet då det alltid ingått</li> <li>• Etiken behöver utgå från elevernas behov och frågor</li> <li>• Hur man kan lägga upp RE i grundskolan</li> <li>• Mångfald som ledstjärna i undervisningen</li> <li>• Kompenserande betygssystem, beaktar det både djup och bredd?</li> <li>• Likvärdig?</li> </ul>	<b>Tema: Skola på väg mot 2000-talet pt.2</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunskapssyner i läroplanen</li> <li>• Kunskap ger grunden som gör världen begriplig</li> <li>• Kunskap är kontextuell</li> <li>• Kunskap som instrumentell och funktionell</li> <li>• Kunskap tar olika former</li> <li>• Problembaserat lärande med självständigt sökande ger mening men är disciplinkrävande</li> <li>• Klassrumsriter för att ge klassrummet ett "andrum"</li> <li>• Debatten kring läroplanen och kristendom</li> <li>• Euroislam?</li> <li>• Hur analyserar vi islam?</li> </ul>
1996	<b>Tema: Religionskunskap i tiden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Insikten om våra olika erfarenheter och traditioner måste vara</li> </ul>	<b>Tema: Religionskunskap – ett ämne att växa i</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Både det kognitiva och emotiva måste finnas i klassrummet</li> </ul>	<b>96:3-4 Tema: Att mötas är möjligt</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Möten med människor, präglade av öppenhet är RE-ämnets arena</li> </ul>	-

*kärnan i den svenska kulturen*

- *RE har en naturlig och viktig plats i samhället*
- *Varför är vi fast i kristendomsläran?*
- *RE-ämnet är oändligt, det handlar om människan och dess värld och borde finnas även i fler ämnen*
- *Bilden av religioner som exotiska*
- *Pluralistiskt förhållningssätt i skolan, där man utgår från sin egen värld och möter andras genom diskussion och reflektion*
- *Vart tog orienteringen i VR vägen?*
- *Existentiella inriktningen riskerar att ta bort allt som finns utanför den egna kontexten*
- *Svar till tidigare nummer:  
Många essentialiseringar i bilden av islam.  
Klassrummet skall vara ett rum öppet för debatt ej en plats för riter.*

- *Riter kan finnas i klassrummet, men de får inte vara konfessionella*
- *Etik måste användas, inte bara förklaras*
- *Målet med etikundervisningen måste vara klart för läraren*
- *Vi måste se på religion både utifrån och inifrån*
- *Dansk RE-undervisning*
- *Undervisning om judendom utifrån deras egna källor och representanter, bara förmedlande kan ge en karakterande och generell bild*
- *Debattsvar*

- *Lärare behöver ha koll på sina elevers familje- och religiösa bakgrund*
- *Elevernas erfarenheter från sin bakgrund kan vara till hjälp at synliggöra för andra och ger dem en mening i klassrummet*
- *Tron-i-vardagen*
- *Att möta ungdomars livsvärld*
- *Debattsvar*



### 6.3. Bilaga 3 -Uppställning av nummer 2010 -2013

	Nr 1	Nr 2	Nr 3	Nr 4
2010	<p><b>Tema: Religionsfilosofi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vilka är världsreligionerna ?</li> <li>• Olika kategoriseringar av religioner</li> <li>• Religionsfilosofi ger verktyg för att kunna utgå från olika perspektiv gällande det existentiella</li> <li>• Rel.fil. lyfter etiska och religiösa ståndpunkter från allmänt tyckande</li> <li>• Bra att styrdok. Läger fokus på elevernas förmågor att sätta religiösa och etiska frågor i förhållande till sig själva och själv ta ställning</li> <li>• Insikten att våran bakgrund påverkar våra beskrivningar</li> <li>• Erfarenhetsdimensionen och religion är sammanflätade</li> <li>• Att framställa religion teoretiskt är en travesti</li> <li>•</li> </ul>	<p><b>Tema: Att förstå etik och finna förhållningssätt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hjälpa omotiverade elever att sätta egna mål, och ge dem samma uppgifter, ej förenklade då detta kan vara kontraproduktivt</li> <li>• Etik hänger ihop med livsåskådningar, och behövs behandlas i samspel.</li> <li>• Var är de holistiska etiska teorierna?</li> <li>• Dilemmadiskussioner kan tendera att bli allmänna tyckanden</li> <li>• Pröva samma dilemman i olika kontexter för att fördjupa diskussionen med fler perspektiv</li> <li>• Vad är ett gott liv?</li> <li>• Emotioner i undervisningen</li> <li>• Skolans heteronorm</li> </ul>	<p><b>Tema: Examensarbeten i lärutbildningen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ex.arbeten ger läraryrket en vetenskaplig grund</li> <li>• Tränar studenterna i det kritiska förhållningssätt de sedan ska förmedla till sina elever</li> <li>• Språkspel i yogautövning, dt inre och yttre</li> <li>• Existentiella frågor inom psykoterapi, själavård och skolan</li> <li>• Slöja i svenska skolan; Burqa vs. Hijab Tradition vs. Religion</li> <li>• Kristen motorcykelkultur och identitet</li> </ul>	<p><b>Tema: Utbildningsmetodik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LGR11 utkommit</li> <li>• Religionskunskapen diskuterats mycket på grund av kristendomens vara eller icke-vara i skolan</li> <li>• Kristendomen särställd, men ändå uttrycker vissa att den är för nedtonad</li> <li>• Film som en ingång till religionskunskapen och dess olika ämnen</li> <li>• Arbeta med livsfrågor genom elevernas konst och reflektion kring den.</li> </ul>
2011	<p><b>Tema: Tro, värde &amp; politik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kristendomens särställning i svenska kontexten, som i sig inte längre är självklar</li> <li>• Är religion och vetenskap viktigt? Bättre att eleverna lär sig föra dialog med andra</li> <li>• SD:s bild av islam och islamisering</li> </ul>	<p><b>Tema: Nya kurs- och ämnesplaner i Religionskunskap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existentiella perspektiv i grundskolan, religionsvetenskap i gymnasiet</li> <li>• Nya kursplanen belyser inom och mellan religioner</li> <li>• Styrdokumentet inte längre rädda för risken att RE blir konfessionellt eller indoktrinerande</li> <li>• RE är viktigt då religion är ett centralt inslag i</li> </ul>	<p><b>Tema: De andra livsåskådningarna</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utöya precis hänt</li> <li>• RE-lärarna måste möta de frågor som uppkommer gällande detta med begrepp som solidaritet, människovärde &amp; värdighet</li> <li>• När ska RE läras ut i gymnasiet? 1:an uttrycks vara svår för RE-lärare</li> <li>• Likvärdighet mellan RE i olika årskurser</li> </ul>	<p><b>Tema: Teoretiska perspektiv på religion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenomenologi</li> <li>• Kulturvetenskap</li> <li>• Kognitiva perspektiv</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vi måste uppmärksamma SD:s människosyn, för att kunna tolka, granska &amp; ventilera den</li> <li>• RE bör ha antropologiskt perspektiv</li> <li>• Religionstillhörighet är inte determinerande</li> <li>• Religion är föränderlig</li> <li>• Representanter är inte religionen</li> <li>• Religion är inte längre som den protestantiska definitionen</li> <li>• Skolans fostran och öppna dialog extra viktig med aktuella debatter</li> </ul>	<p>den mänskliga kulturen och identitetsbyggandet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Samhället som utgångspunkt</li> <li>• Kristendom som grund? Däremot närliggande i kontext</li> <li>• Tydlig ändring i inriktning på kursplanerna från livsfrågor, etik och reflektion till Samhälle, kunskap och analys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Globalt medborgarskap genom kulturell mångfald</li> <li>• Religionsvetenskaplig läskunnighet viktigt för globalt medborgarskap</li> <li>• Olika tolkningar av traditioner måste visas</li> <li>• Många elever tror på "något"</li> <li>• Undvik att polarisera religiösa och icke-religiösa livsåskådningar</li> <li>• Etiketter som "ateism" säger inte så mycket egentligen</li> </ul>	
2012	<p><b>Tema: Islamofobi som pedagogisk utmaning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alla förenklade och essentialiserande synsätt på religion &amp; religionstillhörighet är problematiska</li> <li>• Källkritisk skola</li> </ul>	<p><b>Tema: Likvärdig religionsundervisning?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolinspektionen; -Vissa delar av ämnet försvinner i mängden</li> <li>-Historia &amp; trospraktiker&gt; elevreflektion om samhället</li> <li>-Separata moment inom ämnet</li> <li>-Få reflektioner mellan &amp; inom religioner</li> <li>-Yrkeselever mer negativ attityd mot RE</li> <li>• Varför nationella i SO är en bra idé</li> <li>• Har alla livsfrågor samma vikt och relevans?</li> <li>• Klasskillnader i livsfrågor?</li> <li>• Tidsfattigt ämne</li> </ul>	<p><b>Tema: Religion och medier</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kursplansformuleringen; "...skildras i populärkulturen"</li> <li>• Få ungdomar får kunskap från "traditionella" källor som familj och samfund</li> <li>• Ungdomar lär sig om religion från medier, skolan och kompisar</li> <li>• Icke-religiösa ungdomar känner sämre koppling till RE och ämnet kan i värsta fall cementera vi-och-dom tankar</li> <li>• Spelfilm genererar inte alltid det läraren syftar till utan öppnar upp för tolkning</li> </ul>	<p><b>Tema: Sekulär humanism</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grunderna i sekulär humanism</li> <li>• Förnuft, vetenskap och tron på människovärdet</li> <li>• Skolan bör ha livsåskådningskunskap istället för religionskunskap.</li> </ul>
2013	<p><b>Tema: Nationella prov i religionskunskap</b></p>	<p><b>Tema: Lärare och forskare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Karlstads universitets forskarskola</li> </ul>	<p><b>Tema: Religious literacy</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vad vill vi att eleverna skall kunna?</li> <li>• Literacy ur historiskt perspektiv</li> </ul>	<p><b>Tema: Religioner och relationer-perspektiv på mångfald</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Genus (som kön) i undervisningen kan cementera</li> </ul>

- Proven vill testa förmågor, inte bara faktakunskap
- Inte säkert att alla elever läst allt i samma ordning
- Många testprov och stort bedömningsarbete
- Livsfrågor kan ses som svåra i NP
- Såklart går RE att mäta, man behöver bara ha högkvalitativa bedömningsanvisningar
- Viktigt med elevvänligt språk och olika sorters uppgifter
- NP mäter det som ligger utanför eleven, men som visar på att de har kunskaper för de förmågor som testas

- Lärare som forskar bidrar till mer praktiska forskning och en tydligare vetenskaplig grund i skolan

- Religious literacy; -faktakunskaper -förstå varför religiösa handlingar görs -Jämföra mellan och inom religioner -Se olika tolkningar -Förståelse- och kommunikationsförmåga
- Börja hos eleverna, i dess livsfrågor
- Kursplanen "vill ge ökad rel.lit."
- Elever verkar se religion som något avlägset i både tid och rum
- Vi-och-dom
- Protheros definition och lite kritik mot den
- Handlar om förmågor (Moore)

traditionella könsroller

- Intersektionella perspektiv viktiga i samband med identitet
- Förhindra generaliseringar genom att visa olika tankesätt inom och mellan religioner
- "Kontroversiella frågor" som ett sätt att få elever att tänka kritiskt, argumentera och respekt för andras tankar
- Läraren måste presentera flera perspektiv på frågan
- Skolyoga; yoga kan vara både religiöst och inte