

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education  
Gränsöverskridande värden i icke konfessionell etikundervisning: ämnesidentitet och  
multidisciplinärt lärande i ämnet religionskunskap  
Olof Franck  
Nordidactica 2014:1  
ISSN 2000-9879  
The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

**Nordidactica**  
**- Journal of Humanities and Social**  
**Science Education**

**2014:1**

## **Gränsöverskridande värden i icke konfessionell etikundervisning: ämnesidentitet och multidisciplinärt lärande i ämnet religionskunskap**

Olof Franck

Institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet

*Abstract: Traditionally religious education (RE), in a Swedish context, includes ethics education. The syllabus of the subject included in the latest school reform for compulsory school (Lgr11) present clear and detailed prescriptions regarding ethical issues which have to be taught. At the same time there could, in the national policy documents, be found explicit regulations that the teaching of ethics, like many other areas, should not be restricted to RE. Pedagogical integration is recommended. A multidisciplinary ethics education can be motivated in many ways, pedagogically as well as with reference to subject considerations. Such an education gives rise to challenging questions concerning which contributions RE may be supposed to develop in relation to school's comprehensive teaching in ethics. More precisely, there seems to be a need to identify and explain how these contributions are to be apprehended and interpreted within the context of RE, but also in relation to other subjects. In this article the core content of the new syllabus in RE is discussed methodologically as well as with reference to subject considerations. A few ethical profiles characteristic of the subjects of social sciences are presented. Some important challenges regarding the need for specifying the meaning of the concept of ethics, interpreted within the context of RE, are elaborated. One issue that is highlighted concerns to what extent non confessional RE may create specified and constructive contributions to a multidisciplinary ethics education. In relation to the focusing of this theme, a critical discussion regarding an essentialistic interpretation of the relation between ethics and religion within RE is carried out.*

KEYWORDS: RELIGIONSKUNSKAP, ETIK, MULTIDISCIPLINARITET, ETISK KOMPETENS

About the author: Olof Franck är docent i religionsfilosofi och universitetslektor och viceprefekt vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet. Han har författat bland annat läromedel om etik, genus och religionskunskap och har varit verksam som ämnesexpert vid Skolverket i arbetet med Lgr11, Gy11 och Gymnasiesärskolans reform (2013). Han är engagerad i den grupp som på Skolverkets uppdrag arbetar med att ta fram nationella prov i religionskunskap i årskurs 6 och 9. Franck är också styrelsemedlem i Föreningen Lärare i Religionskunskap (FLR) och redaktör för dess tidskrift *Religion och livsfrågor*.

## Introduktion

Av tradition inbegriper ämnet religionskunskap i en svensk kontext undervisning om etik. Den traditionen faller tillbaka på dess föregångare kristendomskunskapen (Selander 1993) där vad som har beskrivits som en ”moralisk läroplanskod” (Lundgren 1983; Linde 2010) syns ha spelat en betydande roll för att motivera och utforma skolans fostrande uppgift.

En gång i tiden ansågs kristendomskunskapen vara det främsta ämnet, varför det för övrigt intog den översta platsen i dåtidens betygsdokument. (Selander 1993) Att lära sig om kristendom handlade inte bara om att ta emot en undervisning i teologi och troslära, utan också om att bli föremål för en fostran i enlighet med den etik som uppfattades vara grundad i den kristna, bibliskt förankrade livsåskådningen. Det handlade om en i samhället hegemonisk undervisning som förutsattes vila på orubblig grund, en undervisning där också de etiska momenten betroddes ha en ontologisk förankring genom trons sanningar. (Selander 1993; Algotsson 1975)

Idag bedrivs i kristendomskunskapens ställe en icke konfessionell undervisning i religionskunskap. Dessutom finns det skäl att ifrågasätta bilden av läroplaner som kondenserande mer eller mindre hegemoniska ”koder”. Givet att läroplanerna inte betraktas uteslutande som formella styrdokument, utan parallellt som ”uppsättning(ar) idéer dominerande i samhället som tillsammans organiserar kunskaper för skolan att kommunicera och transformera” (Lundgren 1992; Sundberg 2007), ges utrymme för en mer komplicerad och sammansatt förståelse av läroplansbegreppet, inte minst i relation till det omgivande samhällets organisatoriska processer och idémässiga strömningar. ”Läroplansteori kommer i denna mening mer att handla om ”coping with the world” än om ”copying it”. (Sundberg 2007) Och en analys av det innehåll som skrivs fram i läroplaner, har att genomföras på vida och brett refererande grunder.

Såväl de ämnesteoretiska som de läroplansteoretiska förutsättningarna för dagens religionskunskapsämne syns alltså ha förändrats betydligt. Trots detta inbegriper den kursplan som gäller för religionskunskapen från och med 2011 års reform Lgr11, en tydlig och detaljerad skrivning för vilka etiska frågor och områden som ska tas upp inom ramen för undervisningen. Det är tydligt att ämnet tillskrivs en särskild roll när det gäller att axla ansvaret för skolans etikundervisning. Detta riskerar, ska jag i det följande göra gällande, att essentialisera förhållandet mellan etik och religionskunskap på ett sätt som på filosofiska och pedagogiska grunder kan ifrågasättas. En sådan essentialisering syns dessutom inte mindre riskfylld när man beaktar att kristendomen i kursplanen särskrivs i förhållande till ”andra religioner och livsåskådningar” (Lgr11, 186), och detta skulle kunna uppfattas som en indikation på att kristendom och etik står i ett särskilt intimt förhållande till varandra.

Den fråga som här ska behandlas rör vilket bidrag religionskunskapen kan lämna när det gäller skolans ansvar för att utveckla en god och i ett samtida perspektiv relevant undervisning i etik. I Lgr11:s styrdokument ges klara föreskrifter för att etik – precis som många andra områden – inte ska begränsas till ämnet religionskunskap,

utan tas upp också i andra ämnen, såväl samhälls- som naturvetenskapliga. Ämnesöverskridande samverkan förordas: etiken är således inte ett område som reserveras för ämnet religionskunskap.

En multidisciplinär etikundervisning kan motiveras på många sätt, pedagogiskt såväl som ämnesteoretiskt. Samtidigt aktualiserar en sådan ämnesövergripande undervisning, i ljuset av de förändrade ämnesteoretiska och läroplansteoretiska förutsättningarna, frågan vilket bidrag den icke konfessionella religionskunskapen här kan lämna. Genom att belysa det centrala innehållet rörande etik i kursplanen för religionskunskap i den nya svenska läroplanen för grundskolan ämnesteoretiskt såväl som ämnesdidaktiskt, och presentera några exempel på tänkbara samverkansprojekt om etik mellan religionskunskap och olika samhällsorienterande ämnen, ska jag visa på ett antal möjligheter och utmaningar som gestaltar frågan vad begreppet etik inom ramen för ämnet religionskunskap kan tänkas innebära. I vilken mening kan etikmomenten i det icke konfessionella ämnet religionskunskap sägas avvika från andra samhällsorienterande ämnen?

## **Teoretiska förutsättningar**

Framställningen vilar på fyra teoretiska förutsättningar.

*För det första* utgår resonemangen från att etik som kunskapsområde är logiskt oavhängigt religion. Den här förutsättningen innebär inte att kopplingar mellan enskilda människors religiösa tro och deras moraliska liv måste förnekas. Man kan bejaka nämnda utgångspunkt, och samtidigt lämna utrymme för att en människa och grupper av människor kan uppleva hur en religiös tro och övertygelse inspirerar till moralisk reflektion och handling. (Franck 2005) Kunskapsområdena etik och religion bör emellertid behandlas som logiskt oavhängiga varandra. (Gates 1990)

Filosofier som försvarar en strukturell bindning mellan etik och religion tycks ibland bortse från att det logiska ställningstagandet kan förenas med en öppenhet för religionens plats i människors moraliska liv. (Barnes 2011) Andra har sällt sig till dem som förfäktar etikens och religionens ömsesidiga autonomi. Som Tage Kurtén i en framställning om livsåskådningsvetenskapens framväxt och utveckling på inte minst en svensk arena visat, har ”spänningen mellan religiöst och sekulärt” kommit till uttryck i bland annat tolkningar av hur moralens språk bör vara befriat från religiösa förutsättningar och associationer. Kurtén talar med referens till en studie av moraldebatten i Sveriges riksdag om en ”moralens sekularisering” under några decennier efter 1950, medan bilden därefter förändras och en ”remoralisering” kan skönjas. (Kurtén 2013, 132).

Den filosofiska strukturen i nämnda förutsättning har också en empirisk aspekt. Mångfalden av motiv för att handla moraliskt tycks utesluta varje försök att i mängden identifiera ett som definierande för vad som ska räknas som en reflektion och en handling på moralens arena. Här kan man också påminna sig studier som gjorts på barns moraliska förmåga rörande såväl reflektion som handlande i ömsesidighet. (Nucci 2003; Johansson 2001) Man kan resa frågan när, hur och var i unga

människors liv religiösa motiv kan spåras (Kunzman 2003), men det förhållandet att sådana motiv inte syns generellt förekommande hos barn och unga syns ge en indikation på att dessa inte bör överbetonas.

*För det andra* utgår resonemangen i det följande från en tolkning enligt vilken religioner är livsåskådningar (Jeffner 1981) som involverar mer eller mindre explicita regler, bud, föreskrifter och råd för människors moraliska samliv. Jag vill inte gå så långt som vissa tänkare syns göra och karakterisera religioner som livsåskådningar som, precis som icke religiösa livsåskådningar, först och främst ska ses som svar på frågan hur ett gott liv bör levas. (Tillson 2011) Religioner kan uppfattas ge svar på denna fråga – men det finns också andra existentiella frågor som rymts i religionernas tankeliv, till exempel när det gäller världens och människans historia, en metafysisk eller överempirisk verklighets struktur och relation till den empiriska världen och så vidare. Men *att* en moralisk dimension föreligger inom religiösa livsåskådningar syns vara svårt att förneka.

*För det tredje* vilar det följande resonemanget på en konstruktivistisk tolkning av det vi kallar ”ämnen”. Det innebär att ämnena betraktas som konstruktioner ägnade att tillfredsställa vissa kunskapsrelaterade syften. Ett vanligt sätt att beskriva tillfredsställandet av sådana syften är att tala om ämnenas *learning outcomes*. (Schüllerqvist 2009, 10) Jag utgår också från den norske ämnesdidaktikern Sigmund Ongstads distinktion mellan att studera ämnen som produkter eller processer. I det senare fallet studeras ämnens utveckling mot bakgrund av ett samhälle statt i förändring. I det förra fallet fokuseras studier av ämnena på dessa som kulturella produkter, vilkas innehåll konkretiseras och synliggörs genom kursplaner, läromedel och mycket annat. (Ongstad 2006) Schüllerqvist (2009) formulerar saken så, att en kursplan ”kan uppfattas som ett sätt att frysa kunskapsområdets rörelse i tid och rum” (ibid, 13) Det är snarast ett studium av religionskunskapsämnet som produkt som ska stå i centrum i det följande, även om de processuella aspekterna inte helt kan lämnas därhän, inte minst när det handlar om att påminna om delar av en historisk referensram som är viktiga att hålla i minnet för förståelsen av ämnets konstruktion idag.

*För det fjärde*, slutligen, förutsätts fortsättningsvis begreppet läroplan referera till mer än formella styrdokument. Med referens till Lundgren (1992) och Sundberg (2007) betecknades läroplaner som ”uppsättning(ar) idéer dominerande i samhället som tillsammans organiserar kunskaper för skolan att kommunicera och transformera”. Det här är inte platsen att genomföra en koncentrerad analys av de intresse- och maktanspråk mot bakgrund av vilka Lgr11 och dess kursplan i religionskunskap har utformats. I den mån till exempel starka värderingar kan spåras i relation till vad Apple (2006) kallar ”tunn” respektive ”tjock” moral (ibid s 478), det vill säga ett fokus på individen som potentiell och självständig entreprenör respektive på en omsorg om det gemensamma bästa, så reser detta intressanta frågor kring hur etik inom ramen för studiet av religionskunskap skrivs fram. I det följande ges dock inte utrymme för att närmare analysera den här aspekten. Här nöjer vi oss med att konstatera att läroplaner kan betraktas som medierande idéer, värderingar,

föreställningar och kunskapsanspråk vilka är avsedda att i skolans praktiska liv transformeras och kommuniceras.

## Religionskunskap i Lgr11

Till skillnad från de övriga samhällsorienterande ämnenas kursplaner finns från och med årskurs 4 – 6 i religionskunskapens en särskild rubrik för de etiska frågor och perspektiv som i enlighet med det centrala innehållet ska tas upp i undervisningen.

Under rubriken *Etik* ska i årskurs 4 – 6 följande områden behandlas:

- Några etiska begrepp, till exempel rätt och orätt, jämlikhet och solidaritet.
- Vardagliga moraliska frågor som rör flickors och pojkars identiteter och roller, jämställdhet, sexualitet, sexuell läggning samt utanförskap och kränkning.
- Frågor om vad ett bra liv kan vara och vad det kan innebära att göra gott (Lgr11, 189).

Under samma rubrik anges för årskurs 7 – 9 följande:

- Vardagliga moraliska dilemman. Analys och argumentation utifrån etiska modeller, till exempel konsekvens- och pliktetik.
- Föreställningar om det goda livet och den goda människan kopplat till olika etiska resonemang, till exempel dygdetik.
- Etiska frågor samt människosynen i några religioner och andra livsåskådningar.
- Etiska begrepp som kan kopplas till frågor om hållbar utveckling, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar, till exempel frihet och ansvar. (ibid, 190)

Man kan inledningsvis konstatera att de skrivningar som i det centrala innehållet ryms på temat *etik* representerar en icke konfessionell eller sekulär hållning. Det finns ett fokus som riktas mot vardagens moraliska frågor – och det är ett fokus som kan ses bygga vidare på en progression från de mer allmänna formuleringar om vardagsmoral som föreligger i det centrala innehållet för årskurs 1 – 3. (ibid, 187) För dessa tidigare år finns inte för de samhällsorienterande ämnena ett ämnesspecifikt centralt innehåll och följaktligen heller inte någon särskild rubrik där etiska frågor och perspektiv samlas.

Förutom ett fokus på vardagsmoral och etiska begrepp som i relation till den uppfattas som relevanta att beakta, föreskrivs i årskurs 9 att begrepp som kopplas till frågor på en samhällelig och global nivå ska belysas. Vidare är de dygdetiska perspektiven framskrivna för såväl årskurs 4 – 6 som årskurs 7 – 9. Slutligen finns i religionskunskapens centrala innehåll för etikundervisning en punkt – i årskurs 7 – 9 – där ”etiska frågor samt människosynen i några religioner och livsåskådningar” lyfts fram. Etiken i såväl religioner som andra livsåskådningar ska här uppmärksammas. I

enlighet med kursplanens övriga centrala innehåll torde det kunna konstateras, att det i första hand är ”världsreligionerna”, det vill säga kristendom (som nämns först av dessa), judendom, islam, hinduism och buddhism som avses (ibid, 188), men också ”nyreligiösa rörelser” (ibid, 189).

De här skrivningarna ligger alla väl i linje med en av de sammanlagt fem förmågor som i kursplanen lyfts fram: förmågan att

resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar utifrån etiska begrepp och modeller (ibid, 187).

Samtidigt bör det noteras att denna förmåga inte på något markerat än mindre ensidigt sätt knyts till en förmåga att tolka etiska frågor eller etikbegreppet i sig som mer eller mindre nödvändigt knutet till en religiös diskurs. När det centrala innehållet för årskurs 7 – 9 lyfter fram etiken i relation till religioner och livsåskådningar impliceras inte någon mer intim förbindelse mellan etik och religion. Det är ett icke konfessionellt studium av vilken etisk problematik som uppmärksammas och diskuteras i religiösa och livsåskådningsmässiga diskurser som står i centrum, inte en analys som vilar på föreställningen att etik skulle ha ett närmare förhållande till religiösa traditioner och övertygelser än till traditioner och övertygelser som vilar på sekulär grund.

En sådan här tolkning bekräftas också av det sätt på vilket kunskapskrav och betygsriterier formuleras. För att mot slutet av årskurs 6 nå betygssteg E som motsvarar betyget godkänd gäller att eleven

*kan föra enkla resonemang om vardagliga moraliska frågor och vad det kan innebära att göra gott. Eleven gör då reflektioner som i huvudsak hör till ämnet och använder några etiska begrepp på ett i huvudsak fungerande sätt.*  
(ibid, 191)

Motsvarande krav mot slutet av årskurs 9 är att eleven

*kan resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar genom att föra enkla och till viss del underbyggda resonemang och använda etiska begrepp och modeller på ett i huvudsak fungerande sätt.*  
(ibid, 193)

Ser man till nyckelmomenten i grundskolans kunskapskrav för ämnet religionskunskap är det förmågan att resonera och argumentera om moraliska frågor och om vad det innebär att göra gott, samt förmågan att i resonemang och argumentationer använda etiska begrepp och modeller, som står i centrum. Man kan notera att den tredje punkten i det centrala innehållet rörande etik för årskurs 7 – 9 – etiska frågor samt människosynen i några religioner och andra livsåskådningar – inte motsvaras av någon explicit skrivning i kunskapskraven. En slutsats av det är att ett sådant moment där etik och religion relateras till varandra ska vara föremål för undervisning men att denna undervisning inte har en direkt motsvarighet i innehållet i de betygssteg rörande etik som ryms i kunskapskraven.

Vill man formulera en tolkning av dessa nyckelmoment kan man säga att etikundervisningen i religionskunskap på grundskolan huvudsakligen handlar om dels normativ etik med fokus på resonemang, argumentation med utrymme för etiska

modeller såsom pliktetik och konsekvensetik, och dels om dygdetiska föreställningar om vad ett gott liv och en god människa kan innebära. Att dygdetiken i den nya kursplanen har skrivits in på ett sådant tydligt sätt får sin förklaring i det kommentarmaterial Skolverket publicerat i anslutning till densamma. En undervisning om etik ska inte endast signalera att frågor om rätt och orätt står i centrum. Sådana frågor har en given plats men det är när de diskuteras mot bakgrund av en människosyn och en livssyn där gott och ont bryts mot varandra på de mänskliga relationernas arena som de kan få ett djup och placeras in i ett existentiellt sammanhang. (*Kommentarmaterial*, 29) Etiska frågor kan inte mekaniseras i termer av bedömningar där rätt skiljs från orätt enligt något slag av tilltänkt relevanta kriterier. Etik handlar om något större och mer djupgående än detta. Det är där dygdetiken och dess frågor kring hur människor för egen del och tillsammans med andra utvecklar ett gott liv kommer in i bilden. Elever som studerar etik ska medvetandegöras om dessa existentiella dimensioner uppmärksammade från Aristoteles dagar och fram till samtidens filosofer som MacIntyre och Nussbaum. (MacIntyre 2007; Nussbaum 1995) – men det bör kanske tilläggas att varken kursplan eller kommentarmaterial visar prov på några utförligare filosofiska analyser.

## **Kunskapsområdet etik**

I vilken mån kan man identifiera ett kunskapsinnehåll som rör etik vilket på övertygande grunder kan knytas till ämnet religionskunskap. Etik är ett rikt och omfattande kunskapsområde – men ett kunskapsområde är också ett bredare begrepp än motsvarigheten ämnesområde. (Schüllerqvist 2009) Vad som syns vara fallet är att kunskapsområdet etik är fördelat över en rad – ja, kanske de flesta av skolämnena – och detsamma gäller när vi talar om universitetsämnena. Etiska frågor och perspektiv involveras i akademiska kursplaner som sträcker sig vitt från områden inom naturvetenskap till juridik och humaniora. Naturligtvis kan dessa frågor och perspektiv uppmärksammas på varierande sätt därför att de studeras och diskuteras i relation till olika slag av ämnesinnehåll. Att analysera etiska överväganden i relation till stamcellsforskning skiljer sig på avgörande punkter från att genomföra motsvarande analys avseende miljöaspekter av hållbar utveckling eller förhållandet juridik – etik i frågor rörande till exempel utanförskap, kriminalitet och straffskalor.

På liknande sätt kan man tänka sig att skolans alla utbildningsämnen på sina respektive sätt närmar sig frågor som faller under kunskapsområdet etik. Och då blir frågan vilket religionskunskapens specifika bidrag till undervisning relaterad till detta område är relevant? Hur ska man förstå det förhållandet att etik syns inta en särskild plats och ett särskilt utrymme i kursplanen för religionskunskap?



## Etik i geografi, historia och samhällskunskap<sup>1</sup>

Är det möjligt att till religionskunskapens etikundervisning relatera vissa *learning outcomes* vilka är specifika i den meningen, att de inte på samma eller likartat sätt kan knytas till andra skolämnens undervisning om etik? Och kan 2011 års kursplan för skolämnet religionskunskap, betraktad som en tids- och rumsmässigt situerad, kulturell produkt, tolkas tilldelat detta ämne en för etikens kunskapsområde sådan specifik – ja, kanske unik – position?

Låt oss för en stund se något närmare på ett par exempel på hur kunskapsområdet etik ges utrymme i de kursplaner för geografi, historia och samhällskunskap som gäller från och med 2011! Jag kommer här att begränsa den komparativa ansatsen till de samhällsorienterande ämnena. Ett skäl till detta är det utrymme som står tillbuds, men ett annat och kanske viktigare är att dessa tre ämnen för de tre första årskurserna tillsammans med religionskunskapen har getts ett gemensamt centralt innehåll. Det betyder att den etikundervisning som i de högre årskurserna ska genomföras för samtliga fyra ämnen knyts till de etikmoment som föreskrivs för årskurs 1 – 3, tydligast framskrivna dessa:

- Livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel gott och ont, rätt och orätt, kamratskap, könsroller, jämställdhet och relationer.
- Normer och regler i elevens livsmiljö, till exempel i skolan och i sportsammanhang.
- Grundläggande mänskliga rättigheter såsom alla människors lika värde samt barnets rättigheter i enlighet med konventionen om barnets rättigheter (barnkonventionen). (ibid s..)

De etikmoment som ryms i de olika samhällsorienterande ämnena i årskurs 4 – 6 respektive 7 – 9 ska alltså alla, i enlighet med vad som i inledningen till den här artikeln konstaterades, uppfattas stå i en progressionsbaserad relation till de nyss citerade momenten.

Ser man till hur kursplanerna i geografi, historia och samhällskunskap ger utrymme för ett centralt innehåll med fokus på etik, ska man finna att de trots inbördes likheter och kontaktytor finns mer specifika dimensioner av etikens kunskapsområde som skrivs fram i respektive ämne. För geografins del handlar det på ett generellt plan att knyta etiska frågor rörande miljö, samhälle och mänskliga rättigheter till perspektiv på hållbar utveckling. Frågor om ”hur människa, samhälle och natur samspelar och vilka konsekvenser det får för naturen och människors levnadsvillkor” (ibid, 159) ska stå i centrum, och här tycks det inte bara vara en *kunskap om* dessa frågor som ska utvecklas. Elever ska också ges förutsättningar att utveckla förmågan att ”värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån överväganden kring etik och hållbar utveckling” (ibid, 160).

---

<sup>1</sup> Avsnittet är baserat på en del av mitt kapitel ”Veta rätt och göra gott – etik som didaktiskt kunskapsområde” i Franck 2013a s 91 – 122.

Det här är ett etiskt fokus som går igen också i ämnets kunskapskrav, där det för betyget E föreskrivs att

*Eleven kan resonera kring frågor som rör hållbar utveckling och ger då **enkla och till viss del** underbyggda förslag på miljöetiska val och prioriteringar i vardagen. Dessutom för eleven resonemang om orsaker till och konsekvenser av ojämlika levnadsvillkor i världen och ger då **enkla och till viss del** underbyggda förslag på hur människors levnadsvillkor kan förbättras (ibid, 164).*

Den etiska profilen hållbar utveckling är på begrepps nivå långtifrån entydig: den inbegriper till exempel ekologiska, sociala, miljömässiga och ekonomiska perspektiv och problemställningar om vilkas tolkning och tillämpning enighet inte råder. (Öhman 2006) Man kan notera att begreppet också i de fyra samhällsorienterande ämnenas skrivningar emellan rymmer varierade fokus och nyanser. (Grice och Franck 2014) Det finns samtidigt enskilda moment i denna profil som på ett tydligt sätt knyter an till moment i de övriga kursplanerna. Det gäller till exempel moment som skrivs fram med referens till begreppet rättvisa.

Ämnet geografi kan dock, trots en begreppslig pluralism och en samtidig ämnesöverskridande, innehållslig sfär, konstateras ha en etisk profil med fokus på hållbar utveckling. Denna profil uttrycker vissa aspekter eller dimensioner av kunskapsområdet etik. Ämnets samlade innehåll där samspelet ”människa, natur, samhälle” bär upp ämnesstrukturen, aktualiserar och ger motiv för de etiska frågor och perspektiv som i kursplanen knyts till undervisning och kunskapskrav.

Är det möjligt att för de båda andra ämnena – historia och samhällskunskap – formulera motsvarande etiska profiler?

Av dessa två ämnen får det förstnämnda sägas lämna utrymme för färre konkreta skrivningar rörande etiska frågor och problemställningar än vad geografin gör. Det talas i historieämnets kursplan om förmågan att ”kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap” och om att ”reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv” (ibid, 172). Här öppnar sig tolkningar med etisk relevans i den mån man fokuserar förmågan till kritisk granskning på att analysera de sätt på vilka bilder av historien, exempelvis under tider av förtryck, diskriminering och orättvisor som under Förintelsen eller kommunistiska och fascistiska auktoritära system, används för att stödja bestämda ståndpunkter med konsekvenser för såväl etisk hållning som människosyn.

En annan skrivning i historieämnets kursplan vilken syns kunna tillskrivas en etisk relevans återfinns på flera ställen i en formulering som exempelvis kan lyda så här:

*Undervisningen ska...bidra till att eleverna utvecklar förståelse för att varje tids människor måste bedömas utifrån sin samtids villkor och värderingar.  
(ibid, 172)*

Detta att utveckla förståelse för hur människor tänker och handlar utifrån sin tids förutsättningar och värderingar, kan tolkas som uttryck för ett etiskt förhållningssätt präglad av ömsesidigt mänskligt speglade över de gränser tid och rum sätter. Här

finns, på en bredare bas, utrymme för analys och diskussion med hänsyn till varierande infallsvinklar och dimensioner. En sådan, vilken har relevans för den senare framställningen, kan formuleras i termer av multikulturalitet i relation till vilken många röster hörts närma sig frågan om vikten av att ge tid och plats att reflektera över och gestalta vad sådana möten, historiskt och i samtiden, kan innebära och betyda med hänsyn till exempelvis begreppen identitet, rättigheter och så vidare. (Taylor 1994)

Den etiska dimension de nyss citerade skrivningarna ger uttryck för kan uppfattas som ett viktigt bidrag till skolämnenas samlade ansvar för att kunskapsområdet etiska gestaltas och utvecklas i undervisning och i pedagogisk verksamhet i övrigt. Därmed skulle man också kunna beskriva historieämnets etiska profil i termer av historisk empati.

Hur är det då med ämnet samhällskunskap? Allmänt uttryckt kan man säga att den etiska profilen i detta ämne bärs upp av ett demokrati- och medborgarperspektiv där mänskliga rättigheter står i centrum. Uttrycken för en sådan profil är betydligt mer konkreta än vad som gällde för motsvarande profil för historieämnet – men också för den som knöts till ämnet geografi.

Några exempel finner man under ”Individer och gemenskaper” i årskurs 4 – 6 där följande centrala innehåll står att läsa:

- Familjen och olika samlevnadsformer. Sexualitet, könsroller och jämställdhet
- Sociala skyddsnet för barn i olika livssituationer, i skolan och i samhället.
- Urfolket samerna och övriga nationella minoriteter i Sverige. De nationella minoriteternas rättigheter. (ibid s)

Dessa delar av det centrala innehållet motsvaras av korresponderande kunskapskrav och liknande skrivningar finns i progressionsordning till det centrala innehållet för samhällskunskap i årskurs 7 – 9. (ibid, 201f)

Demokrati- och rättighetsperspektiv lyfts också, som vi tidigare har sett, i kursplanen för religionskunskap. Samtidigt bör man notera att den ämnesteoretiska kontext inom ramen för vilken frågor om exempelvis sexualitet, minoritetsfrågor eller mänskliga rättigheter behandlas i samhällskunskapen, bärs upp av ett medborgarperspektiv som har sitt fokus riktat mot samhällsliga strukturer och relationer.

Sammanfattningsvis tycks de tre samhällsorienterande ämnen vi uppmärksammat i detta avsnitt ha var sin etisk profil också om dessa i flera avseenden har breda, ämnesöverskridande kontaktytor. Geografins profil knyts till hållbar utveckling, historieämnets profil till historisk empati och samhällskunskapens profil till medborgarskapstanken.

Så vilken är då religionskunskapens etiska profil?

## Multikulturell, multireligiös etisk kompetens

Jag ska i det följande utveckla hypotesen att religionskunskapsämnets etiska profil kan formuleras i termer multikulturell etisk kompetens. Som vi har sett tycks det centrala innehållet rörande etik i ämnet religionskunskap ha breda kontaktytor gentemot andra skolämnen, inte minst de samhällsorienterande. Som vi har sett i diskussionen kring geografi, historia och samhällskunskap är sådana kontaktytor inte unika för religionskunskapen, och de ska heller inte uppfattas som hinder för att formulera en etisk profil som fångar en huvudsaklig inriktning för vilka etiska frågor och perspektiv som uppmärksammas i relation till ämnets struktur och övriga centrala innehåll – ja, till dess ämnesmässiga identitet.

Det centrala innehåll som i religionskunskapen fokuserar etiska frågor faller, som vi tidigare konstaterat, under dels normativ etik och dels dygdetik. Inte minst när det handlar om normativ etik och de vardagsnära frågor om kamratskap, jämställdhet och kränkningar som skrivs fram föreligger tydliga kopplingar till de centrala innehållen i framför allt samhällskunskap men också, på ett mer globalt plan, till geografi och, på ett historiskt plan, till ämnet historia.

Kanske kan också de dygdetiska perspektiven på ett liknande sätt relateras till de tre ämnena, men här bör man se att föreställningar om *ett gott liv* och *en god människa* inte penetreras på det filosofiskt sökande eller tilltänkt analytiska sätt som det centrala innehållet i religionskunskapen föreskriver. Undervisning i religionskunskap ska inbegripa ett studium av hur nämnda föreställningar kan tolkas och utgångspunkten är att de kan tolkas på olika sätt. Ingenstans i kursplanen föreskrivs att eleverna genom sitt studium ska nå fram till en bestämd definition eller ett definitivt ställningstagande rörande vad ett gott liv eller en god människa kan innebära.

En sådan här öppenhet kan uppfattas ligga i linje med de allmänna riktlinjer för undervisning i ämnet religionskunskap som återfinns i syftestexten i dess kursplan. Där talas det bland annat om att eleverna ska lära sig att ”tolka kulturella uttryck med anknytning till religiösa traditioner” (ibid, 186) och också ”utveckla kunskap om hur man kritiskt granskar källor och samhällsfrågor med koppling till religioner och andra livsåskådningar” (ibid, 186). Mångfaldsperspektivet präglar syftestextens skrivningar och vill man tala i termer av *learning outcomes* syns dessa handla om att individen – tillsammans med andra – utvecklar en förståelse för det pluralistiska samhällets livsåskådningsmässiga och etiska heterogenitet, vilket i sin tur torde kunna förstås i termer av en medborgarskapsrelaterad kompetens. Medborgarskapstanken är synnerligen levande genom de inledande avsnitten i religionskunskapens kursplan, men med ett delvis annat fokus än vad den har i samhällskunskapens. Den etiska profilen är ämnesförankrad i det att etiska frågor och perspektiv skrivs fram mot bakgrund av de studier av mångfald som föreligger i det mångkulturella, mångreligiösa, existentiellt och värderingsmässigt pluralistiska samhället. Ett av momenten i etikens centrala innehåll i religionskunskapsämnet lyfter ”Etiska frågor samt människosynen i några religioner och andra livsåskådningar”. (ibid, 190)

Här syns en såväl kunskaps- som handlingsorienterad ämnesmässig utveckling vara intenderad. Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla kunskaper om hur

existentiella och etiska frågor samt värderingar behandlas inom ramen för olika religioner och livsåskådningar, men de ska också ges en grund för att utveckla en handlingsberedskap förankrad i ansvar.

Religionskunskapens etiska profil står på mångfaldsperspektivets grund och den sätter fokus på en strävan mot en multikulturell, multireligiös kompetens, en förmåga att utveckla kunskap om och förståelse för den livsåskådnings- och värderingsmässiga mångfald som kan identifieras och studeras i relation till det multikulturella, multireligiösa samhället. En sådan förmåga tycks för övrigt svara mot den av EU:s åtta nyckelkompetenser för ett livslångt lärande, som betonar ”social och medborgerlig kompetens” inkluderande bland annat ”interkulturell kompetens” och ”Kunskap om seder och bruk i de olika miljöer där människor verkar”.  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c1\\_1090\\_sv.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c1_1090_sv.htm)

## Ämneskunskaper och pedagogik

Vad ska en lärare ha för kunskaper för att kunna erbjuda en vederhäftig och vetenskapligt förankrad undervisning om etik i ämnet religionskunskap vilken svarar upp mot kursplanens skrivningar? Kanske kan ett sätt att ta sig an frågan vara att gå vidare med hjälp av den amerikanske utbildningstänkaren Lee Shulmans välkända begrepp *Pedagogical Content Knowledge (PCK)* eller, i svensk översättning, pedagogisk ämneskunskap. Här kan Shulmans förslag till en tredelad kategorisering av lärares växande innehållskunskap i de ämnen där de undervisar användas för att utforma en ämnesdidaktiskt relevant analys av i studien deltagande lärares tolkningar med hänsyn till ”innehållskunskap om ämnet”, ”pedagogisk innehållskunskap” och ”kunskap om läroplanen” (Shulman, 2004).

En av Shulmans grundtankar är att ämneskunskap, precis som en allmän eller övergripande pedagogisk förmåga, är nödvändig men inte tillräcklig för utvecklande av en god ämnesundervisning. På samma gång är saken enligt Shulman inte så enkel som att dessa båda dimensioner på ett okomplicerat sätt kan slås samman. Det är viktigt att lärare har en god ämneskunskap, det är också viktigt att de besitter en god pedagogisk förmåga – men de behöver dessutom utveckla en undervisningskunskap som är förankrad i det eller de ämnen där de undervisar.

De sätt på vilka lärare utvecklar sin etikundervisning med referens till hur de uppfattar etiken som en disciplin, dess substantiella och syntaktiska strukturer (innehållskunskap), deras tolkningar av etiken som undervisningsämne och de metodologiska prioriteringar de där väljer att göra (pedagogisk ämneskunskap) samt deras tolkning och tillämpning av det centrala innehåll rörande etik som återfinns i kursplanen i religionskunskap (kunskap om läroplanen), skapar tillsammans, enligt en sådan här tolkning, en grund för en god etikundervisning.

Här är det också lätt att knyta an till Donald A. Schöns välbekanta resonemang kring *den reflekterande praktikern*, vilken ständigt gör sin verksamhet till objekt för analys, eftertanke och presumtiv omprövning. (Schön 1996) Samtidigt bör det

understrykas, att det vi här i linje med Shulmans grundtankar vill betona är att etiklärarens reflektiva praktik inte kan reserveras för en allmän pedagogisk reflektion utan behöver vara förankrad i goda ämneskunskaper. En lärare som undervisar om etik bör veta vilken plats detta kunskapsområde tar i det ämne som är hans eller hennes är, vilka uttryck det tar sig i form av exempelvis centralt innehåll och kunskapskrav - och även hur det kommer sig att den kulturella produkt som kallas ”kursplan” rymmer de skrivningar den gör när det gäller ämnesrelevanta etiska frågor och perspektiv.

I enlighet med den terminologi som tidigare använts skulle vi kunna formulera saken så, att en lärare för att utveckla en god undervisning i enlighet med den etiska profilen i hans eller hennes ämne, bör ha en god innehållskunskap, en levande pedagogisk ämneskunskap och en kritiskt konstruktiv kunskap om kursplanen. Det här innebär att en undervisning om etik i ett ämne inte kan separeras från en reflektion över dess förhållande till ämnets övriga undervisningsmoment. Etiken framträder inte i skolans ämnen som en ren eller isolerad disciplin. Den görs till föremål för en undervisning som på olika sätt integrerar etiska frågor och perspektiv med det ämnesinnehåll som sammantaget bär upp ämnens identitet. De tidigare identifieringarna av de fyra samhällsorienterande ämnens etiska profiler visar just på detta. Begreppen hållbar utveckling, historisk empati, medborgarskap och multikulturell, multireligiös kompetens signalerar de ämnesteoretiska kontexter inom ramen för vilka – ämnesrelevant – etisk problematik uppmärksammas och analyseras.

Det är svårt att tänka sig att en ämnesteoretiskt naken etikundervisning ensam skulle kunna bära ansvaret för att kunskapsområdet etik tar en tillfredsställande plats i skolans pedagogiska verksamhet. En kandidat skulle här vara utbildningsämnet filosofi – och det är förstås sant att etiken där behandlas på sätt som inte nödvändigtvis behöver knyta an till specifika ämnesområden. Snarare handlar det om att utveckla en etisk analys och en etisk reflektion av en allmän karaktär vilken kan ge underlag för att skapa, forma och underbygga etiska förhållningssätt på livets och samhällets olika områden.

Idag är dock ämnet filosofi ett gymnasieämne som har att representera fler kunskapsområden än etikens, och inte sällan förutsätter den etiska analysen kännedom om ganska komplicerade semantiska, epistemologiska och ontologiska sammanhang och teorier. Det är svårt att se hur filosofin i dess nuvarande struktur och organisation utrymmesmässigt skulle kunna involvera alla de ämnesrelevanta tillämpningar som i enlighet med skolans styrdokument är önskvärda – ja, som krävs – på etikens område. Det är dessutom svårt att se hur den ämnesteoretiska kompetens som är nödvändig för att undervisa i enlighet med olika ämnens etiska profiler skulle kunna läggas på lärare i filosofi.

Å andra sidan skulle det kanske vara intressant att utveckla de försök som gjorts på olika håll vad gäller en undervisning i filosofi för yngre barn, och att på ett allmänt och grundläggande plan studera och samtala om etiska frågor, dilemman och utmaningar, vilket skulle kunna ge en ingång till den filosofiska etiken. Sådana studier skulle kunna genomföras kontinuerligt genom elevernas gång i grundskolan och på så vis ge en bas för sådana ämnesrelaterade analyser och tillämpningar som kan identifieras genom årskurserna. (Lipman 1991; Malmhether & Ohlsson 1999)

Vi står, hur som helst, inför att ämnen – och här har vi diskuterat de fyra samhällsorienterande ämnena – har olika etiska profiler vilka är förankrade i respektive ämnesteoretisk identitet. Vad Shulman beskriver som ”innehållskunskap” är således nödvändig för att inom ramen för undervisning kunna förankra de etiska frågor och perspektiv som behandlas, och en god kännedom om ämnets etiska profil och varför den ser ut som den gör är också en förutsättning för att genom metodval och pedagogiska och ämnesmässiga prioriteringar kunna utveckla en god pedagogisk ämneskunskap. Dessutom behöver lärare i skolans ämnen ha en god kunskap om varför etiken skrivs fram som den gör i respektive ämnes kursplan. Vet man inte varför vissa etiska frågor ställs i relation till ämnets centrala innehåll, är det svårt att erbjuda en vederhäftig och väl förankrad undervisning om vilka etiska utmaningar som kan identifieras på samhällets olika områden och om tänkbara vägar att möta dessa.

## **Icke konfessionell etikundervisning och värdegrunden**

Vi har sett att samtliga fyra samhällsorienterande ämnen har etiska profiler vilka på ämnesteoretisk grund uppmärksammar och belyser varierande dimensioner i relation till kunskapsområdet etik. Vi har också sett att religionskunskapens etiska profil med utgångspunkt i kursplanen kan formuleras i termer av multikulturell, multireligiös etisk kompetens. Det centrala innehållet i ämnet präglas av ett fokus på mångfald vad gäller religioner, livsåskådningar och värderingar, och det är i relation till en sådan pluralism etikens frågor i första hand tycks aktualiseras inom ramen för religionskunskapsämnets domäner.

Vi såg å andra sidan i början av den här artikeln att de etiska frågor som täcks in av det centrala innehållet i religionskunskap inte enbart har en sådan här ämnesteoretiskt explicit förankring. Mycket av det innehåll som faller under normativ etik respektive dygdetik tycks vara allmängiltiga frågor och perspektiv som inte med nödvändighet – och kanske inte heller vanligtvis – knyts till religionsrelevanta föreställningar. En undervisning om etiska modeller eller om föreställningar om ett gott liv och en god människa syns vara av detta slag. Och därmed kvarstår frågan om det är motiverat att låta ämnet religionskunskap härbärgera ett centralt innehåll rörande etik vilket inte syns ha någon självklar koppling till den ämnesteoretiska identiteten?

En väg att komma vidare i analysen av dessa frågor kan vara att diskutera vad som utmärker en icke konfessionell etikundervisning. I en svensk kontext skulle vi säga att en sådan undervisning inte får förutsätta eller implicera rimlighet eller sanning med hänsyn till religiösa trosuppfattningar och traditioner. De etiska frågor som uppmärksammas och belyses kan inte inom ramen för en icke konfessionell undervisning framställas som mer eller mindre övertygande på religiösa grunder.

Man skulle här kunna försöka utnyttja en av den brittiske religionsdidaktikern Michael Grimmitt initierad distinktion mellan att *lära om* och *lära i* religion, där det första alternativet skulle kunna beskrivas i icke konfessionella och det senare alternativet i konfessionella termer. (Grimmitt 1987) Grimmitt framhåller också en

tredje lärandedimension, nämligen en som kan beskrivas i termer av att *lära av religion*, det vill säga det är fråga om ett informativt och icke konfessionellt lärande som samtidigt struktureras och gestaltas på ett sätt som inspirerar barn och unga att engagerat applicera och reflektera över beaktade religionsmoment i relation till den egna personen och de egna livsomständigheterna.

Kan man på analogt sätt tillämpa Grimmitts tre lärandedimensioner på en icke konfessionell etikundervisning. Det finns ett lärande *om* etik där olika slags etiskt relevanta situationer diskuteras och analyseras. Hit hör också ett studium av etiska argument och modeller – men endast på ett informativt plan. Ett lärande *i* etik skulle istället handla om en handlingsorienterad etik baserad på en undervisning där normativa ställningstaganden får utgöra *the learning outcomes*. Att *lära av* etik, slutligen, får tänkas innebära att en etikundervisning där exempelvis varierande normativa och dygdetiska perspektiv och resonemangsmodeller presenteras, inom ramen för undervisningen tillåts inspirera till en interaktiv reflektion över etiska frågor och perspektiv. Kanske inbegriper undervisningen ett uppmärksammande av hur specifika etiska frågor om rättvisa eller sexuellt likaberättigande tolkas och utvecklas i kristna, muslimska och humanistiska kontexter, och elever uppmuntras att själva undersöka huruvida dessa tolkningar talar till dem, väcker inspiration att fundera vidare och utveckla tankar och ställningstaganden i anslutning till dem.

En sådan här tillämpning av Grimmitts tre lärandedimensioner är emellertid inte oproblematisk. Hur ska man exempelvis uppfatta den rätt så omdiskuterade referens till ”kristen tradition” som återfinns i läroplanens allmänna skrivningar rörande ”värdegrunden” och dess värden? Föreligger inte här en risk för att den etikundervisning som genomförs på läroplansförankrad grund uppfattas i enlighet med *learning outcomes* som tolkas i termer av ett *lärande i en kristet definierad etik*? Och riskerar inte då också etikundervisningen att förlora sin icke konfessionella bas och karaktär?

I *Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskolan* sägs om den värdegrund som ska präglade skolans verksamhet följande:

*Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats ”av kristen tradition och västerländsk humanism” sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell. (Lgr11, 7, Gy11, 5, Min markering.)*

Frågan om vad som avses med uttrycket ”förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” är mycket diskuterad och inte helt enkel att begripa sig på – i synnerhet inte givet att kursplanen i religionskunskap, som tidigare påtalats, skriver fram kristendomen som särställd i relation till ”andra religioner och livsåskådningar”. Vad som syns vara en intention i skrivningen är dock inte en konfessionell undervisning där en ”kristet förankrat etik”, vad en sådan skulle kunna innebära, skulle prioriteras på bekostnad av andra etiska traditioner. Ska ett konsistent sammanhang kunna urskiljas behöver referensen till kristen tradition snarare uppfattas



i historisk-kulturell bemärkelse. Skälet till att nämna etik i relation till kristen tradition är snarast kulturhistoriskt: Sverige har varit ett kristet land under ungefär 1000 år och det är i kristendomen mycket av den etiska hegemonin har sin synliga förankring.

Som den katolske tänkaren Anders Piltz har påpekat är inte heller begreppet *kristen etik* analytiskt lättmanövrerat. (Piltz 1992) Det är svårt att se hur en etik på kristen grund i den konkreta praktiken skulle skilja sig märkbart från andra etiska kontexter situerade i religions- och livsåskådningsrelevanta rum. Vad det handlar om här är snarare *motivet* för att handla i enlighet med en allmängiltig moral. Kristna människor kan i den kristna traditionens skrifter och kanoniserade texter finna stöd för att älska sina medmänniskor precis som muslimer, hinduer, judar, buddhister och humanister kan göra det i andra källor. Men det betyder inte att den moraliska praktik som antas förankras i nämnda texter skulle vara irrelevant för den som på trons grunder söker utveckla ett religionsrelevant etiskt förhållningssätt.

En sådan här tolkning av etikens roll i relation till kristen tankevärld och tradition kan inte bara på ett filosofiskt plan förankras i en på ett eller annat sätt utformad, teologiskt – eller icke teologiskt – motiverad lära om vad som i exempelvis katolskt tänkande beskrivs som *den naturliga lagen*, det vill säga en uppfattning enligt vilken rätt och gott i princip kan inses och praktiseras av alla människor oberoende av religiös tro eller livsåskådning. (ibid) Tolkningen skulle dessutom ur en mer konkret och pragmatisk synvinkel kunna tyckas harmoniera med den hållning som kommer till uttryck i kursplanen för religionskunskap. En explicit intention i den syns, trots att bilden inte är entydig, vara att lyfta fram – inte bara olikheter – utan också likheter mellan olika religioner och livsåskådningar (Lgr11, 186), en intention som för övrigt ligger i linje med en argumentation som återfinns hos många författare som diskuterar det multikulturella, multireligiösa samhället med hänsyn till exempelvis etik och moral. (Hedin 2010; Lunneblad 2009).

En slutsats är således att läroplanens referens till att de värden skolan ska gestalta ska uppfattas i enlighet med hur de har ”förvaltats av kristen tradition” inte tycks behöva implicera en konfessionell undervisning. Det betyder inte att nämnda skrivning – lika lite som referensen till ”västerländsk humanism” – skulle vara vare sig okomplicerad eller omöjlig att på goda grunder ifrågasätta (Månsson 1999), men dess plats i läroplanen måste inte uppfattas vara förbunden med genomförande av en konfessionell etikundervisning.

Det är viktigt att framhålla att det av denna slutsats inte följer att en icke konfessionell etikundervisning kan eller bör vara *värderingsfri*. Pedagogiska objektivitetsideal har tagit sig olika uttryck genom historien (Kroksmark 1994) och vi talar idag om vikten av en saklig undervisning på vetenskaplig grund. Men det betyder inte att det skulle finnas en undervisning som varken explicit eller implicit eller explicit vilar på och ger uttryck för värderingar. I själva verket kan det hävdas att *all* undervisning är impregnerad av värderingar. Den undervisning som genomförs i svenska skolor *skall* också i enlighet med läroplanerna vara det. Det är detta som föreskrivs i det tidigare citerade textavsnittet om värdegrunden: de värden som där listas och som vanligtvis sammanförs under beteckningen ”den demokratiska

värdegrunden”, ska genomsyra undervisningen i religionskunskap såväl som historia, biologi såväl som idrott, företagsekonomi såväl som hemkunskap.

## **Multikulturell, multireligiös etisk kompetens: ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska aspekter**

Vi har nu nått ett steg i vårt resonemang där mycket syns tala för att religionskunskapen är ett av många ämnen med ansvar för skolans etikundervisning. Det finns inte något essentiellt samband mellan en sådan undervisning och ämnets struktur eller innehåll. Ansvaret för en god undervisning om, i och av etik ligger på samtliga ämnen i skolan.

Så blir då slutsatsen att religionskunskapen inte alls har något särskilt förhållande till en undervisning där etiska frågor och perspektiv står i centrum? Och vad följer i så fall när det kommer till att diskutera perspektiv på en multidisciplinär etikundervisning?

Låt oss möta dessa frågor genom att med hjälp av distinktionen mellan ämnesteori och ämnesdidaktik försöka ringa in och identifiera på vilket sätt religionskunskapens etiska profil eventuellt lämnar ett unikt bidrag till den samlade etikundervisningens innehåll och form!

Givet vad vi tidigare antagit, nämligen att kursplaner kan studeras som antingen kulturella produkter eller processer, och givet att de således inte bör tillskrivas ett essentiellt och mer eller mindre cementerat innehåll, får man konstatera att skol- och utbildningsämnen inte äger en enda fast och bestående identitet. Den utformning en kursplan i samband med en viss reform vid en given tidpunkt ges i kraft av politiska och byråkratiska bedömningar och beslut, speglar inte evigt giltiga ämnesgränser. Ämnen förändras därför att deras ämnesteoretiska innehåll inte är oföränderligt – och det ämnesteoretiska innehållet påverkas också av de ämnesdidaktiska normer som är förhärskande och som prioriteras.

Ongstad (2006) beskriver den process där ett ämnesteoretiskt innehåll relateras till ämnesdidaktiks praxis i termer av *omstilling*, vilket i Schüllerqvist 2009 översätts som *omformning*. Den översättningen kan diskuteras – bland annat därför att ämnesteori och ämnesdidaktik tycks leva i en mer intim och mer dynamisk symbios än vad ordet ”omformning” associerar till. De klassiska didaktiska frågorna *vad, hur, varför, för vem* och *av vem* (Hartman 2011) lever inte, åtminstone inte under gynnsamma omständigheter, ett eget liv i väntan på ett ämnesinnehåll att ta emot och förvalta. Snarare löper trådarna åt båda håll. Frågor om hur jag ska undervisa om etiska modeller, om argument för olika moraliska ståndpunkter eller om hur ett gott liv ska uppfattas, kommer att innebära mer än en ”omformning” av de olika ämnesinnehållen. Jag kan naturligtvis på ett distanserat och formaliserat sätt presentera definitioner av de etiska modellerna, men en undervisning som bär framåt och befriar den intenderade kunskapen i form av kreativa tankar och självständiga tolkningar kräver att jag inte bara ”formar om” definitionerna ifråga, utan att jag gör dem levande i relation till det

sammanhang där de barn och unga jag möter befinner sig fysiskt, socialt, mentalt och känslomässigt.

Den undervisningsförankrade relationen mellan ämnesteori och ämnesdidaktik bör snarast beskrivas i termer av *ömsesidig hermeneutisk interdependens*. Den ämnesdidaktiska identiteten skapas i relation till föreställningar om vilka delar av ett samlat ämnesinnehåll som vid en viss tidpunkt bör ingå i en kursplan, till föreställningar om hur detta innehåll – och ett relevant ämnesinnehåll i allmänhet – ska göras till föremål för undervisning samt, slutligen, till de prioriteringar politiker och skolbyråkrater gör i form av styrdokument som kursplaner och de förhållningssätt lärare utvecklar i relation till dessa prioriteringar. Att förhålla sig till dessa olika dimensioner är att skapa förutsättningar för att utveckla en pedagogisk ämneskunskap, uppfattad i enlighet med Shulmans tidigare nämnda koncept.

Vad som anses ska ingå i kursplanen och därmed en kursplanetrogen undervisning och vad som inte anses göra det, är inte skrivet i sten utan kan förändras över tid och rum. När vi till exempel tidigare identifierat etiska profiler i de fyra samhällsorienterande ämnena ska dessa uppfattas som förankrade i de nu gällande kursplanerna. I nästa reform kan saker och ting se annorlunda ut och de etiska profilerna skifta.

Genom att identifiera övergripande strukturer och mål i skärningspunkten mellan en ämnesteoretisk identitet uppfattad i enlighet med gällande kursplaner och ett ämnesdidaktiskt förhållningssätt i relation till denna identitet, kan vägar öppnas för pedagogisk samverkan över konstruerade ämnesgränser. I nuvarande svenska läroplaner, också i den som gäller för gymnasieskolan (Gy11, 5), föreskrivs den demokratiska värdegrunden som normerande bas för de etiska dimensioner som föreskrivs som bärande för skolans undervisning och även för dess verksamhet i övrigt.

I den process där ämnesteori och ämnesdidaktik möts i en ömsesidig hermeneutisk interdependens tolkas värdegrundens värden i relation till både ämnesinnehåll och undervisningspraktik. Det är en dynamisk process där många dimensioner aktualiseras och samspelar. Det är också en process som är dialogisk och som saknar en given början och ett bestämbart slut. (Bachtin 1997; Englund 2012) På samma gång som de olika skolämnena har sina kontingenta etiska profiler delar de ett ansvar för den övergripande etiska diskurs där värdegrundsbegreppet utgör ett nav och en ämnesövergripande förankring för etikundervisning i skolan.

Att identifiera de olika ämnenas etiska profiler och relatera dem till varandra, är nödvändigt för att dels kunna tolka respektive ämnes roll i skolans samlade etikundervisning och dels belysa de specifika bidrag de lämnar till denna undervisning. Ämnesövergripande samverkan föreskrivs i läroplanen (Lgr11, 13) och ett sådant föreskrivande behöver tolkas. För att kunna belysa religionskunskapens bidrag till den samlade etikundervisningen behöver man studera dess form och struktur med hänsyn till hur ämnesteori och ämnesdidaktik förenas inom ramen för ämnet. Här syns begreppet multidisciplinaritet fånga den dialogiska process som avses.

## Religionskunskapens ansvar för etik

Jag har i det ovan förda resonemanget argumenterat utifrån en given förutsättning, nämligen att ämnet religionskunskap är ett ämne bland andra och att det inte i något hänseende intar en särställning i relation till skolans samlade uppdrag och verksamhet. Den tiden är längesedan förbi när kunskap om kristendomens grundsatser, och inte minst de etiska konsekvenser som antogs kunna dras av dessa som mer eller mindre oförvitliga och orubbliga, ansågs utgöra en grund för inte bara skolans utan också samhällets ansvar för såväl kunskapsförmedling som fostran. Den religiösa och existentiella hegemonin råder inte längre och multikulturalitet och multireligiositet har tagit dess plats: en mångfald religioner och livsåskådningar, etiska ståndpunkter och existentiella uttryck, samlever i en gemenskap där likaberättigande och jämlikhet anses utgöra demokratiskt förankrade hörnstenar.

Det tycks svårt att i en sådan här diskurs förfäktat att religionskunskap skulle ha ett uppdrag viktigare än andra ämnens. Det syns inte heller vara helt enkelt att på ovedersägliga grunder hävda att detta ämne snarare än andra skulle ha ett särskilt ansvar för skolans undervisning om etik.

Någon skulle möjligen när det handlar om religionskunskapens etiska profil kunna tycka sig identifiera två – pragmatiska – skäl för att låta ämnet ta ett särskilt ansvar, inte för etikundervisningen i dess helhet, men för de allmänna delar eller dimensioner av den som inte faller under något specifikt ämnes profil.

Det första skälet är helt enkelt att blivande lärare i religionskunskap under sin utbildning får undervisning om etik – inte bara i relation till religiösa läror och livsåskådningar – men också på ett grundläggande plan vad gäller inte minst normativ etik. Det är sant att denna etikundervisning inte är så omfattande som skulle vara önskvärt, men den ska ändå ge förutsättningar för att i skolans etikundervisning resa och behandla etiska frågor i relation till grundläggande etiska begrepp, modeller och teorier.

Det här kan förstås betraktas som ett cirkelargument för att religionskunskapsämnet bör tilldelas ett särskilt ansvar för de allmänna delarna av etikundervisningen, det vill säga undervisning om etiska grundbegrepp och teorier. Lärarutbildningen utformas i relation till gällande styrdokument för skolan, det betyder att det ärvda etikansvar som kommer till uttryck i dessa styrdokument kommer att påverka hur lärarutbildningen utformas – och så har man helt enkelt sagt att religionskunskapen bör ha ett särskilt ansvar för de grundläggande delarna av etikundervisningen därför att dessa delar behandlas i lärarutbildningen, vilket i själva verket är ett resultat av att de föreskrivs i styrdokumentet.

Givet att saker och ting förändras, till exempel genom att införa *filosofi för barn och unga* i någon form i skolans undervisning, skulle dock ansvarsfrågan kunna hanteras annorlunda. Om filosofi, där etiken har en historiskt och disciplinärt övertygande plats, blev ett ämne i grundskolan skulle det finnas goda skäl för att lägga etikundervisningen allmänna delar på detta ämne.

Ett annat skäl för att låta religionskunskapen ta ett särskilt ansvar för de allmänna delarna av etikundervisningen skulle kunna tänkas vara, att de etiska frågor och

problemställningar som aktualiseras i ett samhälle präglad av religiös och kulturell mångfald har en vardaglig närhet och relevans genom att de spelar en synlig roll på den allmänna debattens arena. Frågor som rör identitet och sexualitet, genus och mänskliga rättigheter, religiös frihet och integritet, normer och värden i sekulära respektive religiösa diskurser, behandlas återkommande i media och i det offentliga samtalet. Dessa frågor ska också enligt kursplanen ges en plats i religionskunskapens undervisning. I ett samhälle där religionsblindhet eller okunskap om religiösa traditioner förekommer, blir det särskilt viktigt att göra det. Och ska skolan lämna konstruktiva bidrag genom att ge barn och unga förutsättningar att öva och utveckla förmågan till saklig och vederhäftig argumentation, är det angeläget att de blir medvetna om den teoretiska förankringen för olika ställningstaganden och om innebörden av olika begrepp och problemformuleringar.

Det här är emellertid knappast ett övertygande argument för en etikens särskilda plats i religionskunskapen. De omständigheter argumentet refererar till ger inte stöd för att detta ämne skulle äga en essentiell närhet till etiken och undervisningen om den. Det är istället att peka på en yttre omständighet som möjligen kan ge underlag för ett argument för att de allmänna delarna av etikundervisningen – på pragmatiska grunder – syns väl motiverade att lägga på ämnet religionskunskap. Det är inte den etiska profilen multikulturell, multireligiös etisk kompetens i sig som ger stöd för en sådan hållning – det är i så fall snarare konsekvenserna av det religiöst och existentiellt pluralistiska samhället som ger stöd för att en undervisning i enlighet med den etiska profilen lämpar sig väl för att inkludera ett fokus på etiska begrepp, modeller och teorier.

Också här kan emellertid förutsättningarna förändras om en filosofiundervisning av nämnda slag infördes. Båda de anförda argumenten syns pragmatiska i den meningen att de bygger på de organisatoriska och strukturella förutsättningar som gäller idag och som är kontingent snarare än essentiellt förankrade.

Som vi har sett syns till exempel de fyra samhällsorienterande ämnena alla ha en specifik etisk profil och något instrument eller kriterium för att värdera den ena eller den andra av dessa som mer eller mindre betydelsefull, verkar inte bara vara svårgenomförbart utan också irrelevant. Vad som är betydelsefullt inom ramen för skolans etiska ansvar är att bibringa barn och unga förutsättningar för att självständigt och under ömsesidig respekt tillsammans med andra möta de utmaningar livet och samhället erbjuder för den enskilde som individ och som social och global samhälls- och världsmedborgare tillsammans med andra.

## **Slutsats**

Religionskunskap är ett av många ämnen som lämnar ett specifikt bidrag till skolans multidisciplinära etikundervisning. Dess etiska profil speglar inte ett sådant essentiellt förhållande till undervisning om etik som den svenska kursplanen i religionskunskap syns förutsätta och signalera. De argument som kan anföras för att tillskriva religionskunskapen ett särskilt ansvar för de allmänna etikmoment som faller

utanför denna profils ämnesspecifika arena, bygger på kontingenta och tillfälliga omständigheter som är möjliga att förändra. En värdegrundsbaserad etikundervisning kan och bör formas med förankring i varje ämne med en identifierad etisk profil. Här kan de bidrag den filosofiska etiken erbjuder spela en viktig och ämnesöverbyggande roll också för en grundläggande undervisning i etik för barn och unga.

## Referenser

- Algotsson, Karl-Göran (1975). *Från katekestvång till religionsfrihet: debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet*. Diss. Uppsala : Univ.
- Aristoteles (1988) *Den nikomachiska etiken*. Sv övers: Mårten Ringbom. Göteborg: Daidalos.
- Bachtin, M.(1997). ”Frågan om talgenrer.”, i Eva Hættner & Thomas Götselius (red.) *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur, 203–239.
- Barnes, L. Philip (2011). ”What has morality to do with religious education?”. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 32:2, 131 – 141, DOI: [10.180/13617672.2011.600813](https://doi.org/10.180/13617672.2011.600813).
- Englund, Boel (2012). ”Dialog och dialogicitet som tankefigur hos tre filosofer”, i Englund, Boel & Sandström, Birgitta (red) *Dialogen som idé och praktik*. Stockholm: Carlssons 16 – 44.
- EU:s nyckelkompetenser för livslångt lärande.  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c1\\_1090\\_sv.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c1_1090_sv.htm)
- Fjellström, Roger (2004). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Franck, Olof (2005). *Den goda människan och värdegrunden. Demokratins värden och det integrera(n)de medborgarskapet*. Integrationsverkets stencilserie 2005:02. Norrköping: Integrationsverket.
- Franck, Olof (2013a). ”Veta rätt och göra gott – etik som didaktiskt kunskapsområde”, i Franck, Olof (red) *Samhällsämnenas didaktik. Åk 4 – 6*. Lund: Studentlitteratur, 91 – 122.
- Franck, Olof (2013b). "Etisk litteracitet - om filosofiska förutsättningar för att utveckla ämnesdidaktiska perspektiv med hänsyn till kursplanen i religionskunskap (Lgr11)", i Marner, Anders & Örtengren, Hans (red) *KLÄM. Konferenstexter om Lärande, Ämnesdidaktik och Mediebruk. ~Tilde - skriftserie nr. 1*, Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, 178 – 197.

GRÄNSÖVERSKRIDANDE VÄRDEN I ICKE KONFESSIONELL ETIKUNDERVISNING:  
ÄMNESIDENTITET OCH MULTIDISCIPLINÄRT LÄRANDE I ÄMNET RELIGIONSKUNSKAP  
Olof Franck

Gates, Brian (1990). "Religion, Morality and Education – Constitutionally Incongruent?" *Journal of Moral Education*, 19:3, 147 – 158, DOI: [10.1080/0305724900190301](https://doi.org/10.1080/0305724900190301).

Grice, Marie och Franck, Olof (2014). "A Phronesian Strategy to the Education for Sustainable Development in Swedish School Curricula". *Journal of Education for Sustainable Development*, March 2014 8: 29-42. (DOI:10.1177/0973408214529856).

Grimmitt, Michael. 1987. *Religious education and human development*. Great Waking: McCrimmons.

Hartman, Sven (2011). "Perspektiv på skolans religionsundervisning", i Löfstedt, Malin (red) *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Lund: Studentlitteratur, 19 – 34.

Hedin, Christer (2010): "Värdegrunden i världsperspektiv. En jämförande översikt över värderingar och livsideal i världens religioner", i Linde, Göran (red) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur, 54 – 99.

Jeffner, Anders (1981). *Vägar till teologi*. Älvsjö: Skeab.

Johansson, Eva (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber.

Krokmark, Thomas (1994). *Didaktiska strövtåg: didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.

Kunzman, Robert (2003) "Religion, ethics, and the implications for moral education: a critique of Nucci's *Morality and Religious Rules*", *Journal of Moral Education*, 32, 251–261.

Kurtén, Tage (2013). "Livstro, teologi och livsåskådningsvetenskap. Bortom religiöst och sekulärt", i Bråkenhielm, Carl Reinhold, Essunger, Maria & Westerlund, Katarina, (red) *Livet enligt människan. Om livsåskådningsforskning*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa, 127 – 152.

Lahdenperä, Pirjo. (2010) . "Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs", i Linde, Göran. (red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur, 116 – 137.

Linde, Göran (2010). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lipman, Matthew (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lundgren, Ulf P (1983). *Att organisera omvärlden : en introduktion till läroplansteori*. Stockholm : Liber Förlag på uppdrag av Gymnasieutredningen.

Lundgren, Ulf P (1992). "Didaktikens namn", i Selander, S. (red.) *Forskning om utbildning: en antologi*. Stockholm, Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion.

GRÄNSÖVERSKRIDANDE VÄRDEN I ICKE KONFESSIONELL ETIKUNDERVISNING:  
ÄMNESIDENTITET OCH MULTIDISCIPLINÄRT LÄRANDE I ÄMNET RELIGIONSKUNSKAP  
Olof Franck

Lunneblad, J. (2009) *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter*.  
Lund: Studentlitteratur

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Skolverket.  
Stockholm: Fritzes.

*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*.  
Skolverket. Stockholm: Fritzes.

MacIntyre, Alasdair (2007). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. 3:e uppl, Notre  
Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.

Malmhøster, Bo & Ohlsson, Ragnar (1999). *Filosofi Med Barn: Reflektioner Över Ett  
Försök På Lågstadiet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag

Månsson, Niclas (1999). Sökandet efter ett moraliskt metaspråk(?). *UTBILDNING &  
DEMOKRATI* 1999, VOL 8, NR 1, 113-126.

Nucci, Larry (2003). "Morality, religion and public education in pluralist democracies:  
A reply to Kunzman. *Journal of Moral Education*, 32:3, 263 – 270, DOI:  
[10.1080/0305724032000136680](https://doi.org/10.1080/0305724032000136680).

Nussbaum, Martha (1995). *Känslans skärpa, tankens inlevelse: essäer om etik och  
politik*. Stockholm: Brutus Östlings förlag Symposion.

Ongstad, Sigmund (Red.) (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i  
grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.

Orlenius, Kennert (2010). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Liber.

Piltz, Anders (1992). "Kristen etik och västerländsk humanism". SOU 1992:94 bil 8.

Selander, Sven-Åke (1993). *Undervisa i religionskunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Schüllerqvist, Bengt (2009). Ämnesdidaktisk lärarforskning – ett angeläget  
forskningsfält, i Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red) *Ämnesdidaktiska  
insikter och strategier*, Karlstad University Press, s 9 – 32.

Schön, Donald (1996). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in  
Action*. Aldershot: Avebury.

Shulman, Lee S (2004). "The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine  
and Teaching", i Lee S. Shulman (red.) *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching,  
Learning and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 249-272.

Skolverket (2012). *Kommentar till kursplanen i religionskunskap*.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2562>

Sundberg, Daniel (2007). "Läroplansteori efter den språkliga vändningen  
- Några ansatser inom den samtida svenska pedagogiska och



GRÄNSÖVERSKRIDANDE VÄRDEN I ICKE KONFESSIONELL ETIKUNDERVISNING:  
ÄMNESIDENTITET OCH MULTIDISCIPLINÄRT LÄRANDE I ÄMNET RELIGIONSKUNSKAP  
Olof Franck

didaktiska teoribildningen”. Paper vid konferens om läroplansteori i Örebro 2007-09-07/08. <http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-sundberg-daniel-071012-laroplansteori.pdf>

Taylor, Charles (1994). ”The politics of recognition”, i Gutmann, Amy (red) *Multiculturalism*, Princeton: Princeton University Press, 25 – 74.

Tillson, John (2011). ”In Favour of Ethics Education, Against Religious Education” *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 4, 675 – 688.

Öhman, Johan (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling: meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Diss. Örebro universitet.