

”Religion” i folkskolans styrdokument – ett bidrag till religionsbegreppets didaktiska historia

Johan Wickström



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2021:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2021:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

”Religion” i folkskolans styrdokument – ett bidrag till religionsbegreppets didaktiska historia

Johan Wickström

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

Abstract: The article investigates how concepts of “religion” have been formulated in the curriculum of the Folkskola from 1842 to 1955. Previous research has focused on the nationalistic and religious dimensions of this school. Especially the transformation of the subject Christianity (sv. Kristendomskunskap) has been focus for several studies, but the Grundbegriff ‘religion’, understood as a “essentially contested concept”, has not been empirically investigated in the light of advanced theoretical discussions about the concept of religion. This article shows how the concept of religion has been didacticised and given specific meanings, contents and educational functions. The study concludes that christocentric concepts and a christian world-order are prevalent during the research period. A moral socialization is gradually replaced by a democratic socialisation where pupils can take different positions and where there is room for dissents. The study also shows how religions have been ranked in different ways. The study contributes to knowledge about change in the concept of religion and to the conditions for teaching Christianity in the Folkskola.

KEYWORDS: RELIGIONSDIDAKTIK, RELIGION, RELIGIONSBEGREPP, RELIGIONSUNDERVISNING, FOLKSKOLA

About the author: Johan Wickström är teol.dr i religionshistoria och arbetar som universitetslärare och pedagogisk utvecklare vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsvetenskap vid Uppsala universitet. Hans forskning handlar huvudsakligen om religionsbegreppet i utbildningssammanhang, om social och religiös representation i läromedel samt om kritiska perspektiv på teoretiska modeller inom högre utbildning.

Artikeln studie har finansierats av medel från Sveriges Läromedelsförfattares Förbund.

Studiens syfte

En grundläggande funktion hos styrdokument och läroplaner är att ”organisera omvärlden” (Lundgren, 1989) genom att innefatta vad som uppfattas som viktig kunskap (Deng & Luke, 2008). I detta ingår att systematisera denna kunskap så att den blir begriplig och betydelsefull för de som undervisar och studerar. I processen ingår också att tillskriva vardagliga och vetenskapliga begrepp specifika betydelser, kunskapsinnehåll och uppgifter i utbildningen, dvs att *didaktisera* begrepp inom ramen för den utbildningsinstitution det gäller.

Särskilt didaktiskt intressanta är förstås de begrepp som bidrar till att vi förstår omvärlden och samhället på specifika sätt och som strukturerar verkligheten i olika sfärer samt avgränsar dem från varandra. Några sådana exempel är begreppen *politik*, *filosofi*, *historia*, *kultur*, *juridik* och *religion*. Samtliga dessa begrepp är samtidigt ”essentially contested concepts” (Gallie, 1956; Connolly, 1993), dvs begrepp vars betydelser och avgränsningar har varit föremål för kontinuerliga tolkningsstrider i vardagssammanhang och inom vetenskap och utbildning. Med begreppshistoriska termer kan dessa också kallas *grundbegrepp* (ty. *Grundbegriff*). Sådana kännetecknas av att de är oombärliga för språklig kommunikation samtidigt som de är omtvistade och mångtydiga (Koselleck, 2001, s. 3; Lindberg, 2005, s. 5-13). Att studera hur dessa begrepp har tillskrivits olika betydelser inom utbildningsinstitutioner diakront och synkront är följaktligen både begreppshistoriskt och didaktiskt relevant. Begreppshistoria handlar just om att studera hur ett givet begrepp genomgår semantiska förskjutningar över tid inom olika språkliga och sociala kontexter (Koselleck, 2004; Persson, 2005, s. 15-19). För att förstå en utbildningsinstitutionens kunskaps- och fostransuppdrag behöver vi alltså empirinära studier som studerar hur grundläggande omtvistade och mångtydiga begrepp har didaktiserats, dvs skrivits fram i normativa texter som styrdokument (läroplaner) och läroböcker. Didaktiseringen av begrepp har ibland sammanfallit med formeringen av skolämnen, som ofta lånat sitt namn från begreppen. Ämnen som *filosofi*, *historia* och *religionskunskap* är några exempel.

Det finns flera historiska undersökningar av det svenska kristendoms- och religionsämnets förändring över tid (Algotsson, 1975; Hartman, 2000; 2011; Almén, 2000; Larsson, 2006; Alberts, 2007). I samband med dessa undersökningar har vissa forskare också diskuterat olika förståelser av religionsbegreppet (Almén, 2000, s. 197-204; Alberts, 2007, s. 31ff.). Mig veterligt har inga studier empirinära undersökt den svenska folkskolans religionsbegrepp. Detta trots att folkskolan samstämmigt har beskrivits som en ”religionsskola” i tidigare studier (Tingsten, 1969; Hartman, 2005, s. 44). Den omfattande diskussionen om religionsbegreppet inom religionsvetenskapliga studier har inte heller särskilt fokuserat äldre skolformers religionsbegrepp. Möjligen beror det på att det har ansetts självklart att äldre religionsbegreppen har varit präglade av statskyrkligt luthersk kristendom. Det svenska samhället och folkskolan genomgick dock enorma förändringar under skolformens existensperiod (1842–1962). Förändringarna inbegrep övergången från ett agrar- till ett industrisamhälle (Norborg, 1995, s. 53; Larsson, 1993, s. 23), införandet av ett demokratiskt styrelseskick (Jönsson, red., 2001) samt en sekularisering och ett ökat statligt inflytande över

utbildningsväsendet (Hartman, 2005, s. 39-49). Dessutom stiftades en lag om religionsfrihet år 1951 (Religionsfrihetslag 1951:680). Sådana förändringar bör ha föranlett förskjutningar av religionsbegreppets betydelser, innehåll och utbildningsfunktioner.

Artikeln riktar därför sitt fokus på hur ett av kristendomsämnets grundläggande begrepp – *religion* – har framskrivits över tid inom folkskolan. Genom en empirinära läsning av folkskolans samtliga styrdokument vill artikeln lämna ett begreppshistoriskt bidrag till såväl religionsbegreppets didaktiska historia som till kunskap om religionsbegreppet som en grundläggande didaktisk förutsättning för den äldre religionsundervisningen. Fokus är på frågan vad religion har ansetts vara och vad för slags kunskapsinnehåll, funktioner och följemeningar som det har innefattat. I artikeln studeras textanalytiskt hur religionsbegreppet har konstruerats och förändrats över tid i folkskolans stadgor, normalplaner och undervisningsplaner.

Syftet är att redovisa en undersökning av hur ämnets grundbegrepp ’religion’ har didaktiserats på läroplansnivån i folkskolan och hur denna didaktisering kan förstås ideologiskt inom ramen för senare delen av 1800-talet och första delen av 1900-talet. Religionsbegreppets betydelser analyseras med hjälp av den religionshistoriska teoribildningen om begreppet ’religion’, medan begreppets kunskapsinnehåll och utbildningsfunktioner analyseras utifrån pedagogen Gert Biestas tre begrepp *kvalifikation*, *socialisation* och *subjektivering* (Biesta, 2015; Biesta, 2020). Genom denna begreppsapparat kan artikeln visa på vilken sorts kunskap som vidhängt religionsbegreppen och vilket ”uppdrag” som religionsbegreppet har investerats med inom folkskolans undervisning. Religionsbegreppens övergripande funktioner analyseras även genom begreppet *följemeningar* (eng. *companion meanings*). Begreppet hämtas från tidigare didaktisk teoribildning (Östman, 2017; Roberts & Östman, 1998) och används här i bredaste mening som vilken världsbild och vilka värdeomdömen som religionsbegreppen har erbjudit folkskolans elever, och vilka möjliga världsbilder och värden som de har uteslutit. Här finns också möjligheter att kontextualisera följemeningarna i 1800- och det tidiga 1900-talets samhälle.

Källmaterial, metodologi och disposition

Studiens källmaterial består av de textställen som omnämner substantivet ’religion’ (pl. ’religioner’) eller adjektivet ’religiös’ (pl. ’religiösa’) i den svenska folkskolans styrdokument, dvs folkskolestadgan samt normal- och undervisningsplanerna för folkskolan. Med folkskolan avses både små- och folkskolan. Det var skolformer som etablerades för böndernas och arbetarnas barn under 1800-talets mitt inom ramen för parallellskolesystemet (Richardson, 2004, s. 61; Sandin, 1986, s. 192-196). Styrdokumenterna från folkskolan har olika benämningar och omfång. Gemensamt är att de tillkommit på statligt initiativ för att ge anvisningar om undervisningens innehåll och skolans arbetsformer. Källorna inbegriper såväl styrdokumentens allmänna (läroplanen) som mer ämnesspecifika delar (kursplaner). Studien behandlar också folkskolestadgan

som ett styrdokument eftersom den indirekt fungerade som en läroplan innan tillkomsten av normalplanerna.

De styrdokument för folkskolan som ingår i materialet är: *Kungl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen i Riket; Gifwen Stockholms Slott den 18 Juni 1842* (1842), *Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor* (1878), *Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor* (1889), *Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor. Af Kongl. Maj:t i nåder godkänd den 7 december 1900* (1900), *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919* (1919) samt *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955* (1955).

Studien utgår från perspektivet att ’religion’ kan förstås som ett ”essentially contested concept” (Gallie, 1956; Connolly, 1993). Sådana begrepp kännetecknas enligt W.B. Gallie av att de innefattar oändliga diskussioner av hur de ska förstås och nyttjas. Han ger sju kriterier för sådana begrepp (Gallie, 1956, s. 169; Collier m.fl., 2006). Åtminstone fem av dem uppfylls av religionsbegreppet i min studie. Religionsbegreppet är värdeladdat, komplext och mångtydigt och det går att beskriva på olika sätt. Dess betydelse är fortfarande ”öppen”. Bland de som använder det förekommer ofta en kännedom om att andra har använt begreppet på andra sätt i andra kontexter.

Genom att betrakta religionsbegreppet ur denna lins får jag ett redskap för att uppfatta dess potentiella variation både generellt och i de texter, styrdokument, som jag studerar. Jag kan därmed metodologiskt beskriva begreppet ’religion’ som ett värdeladdat men föränderligt tecken. Olika aktörer med olika ideologiska och pedagogiska intressen har deltagit i en språklig kamp på offentliga och privata arenor för att konstruera och transformera religionsbegreppet, dvs tillskriva det särskilda innebörder och funktioner. I mitt didaktiska källmaterial (styrdokument) behandlar jag det följaktligen som ett ”tomt tecken”. Med ”tomt” avses att det potentiellt sett kan fyllas med vilka betydelser samt vilket kunskapsinnehåll och vilka utbildningsfunktioner som helst. Ofta sker ett sådant tillskrivande av egenskaper genom att begrepp relateras till andra begrepp som också didaktiserats.

Folkskolan var en del av den samhällseliga eller offentliga arenan. Här handlade kampen om ett didaktiserat religionsbegrepp, dvs en kamp om att tillskriva ’religion’ betydelse, innehåll och uppgifter inom ramen för skolans verksamhet. Man kan beskriva det som att den språkliga kampen förs på olika läroplansteoretiska nivåer (van den Akker, 2013). Denna studie fokuserar ”supranivån”, dvs den nationella nivån med dess statliga styrdokument, samt den ”intentionella nivån” – styrdokument som ”texter” tänkta att reglera undervisningens form och innehåll (van den Akker, 2013, s. 539-540). I texterna är den bakomliggande diskursiva kampen inte alltid explicit. Eftersom styrdokument kan förstås som ideologiska kompromissprodukter (jfr Englund, 1986) kan vi emellertid förutsätta att det kan finnas spår av flera olika religionsbegrepp i texterna både diakront och synkront.

Tillvägagångssättet kan beskrivas enligt följande. I första steget har samtliga textställen där begreppen ’religion’/’religioner’ och ’religiös’/’religiösa’ förekommer identifierats. I ett andra steg har begreppens betydelse, konkreta innehåll, utbildningsfunktioner och följemeningar analyserats. När det gäller *betydelse* avses i förekommande fall explicita bestämningar, definitioner eller förklaringar av

religionsbegreppen i texterna. Oftare handlar det dock om att religionsbegreppens betydelse har analyserats utifrån vilka andra begrepp det sammanbinds eller relateras till. En hithörande fråga har varit vems religion som konstruerats i texterna.

Beträffande kunskapsinnehåll och utbildningsfunktioner utgår jag från Gert Biestas tredelade modell, med reservation för att jag förstår en av komponenterna i hans modell på ett bitvis annorlunda sätt. Biesta skiljer på tre dimensioner hos utbildningens funktioner, nämligen *kvalifikation*, *socialisering* och *subjektifiering* (Biesta, 2010; 2011). Enligt Biesta förekommer dessa funktioner tillsammans, men med olika styrkeförhållanden sinsemellan i olika utbildningskontexter. De två förstnämnda är relativt lättförståeliga begrepp. *Kvalifikation* avser de konkreta kunskaper, inbegripet bland annat förhållningssätt, som utbildningen bidrar till att utveckla hos eleven. Med *socialisation* menas att den som studerar blir en del av ett socialt sammanhang av något slag och tillägnar sig de sociala regler som gäller för det aktuella sociala sammanhanget. Begreppet *subjektifiering* kräver en mer ingående förklaring, inte minst för att Biesta själv diskuterat det ingående i en särskild publikation och för att andra forskare har använt det på olika sätt (Biesta, 2020). Inledningsvis förstod Biesta *subjektifiering* som utbildningens positiva eller negativa inverkan på den individ som studerar (Biesta, 2011, s. 77). I sin senaste publikation betonar han emellertid att subjektifiering inte handlar om identitetsprocesser, personlig utveckling eller utvecklandet av en individuell autonomi i förhållande till omvärlden. Subjektifiering handlar snarare om att individen ska bli ett subjekt i sitt eget liv och kunna ta ansvar för sitt handlande i de faktiska relationella sammanhang där hon befinner sig (Biesta, 2020). Det handlar alltså inte om en kontextlös frigörelse, utan om att individen ser sig som ett handlande subjekt som har en möjlighet att agera på olika sätt i sitt sammanhang (Biesta, 2020). I min analys förstår jag *subjektifiering* mer konkret som att individen utvecklar en självständig förmåga att ta ställning till och använda de kunskaper som bibringas i utbildningen. En sådan förståelse följer inte helt Biestas definition, men blir användbar för i min analys av vad för slags kunskap som är knuten till religionsbegreppet i styrdokumentet. Är det i första hand en boklig kunskap om samtida och historiska religioner (kvalifikation) eller en fostran till att bli en god kristen (socialisering) eller förmåga att göra egna ställningstaganden och val kring ’religion’ (subjektifiering) som i styrdokumentet är den intentionella kunskap som eleverna ska tillägna sig? Och hur har det förändrats över tid?

I sista led har också religionsbegreppens *följemeningar* analyserats, dvs de explicita eller implicita värdeomdömen eller den bakomliggande ”världsbild” som följer med religionsbegreppets didaktiska användning. Studien följer här Leif Östmans och Douglas Roberts förståelse av begreppet (Östman, 2017; Roberts & Östman, 1998) och använder det analytiskt. Utifrån analysen av betydelser, innehåll och utbildningsfunktioner har sedan en kronologisk skiss över kontinuitet och förändringar i de empiriska religionsbegreppen etablerats, vilka visar på större tendenser i begreppskonstruktionerna och deras förändring över tid. Dispositionsprincipen för de undersökande avsnitten följer de olika styrdokumentet, och studien avslutas med en sammanfattande diskussion där de empiriska resultaten sätts i en samhällelig kontext

samt relateras till det religionsdidaktiska forskningsläget och den teoretiska diskussionen om religionsbegreppet.

Bakgrund och tidigare forskning

Studien bidrar till två forskningslägen. Till det religionshistoriska studiet av religionsbegreppet bidrar studien empiriskt. Skolväsendets institutionella, masskommunikativa och offentliga religionsbegrepp har inte blivit föremål för någon större specialiserad och systematisk historisk undersökning tidigare, varför en studie av folkskolans religionsbegrepp kan utgöra en god början. En uttömmande forskning om användningar av begreppet ’religion’ behöver även innefatta didaktiska användningarna av begreppet.

Till det religionsdidaktiska forskningsläget bidrar studien teoretiskt och empiriskt. Denna begreppshistoriska studie blottlägger hur kristendoms- och religionsämnets mest betydelsemättade begrepp har förståtts och förändrats under folkskolans tid, vilka utbildningsfunktioner det var tänkt att fylla och vilka världsbilder det kommunicerade. Ett sådant angreppssätt kan förhoppningsvis nyansera bilden av en kulturellt och religiöst homogen folkskola som föregick en gemensam grundskola – där pluralismen slog igenom på alla fronter.

Religionshistorisk forskning om religionsbegreppet

Inom religionshistoria och närliggande discipliner har det sedan 1960-talet bedrivits forskning om religionsbegreppet. Denna forskning bör förstås utifrån den s.k. *språkliga vändningen* där samband mellan språk, kunskapsproduktion och ideologi har stått i fokus (Börjesson, 2003). För religionshistoriker har studier av de begrepp som varit centrala för interkulturella jämförelser i forskning och undervisning varit viktiga (Wickström, 2008, s. 61ff; Stausberg m.fl., 2002).

Flera forskare har visat att religionsbegreppet inte är universellt utan har kristna grundvalar, och har argumenterat för att det bör ersättas med andra begrepp. Wilfred C. Smith har föreslagit alternativen *faith* och *cumulative tradition* (Smith, 1962) medan Daniel Dubuisson har framlagt begreppet *cosmographic formations* (Dubuisson, 2003, s. 28, 51, 93). Det sistnämnda är intressant för studien eftersom det konnoterar det svenska begreppet *världsbild*, vilket knutits till Östman begrepp *följemening*. Särskilt kritiskt tongivande har Russel T. McCutcheons texter varit. Han har analyserat hur religion allmänt konstrueras som ett *sui generis*-fenomen hos nutida religionsforskare. Det betyder att ’religion’ antas ha icke-kontextuella karaktäristika, vars manifestationer antas variera, men som är jämförbara tack vare en essens som ytterst inte kan förstås annat än i just religiösa termer (McCutcheon, 1995; 1997; Hellman 2011, s. 67ff). Andra har utifrån postkolonial teori problematiserat dikotomin mellan ’det religiösa’ och ’det sekulära’ i det västerländska religionsbegreppet (Fitzgerald, red. 2007). Talal Asad har menat att begreppet blir problematiskt för islamstudier eftersom det särskiljer ’religion’ från ’politik’, ’vetenskap’ och ’juridik’ samtidigt som det överbetonar föreställningar, upplevelser och riter (Asad, 1993; 2003).

Längst i kritiken har Timothy Fitzgerald gått. Han menar att begreppet är värdelöst som analytisk kategori. Dess genealogi är sammanvävd med kapitalismen och kolonialismen. Dikotomin ’religion’ och ’politik’ har tjänat europeiska intressen. Den har använts för att representera världen som en sekulär, neutral, saklig och kvantifierbar arena, vilken kan studeras och behärskas med vetenskaplig metod och exploateras med kapitalistisk rationalitet. Till religionens ’privata tro’ har mycket förpassats för att bli hanterbart och ofarligt (Fitzgerald, 1997; 2007).

Även en rad andra forskare har visat att religionsbegreppet varit instrumentellt för att härska över andra folk och distansera dem från beslutsfattande och inflytande (Zavos, 2007; Chidester, 2007; Tayob, 2007). En annan konsekvens av den nyssnämnda dikotomin är att kulturella uttryck har berövats materiella dimensioner, dekontextualiserats och transformerats till harmlösa kulturella uttryck som kan ”tolereras” (McCutcheon, 2003). Flera forskare har hävdat att denna fundamentala kritik bör inskräpa stor teoretisk och ideologisk medvetenhet hos den som nyttjar begreppet, men tillagt att det vore meningslöst att ersätta det, eftersom alla alternativ är minst lika problematiska (Hellman, 2011, s. 101ff; Engler 2011a; 2011b; Stausberg, 2009, s. 12). Eva Hellman har föreslagit att begreppet bör utformas så att det hjälper vid studiet av det man vill studera, samtidigt som det bör undvika de fällor som kritikerna påvisat, bland annat anspråket på universell giltighet (Hellman, 2011, s. 101ff).

Den religionshistoriska forskningens kritiska genomlysningar av religionsbegreppen har primärt fokuserat forskningens begreppsanvändning och begreppets applikation inom högre studier. Men studierna är naturligtvis högintressanta även för ett studium av religionsbegrepp i grundläggande utbildning. Eftersom skolväsendet har använt begreppet ’religion’ för att organisera omvärlden, blir det relevant att studera om och hur folkskolans religionsbegrepp ger uttryck för de problematiska ideologiska och epistemologiska dimensioner som diskuterats livligt i den religionshistoriska forskningen. Folkskolan var ju kristet konfessionell under sina första decennier (Hartman, 2005, s. 44). Forskningen har antytt att religionsbegreppet är kristet och eurocentriskt, samtidigt som just religionsämnet – åtminstone under senare tid – haft uppdraget att skapa interkulturell förståelse (Hartman, 2011, s. 29). Och en förutsättning för religionsbegreppet är ju på något sätt att det ska förstås i pluralis – att det finns flera olika religioner. Hur såg det ut i styrdokumentet under enhetsamhällets tid när den religiösa pluralismen var mindre påtaglig än under 1900-talet? Använder folkskolan begreppet för kulturella jämförelser, och i så fall hur? Den religionshistoriska forskningen antyder att en mängd problemområden för didaktiska användningar av religionsbegreppet, men till syvende og sist är det förstås en empirisk fråga hur religionsbegreppen faktiskt har sett ut i olika skolformer. Folkskolans centrala normativa texter blir mot bakgrund av detta relevanta och intressanta att studera.

Religionsdidaktisk forskning om centrala begrepp

Inom religionsdidaktisk forskning finns en pågående diskussion om religionsbegreppets konsekvenser och begränsningar. Wanda Alberts har i en omfattande studie undersökt religionsundervisningen i Storbritannien och Sverige.

Dessa länder har en gemensam obligatorisk religionsundervisning för alla barn oavsett religionstillhörighet eller livsåskådning. I sin studie relaterar Alberts den religionshistoriska diskussionen om religionsbegreppet till frågan om religionsundervisningen. I studiet av den svenska kontexten visar hon hur ’livsåskådning’ har blivit ett tongivande begrepp. Hon diskuterar ingående frågan om vilka begrepp som bör vägleda studiet av religion. Hon argumenterar för en heuristisk och pluralistisk ansats där forskare behöver använda en rik flora av begrepp för att fånga komplexiteten inom området (Alberts, 2007, s. 40-41). Ansatsen påminner om den heuristiska ansats som religionshistorikern Eva Hellman förespråkat (Hellman, 2011).

Flera forskare har uppmärksammat hur europeisk religionsundervisning präglas av ett fenomenologiskt religionsbegrepp som förutsätter existensen av ”det heliga” (Alberts, 2008, s. 309; 2010; Revell, 2008, s. 227ff). Robert Jackson har argumenterat för att jämförelser mellan religioner – en vanlig metod i religionsundervisning – leder i essentialistisk riktning. Istället förespråkar han ett antropologiskt studium av de enskilda religionernas levda traditioner (Jackson, 2004).

Det finns några studier av religionsbegrepp i läromedelstexter. Torsten Blomkvist och Olof Sundqvist har problematiserat religionsbegreppet i handböcker om fornskandinavisk religion och diskuterat förutsättningarna för att istället använda ett inhemskt nordiskt begrepp *sed* (fisl. *siðr*) (Blomkvist & Sundqvist, 2006). Den didaktiska begreppsdiskussionen har annars främst fokuserat hur religionsbegreppet verkar förhindra det avsedda lärandet – interkulturell förståelse – i en nordisk sekularistisk skolkontext genom att studera hur ’religion’ konstrueras och förstås av elever. Kerstin von Brömssen har studerat diskursiva konstruktioner av religion bland elever i multietniska skolmiljöer. Hos elever med annan bakgrund än svensk är religion viktig i identitetskapande, medan etniskt svenska elever återfinns inom en materialistisk och sekulariserad tolkningsram. ’Religion’ är för de sistnämnda något som ”de andra har” (von Brömssen, 2003, s 309-310). Mette Buchardt har i en dansk kontext visat hur skolans begrepp ’religion’ och ’kultur’ skapar sociala och kroppsliga hierarkier hos elever när begreppen blir ett slags omskrivningar för ”rastillhörighet” med hierarkisk åtskillnad mellan danskt och muslimskt (Buchardt, 2008; 2010). Karin Kittelmann Flensners forskning har tydligt visat en sammanfattande bild av hur den svenska religionsundervisningen starkt präglas av sekularistiska och ateistiska idéer som konstruerar ’religion’ som någonting som är omodernt och som tillhör det förflutna (Kittelmann Flensner, 2015).

En annan mer implicit kritik av religionsbegreppet avslöjas av ansatserna att finna begreppsmässiga alternativ. Dessa alternativ verkar dock inte ha varit förhållbara under folkskolans tid, de dyker upp efter grundskolans inrättande. Sedan 1960-talet har ’livsåskådning’, ’livsfrågor’, ’livstolkning’ och ’livsvärld’ använts i didaktiska sammanhang vid sidan av det egentliga religionsbegreppet (Alberts, 2007, s. 236-237). Vissa menar att detta begreppsskifte innebar ett radikalt skifte i religionsundervisningen. I den tidiga grundskolan var undervisningen inriktad på att förmedla ett kulturarv omgärdat av neutralitets- och objektivitetsideal, vilka gjorde religionsundervisningen torr, otidsenlig och intellektualistisk. När den elevcentrerade pedagogiken ersatte kulturarvspedagogiken skulle undervisningen utgå från eleverna

och bidra till deras existentiella utveckling. Undervisningens metodik vände: För att engagera eleverna skulle man inte längre utgå från ämnet (religionerna) utan från de ungas existentiella frågor som sedan utgjorde utgångspunkt för letandet efter ”svaren” hos religioner och andra ideologier (Larsson, 2006, s. 125-138). Därmed var livsfrågepedagogiken och en ny begreppsflora inom religionsämnet född.

Anders Jeffners grundläggande definition av ’livsåskådningar’ har genomsyrat en annan form av begreppskritik. ’Livsåskådningar’ består av teorier om människan och världen, grundläggande värderingar och normer samt en grundhållning (Jeffner, 1973; Bråkenhielm, 2001). Begreppet är i ett avseende bredare än ’religion’ eftersom det inkluderar systematiska ideologier likaväl som personliga uppfattningar om världen. ’Religion’ blir en underkategori bland livsåskådningar. Wanda Alberts har hävdad att ’livsåskådning’, trots rötter i protestantisk teologi, med fördel kan användas det är icke-essentialistiskt och inte särskiljer sekulära och religiösa åskådningar (Alberts, 2008, s. 313; 2010).

Malin Löfstedt har beskrivit livsåskådningar som svar på eller reflektioner över ’livsfrågor’, dvs existentiella frågor som rör det viktiga i livet. De förstås som både kontextuella och allmänmänskliga. De varierar samtidigt som själva reflekterandet är universellt, vilket ger begreppet en didaktisk potential att göra ämnet (religionskunskap) relevant i samtiden. (Löfstedt, 2011). Begreppet ’livsfrågor’ introducerades av Sven G. Hartman i studier av barns tänkande under 1970-talet. Hartman förstår ’livsfrågor’ som frågor om de grundläggande villkoren för mänskligt liv, vilka aktualiseras genom människans upplevelser av omgivningen (Hartman, 1994).

Flera forskare har dock kritiserat dessa begrepp. I några avseenden kan man påstå att både ’livsåskådningar’ och ’livsfrågor’ är snävare än religionsbegreppet. Några religionsdidaktiker har hävdad att deras intellektuella övertoner framhäver teori och reflektion på bekostnad av praktiken, ”det levda” (Löfstedt, 2011, s. 56; Gunnarsson, 2008). Möjligen är den kritiken mer relevant gällande livsåskådningsbegreppet än för livsfrågepedagogiken, som bygger på ingående empiriska studier, särskilt av barns existentiella tankar. Andra forskare har hävdad att det finns en spänning mellan tankesystem och individuella åskådningar som inte framgår av begreppen (Falkevall, 2010, s. 32; Gunnarsson, 2008, s. 65ff). Även deras ideologiska bias har lyfts fram. Pia Rose Böwadt har hävdad att livsfrågebegreppet är präglad av en skapelseteologisk idé att frågor om livets mening är gemensamma för alla människor (Böwadt, 2009). Jenny Berglund har hävdad att livsfrågepedagogiken är genomsyrad av luthersk protestantism och liberalteologi (Berglund, 2013). Peder Thalén, slutligen, har gått till generalangrepp mot livsåskådningsbegreppet. Han menar att det är en rest från ett rationalistiskt arv. Begreppet bär ett problematiskt universalistiskt drag, och bör därför överges (Thalén, 2015, s. 141-145).

Vid sidan av de alternativa begreppen har religionsbegreppet kvarstått inom religionsundervisningen som ett centralt begrepp, vilket indikerar att det fortfarande uppfattas som centralt i organiseringen av omvärlden. Några av dess problematiska didaktiska konsekvenser har identifierats av religionsdidaktiker som försökt lansera alternativa begrepp för begreppsliggöra en undervisning som tar den nordiska sekulära kontexten på allvar och som vill förebygga en stereotypisering av ’religiösa’ och göra

undervisningen mer allmänmänskligt relevant. För folkskolans kristendomsundervisning kvarstår dock en bild av att religionsbegreppet var endimensionellt och kristocentriskt. Den bilden återstår att detaljgranska empiriskt.

Undersökning

Folkskolestadgan och normalplanerna (1842 – 1900)

Flera forskare har karaktäriserat folkskolan som en ”religionsskola” under dess äldsta skede. I forskning om folkskolans inriktning och innehåll har dess religiösa och folkuppfostrande funktioner särskilt lyfts fram. Den har präglats av ”Gud och fosterlandet” (Tingsten, 1969) och läroplansforskare har kallats de samlade principer som präglades dess undervisning för ”den moraliska läroplanskoden” (Lundgren, 1989) eller till och med den ”teologiska läroplanskoden” (Hartman, 2000; Wickström, 2005). Vad får vi för resultat om vi närmare synar religionsbegreppens betydelser, kunskapsinnehåll, funktioner och följemeningar?

Folkskolestadgan föreskriver inget innehåll i skolundervisningen annat än vad som gäller för folkskollärares kunskaper. I stadgans § 7 förekommer religionsbegreppet i samband med uppräknings av vilka kunskaper som även barn som är fattiga eller som saknar ”erforderlig fattningsförmåga” bör tillägna sig genom folkskolan. De

[...] böra, då de lemnat skolan, åtminstone hafwa inhemtat nödig kunskap i följande ämnen: [...] b) Religionskunskap och Biblisk Historia, till den grad, som erfordras för att kunna hos Presterskapet börja den egentliga Nattwardsläsningen” (Kungl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen i Riket; Gifwen Stockholms Slott den 18 Juni 1842, s. 10).

I § 10 återkommer religionsbegreppet, denna gång i sammanbindning med ’undervisning’: ”Presterskapet utöfwe en sorgfällig uppsyn i synnerhet öfwer Religionsundervisningen i folk-skolorna” (Kungl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen i Riket; Gifwen Stockholms Slott den 18 Juni 1842, s. 12). Begreppet ’religion’ förklaras inte i dessa textställen. En första iakttagelse är att det konnoterar till begrepp direkt knutna till kristendomen, vilket förstås är föga förvånande. Det är emellertid noterbart att det sammanknyts med begreppen ’kunskap’ och ’undervisning’ redan i skolans första styrdokument. I folkskolestadgan finns alltså begreppet ’Religionskunskap’ och ’religionsundervisning’ diskursivt etablerade, även om ämnet under hela folkskolans existensperiod kommer att kallas ’kristendomskunskap’.

Vilket kunskapsinnehåll kan vi belägga knutet till begreppet ’religion’ i dessa textställen? Vid det första textstället är det ’Biblisk Historia’ och ’Nattwardsläsning’ som direkt anförs. Man kan se att ’religionskunskap’ innehåller den kunskap som – tillsammans med ’Biblisk Historia’ – förbereder för nattwardsläsningen. Följemeningen blir att skolans undervisning om ’religion’ förbereder för något viktigare, något kommande, dvs nattvarden. Nattvarden kan beskrivas som den rit varigenom barnet i det äldre agrarsamhället blev vuxen.

I en uppräknning över vilka ämnen som den blivande folkskolläraren ska behärska står 'Bibliska Historien' direkt efter 'Catechesen' (Ibidem, s. 8). Vid det andra textstället proklameras att undervisningen om 'religion' ("Religionsundervisningen") ska förstås som "skolans viktigaste kunskapsämne". Huvudinnehållet definieras som kunskap om "de heliga lärorna" (Ibidem, s. 13). I följande stycke talas om innehållet som "förvärvade kunskaper" (Ibidem). Kvalifikationsinnehållet är således lätt att identifiera. Det består av förvärvade kunskaper om 'Catechesen', 'Biblisk Historia' samt 'de heliga lärorna'. Ingen närmare förklaring av vilket specifikt innehåll som inbegrips i dessa kunskaper ges.

Men det är inte endast ett kvalifikationsinnehåll som anges i texterna. Det är inte "fakta" i snäv mening som eleverna förväntas förvärva genom undervisningen. 'Religionskunskapen' och 'religionsundervisningen' har även en socialiserande och subjektifierande "riktning".

Den första socialisationsaspekten gäller lärarnas moraliska kvalifikationer. Tilltänkta lärare ska väljas primärt utifrån sin "gudsfruktan och sedliga wandel" (Ibidem, s. 8). Lärarna ska alltså på förhand vara insocialiserade som "goda kristna", dvs uppfylla en religiöst moralisk kvalifikation. 'Sedlighet' är ett moraliskt begrepp, som i sammanhanget kan förstås normativt som lärarnas önskvärda "förhållande till moralen". Under 1800-talet var begreppet främst förknippat med "sexualmoral" (SAOB, 1986, uppslagsord 'sedlighet'). Det inbegriper alltså normativa föreställningar om hur lärarna i detta fall förväntas leva och vilka sexuella beteenden och relationer som är önskvärda. För elevernas del talas om att de genom undervisningen ska förvärva 'christelig bildning' (Kungl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen i Riket; Gifwen Stockholms Slott den 18 Juni 1842, s. 13). Både föreställningarna om god wandel och kristlig bildning utgör ett religiöst präglad socialisationsinnehåll. Det innehåller dock även ett individuellt imperativ, där eleverna förväntas utvecklas i given riktning. Det är eleverna (barnen) som är "objekt" för 'undervisningen' men de blir också de "subjekt" som ska bära och innesluta de aktuella kunskaperna. Kunskaperna är dock inte bara av boklig art, utan prästerna anmodas "genom undervisning, förklaring och tillämpning göra de heliga lärorna levande i barnasinnets" (Ibidem, s. 13). Både talet om kristlig bildning och talet om det levande sinnet kan tolkas som en stark socialisering in i den kristna världsuppfattningen, men de ger också uttryck för en tänkt subjektifiering. Barnen är individer som ska bli kristet bildade och hålla lärorna emotionellt levande. Den 'religion' som eleverna möter i folkskolestadgan har således såväl kvalifikations- som socialiserings- och subjektifieringsdimensioner.

Folkskolestadgan följdes under senare delen av 1800-talet av flera normalplaner som i detalj beskrev det tänkta innehållet i folkskolans undervisning. Endast den första normalplanen innehåller religionsbegrepp. I de följande är det borttaget. Vi kan därför tala om ett successivt mer osynliggjort religionsbegrepp i 1800-talets och det tidiga 1900-talets normalplaner.

När religionsbegreppet väl förekommer i den äldsta normalplanen är det konstruerat på liknande sätt som i folkskolestadgan och med en förstärkning av det kunskapsinnehåll som vi kunnat belägga ovan. I avsnittet "Motiver" i *Normalplan för*

undervisningen i folkskolor och småskolor (1878) förekommer adjektivet ’religiösa’ en gång i texten:

Då kristendomsundervisningen icke endast ska afse att meddela barnen kunskap, utan även bör främja hela deras sedliga och religiösa utveckling, har man sökt ordna undervisningstimmarna på ett sådant sätt, att lärjungarne [...] i detta ämne hållas tillsammans och sålunda åtnjuta förmånen av lärarens omedelbara undervisning.” (Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor, 1878, s. 43-44).

Bestämningen ’religiös’ knyts till begreppen ’utveckling’ och ’sedlighet’, något som antyder sedlighetsdiskussionens nära koppling till religionsbegreppet. Texten etablerar också en relation mellan ’kunskap’ och ’kristendomsundervisning’. Framställningen har alltså liknande begreppsrelationer som i folkskolestadgan, även om begreppen är arrangerade på andra sätt.

I ett senare stycke nämns ett kunskapsinnehåll som ’biblisk historia’ (Normalplan för undervisning i rikets folkskolor och småskolor, 1878, s. 44). I övrigt är denna ’kunskap’ inte föremål för någon ytterligare specificering. Undervisningen som avser att stimulera bland annat ’religiös’ utveckling, ska enligt texten ske i ett sammanhang som är starkt socialiserande i ordets rätta mening: Undervisningen ska ske i ett kristet socialt sammanhang. Barnen, som här illustrativt nog kallas ’lärjungarne’, ska hållas samman. Läraren ska genom ’omedelbar undervisning’ ”meddela barnen” kvalifikationsinnehållet (dvs ’kunskap’). Kvalifikationsinnehållet är emellertid inte tillräckligt utan ställs i relation till ett övergripande socialt och individuellt mål, där barnens ”hela [...] sedliga och religiösa utveckling” står i fokus. En klar socialisation och en subjektivering blir här synlig, om än med moralisk underton.

I de två följande normalplanerna år 1889 och 1900 har de explicita religionsbegreppen utgått. Istället knyts innehållet och de moraliska dimensionerna direkt till ’kristendomen’. Här används innehållsbeteckningar som ’lärokursen i kristendoms kunskap’, ’bibelkunskap’ och ’bibelläsning’ (Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor (1998), s. 54; Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor. Af Kongl. Maj:t i nåder godkänd den 7 december 1900 (1900), s. 52). Frånvaron av religionsbegrepp under 1800-talets senare decennier medför att man kan tala om ett ”osynligt religionsbegrepp” under denna tid. Osynligheten kan förstås utifrån den kristna hegemonin. Vi kan tolka det som att ’religion’ konstrueras som synonymt med ’kristendom’ vilket samtidigt gör det överflödigt när det senare begreppet används. Om vi med följemening avser vilken världsbild som erbjuds eleverna i relation till religionsbegreppet, så är det en kristen världsordning och en kristen socialisation in i denna världsordning som tas för given. Eleven förväntas individuellt och subjektivt internalisera både dess kunskaper och dess moraliska imperativ. En annan ’religion’ än kristendomen och en annan moralisk grund är inte tänkbar och möjlig för eleverna utifrån texterna.

Utbildningsplanen år 1919

Religionsdidaktisk forskning har visat att det kristna innehållet förändrades under loppet av 1800-talet från den lutherska statskyrkans katekesundervisning mot en mer etiskt präglad och allmän kristendomskunskap där budskapet i Bergspredikan stod i fokus (Algotsson, 1975; Hartman, 2011). Denna innehållsliga förändring sammanföll med folkskolans innehållsliga transformation mot ett mer medborgerligt och breddat innehåll med fler ämnen och syften. En hållpunkt i denna förändring var *Undervisningsplanen för rikets folkskolor* (1919). Den var tongivande under 1900-talets första decennier.

Undervisningsplanens religionsbegrepp är starkt sammanknutet med sedlighetsbegreppet, med dess moraliska och sexualmoraliska undertoner. Följande konstruktioner förekommer i undervisningsplanen: ”berättelser och bilder av i religiöst och sedligt avseende betydelsefulla personer och händelser”, ”det religiösa och sedliga livets utveckling” (Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919 (1922), s. 28), ”lärjungarnas religiösa och sedliga utveckling” (Ibidem, s. 182) ”religiöst och sedligt innehåll” (Ibidem, s. 184), ”religiösa och sedliga föreställningar” (Ibidem, s. 184), ”religiösa och sedliga intryck och lärdomar” (Ibidem, s. 28) samt ”religiös och sedlig lärdom” (Ibidem, s. 29). Analysen i föregående avsnitt visade att kopplingen mellan ’sedlighet’ och ’religion’ inte var något helt nytt för undervisningsplanen. Det är uppenbart att anknytningen mellan ’religiös’ och ’sedlig’ accenturas ytterligare i den mer ord- och omfångsrika undervisningsplanen.

Det kunskapsinnehåll som religionsbegreppet i nära anknytning med sedlighetsbegreppet här konstruerar spänner över en rad olika kunskapsformer. En första iakttagelse är att det rör högst konkreta faktakunskaper, som identifieras i texten som ett ”innehåll”. Detta handlar om ”berättelser och bilder av betydelsefulla personer och händelser” ur ”den kristna kyrkans historia och ur den allmänna religions- och kulturhistorien” (Ibidem, s. 28), men också om kunskap om kristendomens ”uppkomst, innehåll och utveckling” (Ibidem, s. 182). Till faktakunskaperna hör också ”lämpliga stycken ur gamla och nya testamentet”, ett urval ur apostlagärningarna och ur Jesu tal och liknelser (Ibidem, s. 183-184) samt ”minnesord ur bibeln; några få psalmverser; morgon, afton- och bordsböner, ’Fader vår’ och ’välsignelsen’ (Ibidem, s. 184).

Samtidigt som dessa mer eller mindre konkreta kunskaper ur kristendomens fatatur proklamerar varnar undervisningsplanen för att undervisningen ska bli för abstrakt. Den deklarerar att det ska vara en utifrån ”mottaglighet och behov avpassad bild av den kristna tros- och livsåskådningen” som förmedlas till barnen (Ibidem, s. 28). Denna ”del av undervisningen skall hållas från från abstrakta, systematiserande utredningar och definitioner [...]” (Ibidem, s. 28). Bibelläsningen i skolan ”är ägnad att utan särskild förklaring verka uppbyggande” (Ibidem, s. 29).

Detta visar att kristna kvalifikationer i form av inhämtande av faktakunskaper inte är det primära målet när ’religion’ didaktiseras i undervisningsplanen. Flera av textställena där religionsbegreppet ingår konstruerar någon form av kunskap där man förutsätter ett subjekt, en individuell bärare av kunskapen. Till denna kategori hör begrepp som ’föreställningar’, ’intryck’ och ’lärdomar’. I några fall är också en riktning

utskrivna i samband med de religiösa och sedliga begreppen. Riktningen kan ses i att undervisningen ska verka ”uppbyggande” utan att den intentionen ska uttryckas genom ”särskild förklaring”. Man kan med dagens termer anakronistiskt beskriva detta som att det finns uttryckliga förväntade läranderesultat knutna till religionsbegreppet i undervisningsplanen. Den innehåller utsagor om att lärjungarna (dvs eleverna) ska genomgå en religiös och sedlig uppbyggande ’utveckling’ (Ibidem, s. 182). Undervisningen är också tänkt att grundlägga ”barnens första religiösa och sedliga föreställningar” (Ibidem, s. 184). De ska ”tillgodogöra sig” (Ibidem, s. 26) det religiösa och sedliga innehållet. Vidare ska barnen ”erhålla en [...] avpassad bild av den kristna tros- och livsåskådningen” (Ibidem, s. 28) och ”uppfatta det religiösa och sedliga innehållet” (Ibidem, s. 29). Det är sedlighets-socialisering som är målet, och den innehåller också drag av subjektivering. Det är barnens levande ’intryck’, ’föreställningar’, ’uppbyggnad’ och ’lärdomar’ som är slutmålet för den ’utveckling’ som proklameras. Dessa belägg visar på en förstärkning av de tendenser som vi kunde belägga i folkskolestadgan och normalplanerna.

Undervisningsplanen är genomgående präglad av ett kristendomscentrerat religionsbegrepp. Det är uteslutande en kristen kvalifikation, socialisering och subjektivering som kommer till uttryck. En viktig iakttagelse är emellertid att det finns yttringar som indikerar embryot till en begynnande vidgning av religionsbegreppet. Planen omtalar den ’allmänna religions- och kulturhistorien’ (Ibidem, s. 28) samt ”det israeliska folkets öden och religiösa liv” (Ibidem, s. 27). Den ’allmänna religions- och kulturhistorien’ förstås som någonting ”utöver” kristendomen. Lydelsen är att undervisningsinnehållet ”böra hämtas företrädesvis ur den kristna kyrkans historia men även ur denna allmänna religions- och kulturhistorien” (Ibidem, s. 28). Vad som ingår denna religions- och kulturhistoria framgår inte. Formuleringen antyder dock ett religionsbegrepp som har potential att omfatta kunskaper utanför kristendomshistorien. Några andra ’religioner’ nämns inte, med undantag från det israeliska folkets ’religiösa liv’. Med dessa belägg kan undervisningsplanen sägas ha öppnat upp språkligt och begreppsligt för andra religionsbegrepp och andra religioner än den ’kristna tros- och livsåskådningen’ (Ibidem, s. 28), även om ingenting alltså antyds om vilka dessa andra skulle kunna vara.

Själva begreppet ’den kristna tros- och livsåskådningen’ är i sig högintressant. Det utgör det första empiriska belägget för att tros- och livsåskådningsbegreppen, högaktuella i dagens religionsdidaktiska diskussion, förekommer i svenska styrdokument.

När religionsbegreppet återkommer i undervisningsplanen efter att ha varit osynligt i de tidigare normalplanerna har det ett kristendomscentrerat kvalifikationsinnehåll. Planen varnar för abstraktioner och systematiseringar, dvs det teologiska innehållet har tonats ned på bekostnad av ett överordnat socialisations- och subjektiveringsuppdrag att främja religiös och sedlig utveckling hos barnen. Det är adekvat att tala om en moralisk kod (Lundgren, 1989) där det kristocentriska religionsbegreppet och det innehåll som det rymmer tänks vara karaktärsdanade för barnen och prägla deras föreställningar. En öppning för ett vidgat religionsbegrepp för andra religioner än kristendomen kan diskursivt skönjas i undervisningsplanens religionsbegrepp.

Följemeningen av religionsbegreppen är fortfarande en önskvärd successiv insocialisering i den kristna världsordningen, särskilt dess moraliska universum, men det finns ett svagt embryo i texterna till världsordningar utanför kristendomen.

Undervisningsplanen år 1955

Det är ett stort tidspann mellan folkskolans första undervisningsplan och den som kom 1955. Under denna tid skedde stora förändringar både på det allmänpolitiska området och inom utbildningsväsendet. Inrikes ledde en demokratisk kamp under 1900-talets två första decennier till allmän, lika och könsneutral rösträtt (Jönsson, 2001). Internationellt utmanades de demokratiska samhällena av totalitära ideologier, men erfarenheterna från andra världskriget påskyndade den demokratiska processen. En religionsfrihetslag stiftades år 1951 (Religionsfrihetslag 1951:680). Diskussionerna om en gemensam skola för alla, en ”bottenskola” diskuterades livligt under 1900-talets första decennier och resulterade i försöksverksamhet med en ”enhetsskola” i vissa kommuner under 1950-talet samt med inrättande av ”grundskolan” år 1962 (Fredriksson, red., 1940-1971). Hur didaktiserades religionsbegrepp i folkskolans sista styrdokument, när beslutet var fattat om införande av en enhetsskola, men där utbildningsväsendet fortfarande var organiserat i ett socialt skiktat parallellskolesystem?

En första iakttagelse är att religionsbegrepp är rikligt förekommande i undervisningsplanen. Begreppet ’religion’ förekommer i den allmänna formen ’religion’ (Undervisningsplan för rikets folkskolor, 1955, s. 111), men även i bestämmingar som ’icke-kristna religioner’, ’den israelitiska religionen’ och ’den bibliska religionen’ (Ibidem, s. 54, 60, 111). Det ingår i sammanbindningar som ’religionslärare’, ’religionsundervisning’, ’religionsgeografiska’ och ’religions- och kyrkohistoriska moment’ (Ibidem, s. 41, 57). Bestämningen ’religiös’ förekommer också i riktiga konstruktioner: ’religiösa och etiska grundfrågor’, ’religiösa inriktningar och trossamfund’, ’etiska och religiösa ämnen’, ’åskådningar i politiska religiösa frågor’, ’religiösa samtal’, ’religiös konst’, ’religiösa ämnen’, ’allmänreligiöst’, ’religiösa och etiska föreställningar’, ’etiska och religiösa frågor’, ’religiös betydelse’, ’religiösa och etiska intryck och lärdomar’ (Ibidem, s. 10-11, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 242).

Den mest påfallande förändringen jämfört med tidigare är att religionsbegreppen har vidgats på flera olika sätt. I undervisningsplanen år 1919 konstruerades ett kristendomscentrerat religionsbegrepp, men samtidigt öppnades diskursivt en möjlighet för ett innehåll *utanför kristendomen*. I 1955 års undervisningsplan utgår religionsbegreppen fortfarande starkt från kristendomen som religionsnorm. Men planen öppnar samtidigt för andra religioner. Det talas om ”religions- och kyrkohistoriska moment” (Ibidem, s. 100) varvid ’religionshistoria’ här måste förstås bredare än ’kyrkohistoria’. Även bestämningen ”av allmänreligiöst [...] värde” (Ibidem, s. 55) om didaktiseringen av gammaltestamentliga texter antyder någonting utanför kristendomen.

Vidgningen är mest flagrant i konstruktionen ’viktiga icke-kristna religioner’ (Ibidem, s. 54-55, 242). Begreppet innehåller flera tankeled som utvidgar religionsbegreppet på flera sätt. Först och främst konstrueras en fenomenologisk kategori, ’religion’, som så att säga inte är uteslutande identisk med ’kristendom’ utan som förutsätter ’religioner’ i pluralis. Dessa religioner hierarkiseras inbördes. Kristendomen förstås som den fullständiga, viktiga och normala religionen. Den är överordnad både den kategori som nämns i texten (’övriga viktiga religioner’ som inte är kristna) samt den kategori av religioner som underförstått också existerar, nämligen de mindre viktiga religionerna. Därmed blir religionsbegreppet i likhet med tidigare kristendomscentrerat, samtidigt som det blir pluralistiskt.

Vidgningen av religionsbegreppet kan också ses i benämningen av den andra religion som nämns, nämligen den ’israelitiska religionen’ och ’den bibliska religionen’ (Ibidem, s 60). Detta är det enda belägg i styrdokumentet för en enskild icke-kristen religion. Dessa begrepp är ideologiskt intressanta. De innebär ett osynliggörande av den judiska traditionen, som ju ”gömmar sig” bakom dessa begrepp. Man kan tala om en kristen appropriering av den judiska traditionen. Inget kunskapsinnehåll knyts dock explicit till dessa andra religioner. Övriga religioner osynliggörs ännu mer konsekvent och flagrant i framställningarna, som genomgående och uteslutande ger detaljerade uppgifter om det kunskapsinnehåll som är knutet till kristendomen. Det kunskapsinnehåll som knyts till kristendomen i samband med religionsbegreppet är dels ’kristendoms kunskap’, ’de bibliska skrifternas huvudsakliga innehåll’, ’kristen tro och etik’, ’kristendomens historia’, den kristna tros- och livsåskådningen’ (Ibidem, s. 54-55), samt ’kyrkohistoriska moment’, ’berättelser och bilder ur kristendomens historia’, ’kyrkoåret och gudstjänsten’ (Ibidem, s. 242) ’texter ur gamla testamentet’ (Ibidem, s. 55). Dessa utgör alltså innehållet i den kvalifikation som undervisningen ska bibringa eleverna.

En annan form av vidgning av religionsbegreppet är att kristendomens inre pluralism synliggörs. Undervisningsplanen proklamerar att undervisningen ska innefatta ”nutida religiösa riktningar och trossamfund” (Ibidem, s 55). Undervisningsplanen 1919 brukar nämnas i samband med slopandet av den statskyrkliga lutherska katekesundervisningen. Det är emellertid först i undervisningsplanen år 1955 som den interna pluralismen inom kristendomen synliggörs i samband med religionsbegreppet.

I undervisningsplanen år 1955 har anknytningen till sedlighet förändrats. Samtidigt finns en kontinuitet i moraliskt innehåll. Sedlighetsbegreppet har försvunnit, vilket indikerar att de sexualmoraliska dimensionerna har nedtonats. Begreppet har ersatts med konstruktioner där ’etik’ och ’etiskt’ ingår tillsammans med religionsbegreppet. Planen fastslår att berättelser ur evangelierna ska ”grundlägga barnens första religiösa och etiska föreställningar” (Ibidem, s. 57). Det talas om att eleverna genom kristendomsundervisningen ska motta ”religiösa och etiska intryck och lärdomar” (Ibidem, s. 60) och att kristendomsundervisningen ska ”giva inblick i religiösa och etiska grundfrågor” (Ibidem, s. 54). Lydelserna visar en kontinuitet i religionsbegreppets anknytning till moraliska frågor. Undervisningen har en förmedlingspedagogisk, socialiserande och subjektifierande riktning att bygga etik och moral hos barnen. Den ”bör ske på ett sådant sätt, att eleverna uppfattar

frågeställningarnas allvar och betydelse och så att den främjar deras personliga utveckling” (Ibidem, s. 54.).

Den sista viktiga iakttagelsen är att det finns en förskjutning mot demokratiska dimensioner i planens religionsbegrepp, vilket man kan se i några av de utsagor som omtalar ’religion’ och ’etik’ sammanknutet. Skolans morgonandakter kan enligt undervisningsplanen innehålla ”en uppläsning eller ett samtal [där] någon religiös eller etisk fråga belysas” (Ibidem, s. 61). Nyckelordet är ’samtal’, vilket bryter mot den tidigare idén att undervisningen endast ska förmedla ett givet innehåll till eleverna. För flera årsklasser anges att ”[s]amtal i för barnen lämpliga etiska och religiösa ämnen” (Ibidem, s. 55) är centrala. I anvisningarna till läraren understryks detta:

Läraren ska inte söka påtrycka eleverna någon viss åskådning i politiska eller religiösa frågor. Då han uttalar sig om sådana frågor inför eleverna, bör han låta olika synpunkter komma till sin rätt, och om han ger uttryck åt sin egen mening, bör han ålägga sig måttfullhet och visa tillbörlig grannlagenhet och fördragsamhet gentemot oliktankande. (Undervisningsplan för rikets folkskolor, 1955, s. 10-11)

Här bryter alltså framställningen mot den förmedlingspedagogiska traditionen som varit stark i normalplanerna och i undervisningsplanen år 1919 där det talades om lärarens ”omedelbara undervisning”. Samtidigt inbjuder texten till möjligheten att elever kan ha olika ”åskådningar”. Textens innebörd blir att eleverna inte endast ska motta skolans kunskapsinnehåll om ’religion’ som en enkel kvalifikation, utan öppnar för en demokratisk socialisering in i demokratiska ’samtal’ där oliktankande också är en potentiell position för eleverna. Här likställs ’religion’ som kategori med ’politik’. Även formerna för denna undervisning utformas i enlighet med en progressiv demokratisk modell:

Dylika samtal i enkla etiska och religiösa frågor måste rätt mycket dominera undervisningen under de första åren. [...] I de högsta klasserna kan dessa samtal få karaktären av diskussioner” (Undervisningsplan för rikets folkskolor, 1955, s. 56).

Här har vi alltså tydliga belägg för ett religionsbegrepp som kan kallas demokratiskt, där både undervisningsformerna (samtal, diskussioner) och innehållet (olika synpunkter) kan förstås utifrån en progressiv idé om skolans demokratiska uppdrag. Socialisationen är demokratisk. En demokratisk socialisation förutsätter också subjektifiering där eleverna kan tänka, tycka och välja på olika sätt. Barnen erbjuds möjlighet att vara demokratiska subjekt. Följemeningen blir att eleverna ska bli medvetna medborgare som kan hysa olika ’religiösa’ positioner och åskådningar samt respektera oliktankande.

Vid ett senare textställe förekommer religionsbegreppet i samband med begreppen ’ras’ och ’språk’. En demokratisk idé – förmodligen utformad i polemik mot fascistiska och nazistiska föreställningar – understryker fred, internationell förståelse och ömsesidigt handelsutbyte mellan länder där ’religion’ blir ett av tre strukturerande begrepp för ’folken’:

Alla folks likaberättigande oavsett ras, språk och religion framhålles, och ohållbarheten och skadligheten av ensidigt generaliserande omdömen om främmande folk och länder påpekas. Betydelsen av mellanfolkslig förståelse och värdet av fredlig samverkan understrykes. I lämpliga sammanhang bör påvisas, hur de olika länderna är beroende av varandra, bland annat genom ömsesidigt handelsutbyte (Undervisningsplan för rikets folkskolor, 1955, s. 111).

Sammanfattningsvis konstaterar vi att undervisningsplanen fortfarande är präglad av kristocentriska religionsbegrepp. Det finns en tydlig vidgning i flera hänseenden, nämligen mot andra religioner och mot en kristen pluralism.

Ett moraliskt religionsbegrepp kvarstår men begreppet ’etik’ har ersatt ’sedlighet’ samtidigt som de socialiserande och subjektifierande inslagen kvarstår. Planen innehåller också belägg för ett demokratiskt religionsbegrepp där mer progressiva undervisningsformer som samtal och diskussioner ges utrymme samtidigt som planen ger utrymme för eleverna att tänka olika, och ta olika positioner i religiösa frågor. Följemeningarna blir dubbla: Eleverna ska fostras till etiskt medvetna kristna, där kristendomen utgör norm, men samtidigt finns utrymme för ett blivande utanför kristendomens värld och en möjlighet att demokratiskt ta andra positioner och hysa andra åskådningar än religiösa.

Sammanfattande diskussion

Artikeln har undersökt religionsbegrepp i folkskolans styrdokument under hela dess existensperiod från 1842 till 1955, då den sista undervisningsplanen publicerades. Ansatsen har varit begreppshistorisk, vi har följt hur ett särskilt omtvistat grundbegrepp har fyllts med olika betydelser och innehåll synkront och diakront i ett didaktiskt textmaterial med syfte att styra och reglera religionsundervisningen. Det är viktigt att initialt understryka att det inte är skolämnet (kristendoms-kunskap) som primärt har undersökts, utan att det är religionsbegreppens *didaktisering* i skolans styrdokument som har varit i fokus. Det utesluter inte att religionsbegreppet alltsedan de äldsta beläggen i texterna har knutits till kunskap och undervisning inom ämnet kristendoms-kunskap. Resultaten av studien ger dock kunskaper om vissa *begreppsligt didaktiska förutsättningar* för kristendoms- och religionsundervisningen, även om syftet inte har varit att skriva någon ny ämneshistorik. Artikeln har sökt visa vad som har hänt med religionsbegreppet när det lyfts in i en speciell textgenre (styrdokument). Denna genre anger vad eleverna behöver veta om omvärlden och vad som är innehållet i detta vetande, förstått som kunskaper och färdigheter (kvalifikationer), fostrande in i en gemenskap eller ett sammanhang (socialisation) och elevens agerande som självständigt subjekt inom ramen för den kontext hon befinner sig (subjektifiering).

Resultaten ger vid handen är det är kristendomscentrerade religionsbegrepp som dominerar under hela undersökningsperioden. Kristendomen har under hela tidsperioden varit den stadiga referenspunkten för religionsbegreppen. Det sker dock förskjutningar över tid som vidgar religionsbegreppen åt olika håll, dels externt (att omfatta andra religioner än kristendomen), dels internt (att omfatta olika inriktningar

inom kristendomen). I de äldsta styrdokumenten innefattar ’religion’ den kunskap som förbereder för nattvardsläsningen. Konkret består kvalifikationsinnehållet av kunskaper om biblisk historia, katekes och vad som kallas de heliga lärorna.

I 1800-talet senare normalplaner är religionsbegreppet osynliggjort – och ersatt med begreppet ’kristendom’ varvid innehållet i kvalifikationshänseende utgörs av kristendoms kunskap, bibelkunskap och bibelläsning. Osynliggörandet kan förstås som en accentuering av den kristocentriska världsbilden. Begreppet ’religion’ blir överflödigt när det är helt synonymt med ’kristendom’ och utesluter andra ’religioner’.

När religionsbegreppet återkommer i undervisningsplanen år 1919 har kvalifikationsinnehållet utvidgats betydligt. Nu är listan över vilka kunskaper som innefattas i ’religion’ lång och detaljerad. Den innefattar personer och händelser i bibliska berättelser, den kristna kyrkans historia, allmän religions- och kulturhistoria, avsnitt ur NT och GT samt psalmverser, böner och välsignelser. I planen finns dock ett embryo till ett vidgat religionsbegrepp, som emellertid inte fylls med något specifikt innehåll.

Vidgningen utökas i 1955 års undervisningsplan som diskursivt etablerar en kategori ’religion’ som innefattar följande religionshierarki i fallande ordning: kristendom, viktiga religioner och oviktiga religioner. Samtidigt osynliggörs och koloniserar judendomen.

Resultatet att folkskolans styrdokument innehåller ett starkt kristocentriskt religionsbegrepp, accentuerat på olika vis, ger ett empiriskt pedagogiskt bidrag till den begreppsteoretiska forskning som lyft fram religionsbegreppet, när det växer fram i västerlandet, bygger på kapitalistiska och koloniala logiker (Asad, 1993; 2003; Zavos, 2007; Chidester, 2007; Tayob, 2007). Eleverna får lära sig att den ’religion’ som de själva tillhör och ska få mer kunskap om är den viktigaste och att den är överordnad samtliga övriga religioner i nutid och förfluten tid. Överordningen sker både explicit, men kan också skönjas i de normalplaner som osynliggör begreppet ’religion’ eftersom det endast är kristendomen som är närvarande. Överordningen innebär också att andra folks politiska och kulturella uttryck *a priori* desarmas och blir till ofarliga, oviktiga uttryck som inte ens behöver nämnas (McCutcheon, 2003).

Resultaten bidrar till religionsdidaktisk kunskap om mekanismer för hur religioner hierarkiseras i pedagogiska texter. Flera samtida studier har visat hur ’religion’ i dagens skola blir en tillhörighet som ”de andra har” (von Brömssen, 2003; Buchardt, 2008; 2010; Kittelman Flensner, 2015). Dessa resultat kan relateras till annan religionsvetenskaplig forskning som visat på att samtidens majoritetssvenskar är ett av världens mest sekulariserade folk, med skeptiska inställningar till sådant som rubriceras som religion (Thurfjell, 2015).

I denna studie har jag visat på hur religionshierarkisering genomförs på olika sätt även i en äldre skolform som per definition var kristen. Genom att visa på hur religionskonstruktionerna opererar på olika sätt, från total identifikation (religion=kristendom), till uttrycklig hierarkisering (kristendomen är den viktigaste religionen) till osynliggörande (kristendomen är den enda som nämns) får vi kunskap som kan bidra till att framtida läroplaner och läroböcker kan undvika kristocentriska och pejorativa religionsbegrepp.

De kristocentriska religionsbegreppen till trots, har studien också belagt förändringar av andra dimensioner i styrdokumentens religionsbegrepp. På ett övergripande plan är det förstås en kristen socialisation som präglar samtliga styrdokument. Eleverna ska bli en del av en kristen gemenskap och en kristet präglad världsordning. Det är en följemening som har aktualitet i samtliga analyserade styrdokument. Men det finns viktiga förskjutningar.

I de äldsta dokumenten ska eleverna både bli bildade, goda kristna men också subjektivt ha kristendomen levande i sina egna sinnen. Bildningen har samtidigt en sexualmoralisk dimension, den ”levande” kristendomen som barnen ska få i sitt sinne förutsätts också leda till ett visst sedligt leverne.

Dessa sammantvinnade socialiserings- och subjektifieringsaspekter förstärks i undervisningsplanen 1919. Här skänks ’religion’ inom ramen för en tydlig förmedlingspedagogik uppgiften att verka uppbyggande och leda till intryck, lärdomar och föreställningar hos eleverna, dvs till subjektivt erhållna läranderesultat. Detta har en kontinuitet i undervisningsplanen år 1955, men sedlighetsbegreppet fasas då ut och ersätts med ’etik’ i olika konstruktioner som också avser att vara uppbyggliga och bidra till barnens personliga (subjektiva) utveckling. I den sistnämnda planen etableras parallellt ett mer demokratiskt religionsbegrepp. Det hänger samman med ”vidgningen” av religionsbegreppet, men kan också förstås som ett uttryck för en demokratisk överideologi. Utbildningsplanen tillkom i en tid då den demokratin genomsyrade de intentioner som fanns i styrdokumentet (Lundgren, 2010, s. 77ff.). Planen ger uttryck för att samtal om ’religion’ ska vara undervisningsform. Eleverna erbjuds möjligheter till olika åskådningar och positioner, och religionsbegreppet nämns också i sammanhang där aktning och tolerans lyfts fram. Tydligare än så kan knappast en demokratiskt präglad socialisering och subjektifiering uttryckas.

Dessa empiriska resultat är av teoretiskt intresse för diskussionen om subjektifieringsbegreppet. Biesta har betonat att subjektifiering inte handlar om utvecklingen av en total autonomi i förhållande till kvalifikations- och socialisationsinnehållet. Subjektifiering sker alltid i den värld där människan befinner sig. Det handlar om att eleven ska bli ett medvetet och ansvarsfullt subjekt som kan handla i den värld och den specifika kontext som hon befinner sig (Biesta, 2020, s. 95-96). Av detta följer att subjektifiering kommer att betyda olika saker under olika tider och i olika sociala och historiska kontexter. I ett kristet enhetssamhälle utan demokratiska styrelseskick och traditioner kan subjektifiering innebära det som den här studien har visat, nämligen att barnen förväntas tänka och agera medvetet utifrån sedliga och kristna ideal och föreställningar. I ett demokratiskt samhälle där tros- och åsiktsskillnader är fundament kan subjektifiering innebära att eleven på ett mer radikalt sätt förväntas ta olika positioner som en medveten demokratisk medborgare in spe. Huruvida dessa subjektifieringsprocesser har ägt rum eller inte kan vi inte avgöra utifrån en studie av styrdokument, men studien visar vilka intentioner kring subjektifiering som staten formulerade i relation till religionsbegreppen.

Studiens empiriska resultat kan förstås utifrån de stora övergripande samhällsliga och pedagogiska förändringar som ägde rum under folkskolans existensperiod, dvs undersökningsperioden.

Folkskolans existens sammanfaller med den långsamma process där det äldre agrara stånds- och enhetssamhället med statskyrklig luthersk överideologi ersattes av ett framväxande industriellt klassamhälle med en demokratisk och pluralistisk överideologi (se Wickström, 2008, s. 87-92 med referenser). Processen präglades samtidigt av en sekularisering i betydelsen att statskyrkans inflytande över offentliga institutioner som folkskolan minskade (Isling, 1988, s. 484-488; Hartman, 1994, s. 233-236; Algotsson, 1975; Tegborg, 1969; Salqvist, 1947). Samtidigt vann progressiva pedagogiska idéer mark inom skolväsendet, idéer som sammanföll med ambitionen att demokratisera utbildningen genom att skapa en gemensam bottenkola (Lundgren, 2010, s. 77-80). Dessa makroprocesser kan relateras till våra begreppshistoriska fynd. Vi har visat att i den äldsta folkskolan didaktiserades religionsbegreppet i nära anslutning den lutherska statskyrkans ”innehåll” och eleverna skulle socialiseras till att bli bildade, sedliga kristna som hade kristendomen levande i sinnet och i moralen. Präster och lärare övervakade och förmedlade detta innehåll. Detta är i linje med tidigare forskning som betonat folkskolan som just en ”religionsskola” (Hartman, 2005, s. 44). Men i den senare folkskolan började ett mer pluralistiskt religionsbegrepp ta form, vilket erbjöd eleverna att själva positionera sig i åskådningsfrågor genom bland annat samtal. Möjligheten till samtal och olika positioner understöddes även av religionsbegreppen vidgades till att omfatta fler sorters kristendomar och även andra religioner. Didaktiseringen av ’religion’ i den äldre folkskolan var alltså instrumentell i förhållande till kristendomen som en bärande statsideologi. Didaktiseringen av ’religion’ i den senare folkskolan erbjöd eleverna möjlighet till samtal präglade av öppenhet och pluralism; och gav uttryck för vikten av aktning och respekt för oliktankande. Det är dygder som är substantiella i ett demokratiskt och pluralistiskt samhälle. Sammanfattningsvis pekar dessa resultat tillbaka på att språkliga begreppsstudier måste inkludera kunskap om de sociohistoriska kontexterna (Rosengren, 2012, s. 46 ff.). Artikeln har visat hur folkskolans skiftande religionsbegrepp kan förstås i ljuset av de samhälleliga, politiska och pedagogiska förändringarna under den studerade epoken. Den lämnar därmed ett bidrag till religionsbegreppets didaktiska historia.

Referenser

Källor

Kungl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen i Riket; Gifwen Stockholms Slott den 18 Juni 1842 (1842)

Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor (1878)

Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor (1889)

Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor. Af Kongl. Maj:t i nåder godkänd den 7 december 1900 (1900)

Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919 (1919)

Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955 (1955)

Litteratur

Akker, van den, A. (2013) A European perspective on curriculum development and innovation. I Hau Fai-Law, E. m.fl. (red.) *Curriculum innovations in changing societies. Chinese perspectives from Hongkong, Taiwan and Mainland China*. Rotterdam: Sense Publishers.

Alberts, W. (2007) *Integrative religious education in Europe: A Study-of-Religions approach*. Religion and Reason Vol. 47. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Alberts, W. (2008) *Didactics of the study of religion*. *Numen* 55.

Alberts, W. (2010) The academic study of religions and integrative religious education in England. *British Journal of Religious Education*. Vol. 32. Nr 3.

Almén, E. (2000) Religious Education in Sweden. I Almén, E. m.fl. (red.) *Religious Education in Great Britain, Sweden, and Russia: presentations, problem inventories and commentaries. Texts from the PETER project*. Linköping Studies in Religious Education nr 1. Linköping. 50. Nr 1.

Algotsson, K-G. (1975) *Från katekestvång till religionsfrihet: debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet*. Uppsala: akademisk avhandling.

Asad, T. (1993) *Genealogies of religion: discipline and reasons of power in christianity and islam*. Baltimore and London.

Asad, T. (2003) *Formations of the secular: Christianity, islam, modernity*. Stanford.

Berglund, J. (2013) Swedish religious education: objective but marinated in Lutheran Protestantism. *Temenos* 49:2.

Biesta, G. (2015) What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. I *European Journal of Education*. Vol. 1. doi: 10.1111/ejed.12109

Biesta, G. (2020) Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. I *Educational Theory*. Vol. 70. Nr 1.

Bråkenhielm, C-R. (2001) Livsåskådningar – vad är det? I Bråkenhielm, C-R., red. *Världsbild och mening: en empirisk studie av livsåskådningar i dagens Sverige*. Uppsala.

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.

Buchardt, M. (2008) *Identitetspolitik i klassrummet: 'religion' och 'kultur' som viden och social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag*. Ph.d.afhandling. Köpenhamn.

Buchardt, M. (2010) When 'Muslim-ness' is pedagogised. 'Religion' and 'culture' as knowledge and social classification in the classroom. *British Journal of Religious Education*. Vol. 32. Nr. 3.

Börjesson, M. (2003) *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund.

Böwadt, P.R. (2009) The courage to be: the impact of Lebensphilosophie on Danish RE. *British Journal of Religious Education*. Vol. 31. Nr 1.

Chidester, D. (2007) Real and imagined: imperial investigations of religion in colonial southern Africa. I Fitzgerald, T., red. (2007) *Religion and the secular: historical and colonial formations*. Chippenham.

Collier, D.; Hidalgo, F.D. & Maciuciano, A.O. (2006) "Essentially contested concepts: debates and applications". I *Journal of Political Ideologies* 11 (3).

Deng, Z. & Luke, A. (2008) *Subject matter: defining and theorizing school subjects*. I Connely, M. m.fl., (red.) *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage publications.

Dubuisson, D. (2003) *The western construction of religion. Myths, knowledge, and ideology*. Baltimore.

Engler, S. (2011a) 'Religion', 'the secular' and the critical study of religion. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*. Nr 40.

Engler, S. (2011b) *Response to Timothy Fitzgerald*. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*. Nr 40.

Englund, T. (1986) *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Doktorsavhandling. Humanistisk-samhällsvetenskapliga vetenskapsområdet. Samhällsvetenskapliga fakulteten. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Falkevall, B. (2010) *Livsfrågor och religionskunskap: en belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*. Doktorsavhandlingar från Inst. för didaktik och pedagogiskt arbete. Stockholm.

Fitzgerald, T., red. (2007) *Religion and the secular: historical and colonial formations*. Chippenham.

Fitzgerald, T. (1997) A critique of religion as a cross-cultural category. *Method and Theory in the Study of Religion*. Vol. 9. Nr 2.

Fredriksson, V., red. (1940-1971) *Svenska folkskolans historia*. Del 1-6. Stockholm.

Gallie, W.B. (1956) Essentially contested concepts. I *Proceedings of the Aristotelian Society*. Nr 56.

Gunnarsson, G. J. (2008) *I don't believe the meaning of life is all profound.: a study of Icelandic teenagers' life presentations and values*. Stockholm.

Hartman, Sven G. (1994) *Barns tankar om livet*. Stockholm.

Hartman, S. G. (2000) Hur religionsämnet formades. I Almén, E. m.fl., (red) *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Skapande Vetande nr 37. Linköpings universitet.

Hartman, S. G. (2005) *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Värnamo.

Hartman, S. G. (2011) Perspektiv på skolans religionsundervisning. I Löfstedt, M., (red.) *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Hellman, E. (2011) *Vad är religion: en disciplinteoretisk metastudie*. Falun.

Isling, Å. (1988) *Kampen för och emot en demokratisk skola. 2: Det pedagogiska arvet*. Soberdokumentation 13. Stockholm.

Jeffner, A. (1973) *Livsåskådningsforskning 3*. Uppsala.

Jackson, R. (2004) *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*. London.

Jönsson, C. (2001) *Rösträtten 80 år*. Stockholm: Justitiedepartementet.

Kittelmann Flensner, K. (2015) *Religious Education in contemporary pluralistic Sweden. Center for educational sciences and teacher research*. Doctoral thesis 54. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Koselleck, R. (1972) *Geschichtliche Grundbegriffe: historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 1. A-D. Stuttgart.

Koselleck, R. (2004) *Futures past: on the semantics of historical time*. New York: Columbia University Press.

Koselleck, R. (2011) Introduction and prefaces to the *Geschichtliche Grundbegriffe* med förord av Michaela Richter. I *Contributions to the history of concepts*. Vol. 6. No. 1. Berghahn Books.

Larsson, M. (1993) *En svensk ekonomisk historia 1850-1985*. Stockholm.

Larsson, R. (2006) Religionsundervisningen i svensk skola – en historisk exposé. I Andersen, P.B., m.fl. (red.) *Religion, skole og kulturel integration i Danmark och Sverige*. *Saer Nummer af tidskriftet CHAOS*. Köpenhamn.

Lindberg, B. (2005) *Trygghet och äventyr: Om begreppshistoria. Kungliga Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien. Konferenser 59.* Almqvist och Wiksell: Stockholm.

Lundgren, U.P. (1989) *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori.* Utredningen om den gymnasiala utbildningen. Borås: Centraltryckeriet.

Lundgren, U.P. (2010) ”En gemensam skola – utbildning blir en nödvändighet för alla. I Lundgren, U.P m.fl., (red.) *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare.* Natur och kultur: Stockholm.

Löfstedt, M. (2011) Livsfrågor på gott och ont. I Löfstedt, M., red. *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan.* Lund: Studentlitteratur.

McCutcheon, R.T. (1995) *The category 'religion' in recent publications. A critical survey.* Numen. Vol. 42.

McCutcheon, R. T. (1997) *Manufacturing religion: the discourse on sui generis religion and the politics of nostalgia.* Oxford & New York.

McCutcheon, R.T. (2003) *The discipline of religion: structure, meaning, rhetoric.* London.

Norborg, L-A (1995) *Sveriges historia under 1800- och 1900-talen: svensk samhällsutveckling 1809-1992.* Stockholm.

Persson, M. (2005) ”Begreppshistoria och idéhistoria”. I Lindberg, B., red. *Trygghet och äventyr: Om begreppshistoria. Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien. Konferenser 59.* Almqvist och Wiksell: Stockholm.

Religionsfrihetslagen 1951:860.

Revell, L. (2008) *Religious education in England.* Numen 55.

Richardson, Gunnar (2004) *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu.* Lund: Studentlitteratur.

Roberts, D.A. & Östman, L., (red.) (1998) *Problems of meaning in science curriculum.* London: Teachers College Press.

Rosengren, A. (2012) ”Språkhistorisk forskning”. I *HumanEtten.* Nr 29.

Salqvist, B. (1947) *Folkskolans kristendomsundervisning med särskild hänsyn till 1919 års undervisningsplan.* Stockholm.

Sandin, B. (1986) *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850.* Lund.

Smith, W.C. (1962) *The meaning and end of religion.* Minneapolis.

Stausberg, M. m.fl. (red.) (2002) *Riter och ritteorier: religionshistoriska diskussioner och teoretiska ansatser*. Religionshistoriska forskningsrapporter från Uppsala 18. Västerås.

Stausberg, M. (2009) There is life in the old dog yet: an introduction to contemporary theories of religion. I Stausberg, M., red. *Contemporary theories of religion: a critical companion*. London and New York.

Tayob, A.I. (2007) Religion in modern islamic thought and practice. I Fitzgerald, T., red. *Religion and the secular: historical and colonial formations*. Chippenham.

Tegborg, L. (1969) Folkskolans sekularisering 1895 –1909: upplösning av det administrativa sambandet mellan folkskola och kyrka i Sverige. *Årsböcker i svensk undervisningshistoria 1969:122*. Stockholm.

Thalén, P. (2015) Religion och vetenskap: ett nygammalt tema i religionsundervisningen på gymnasiet. I Carlsson, D. & Thalén, P., red. *Det postsekulära klassrummet: Mot ett vidgat religionskunskapsbegrepp*. Religionsvetenskapliga studier från Gävle 10. Universitetstryckeriet: Karlstads universitet.

Thurfjell, D. (2015) *Det gudlösa folket: de postkristna svenskarna och religionen*. Norstedts: Stockholm.

Tingsten, H. (1969) *Gud och fosterlandet: studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: Norstedt.

Wickström, J. (2005) *Fornskandinaviskt stoff i den svenska folkskolans pedagogiska texter: en bred empirisk inventering av etniska, mytiska, kultiska, politiska, sociala, genusmässiga och övergångstida framställningar*. Otryckt licentiatuppsats. Teologiska institutionen. Uppsala.

Wickström, J. (2008) *Våra förfäder var hedningar: nordisk forntid som myt i den svenska folkskolans pedagogiska texter fram till år 1919*. Doktorsavhandling. Religionshistoriska forskningsrapporter från Uppsala 19. Teologiska fakulteten. Västerås: Edita Västra Aros.

Zavos, J. (2007) Understanding politics through performance in colonial and postcolonial India. I Fitzgerald, T., red. *Religion and the secular: historical and colonial formations*. Chippenham.

Östman, L. (2017) Värden och följemeningar. I Jakobson, B. m.fl. (red.) *Lärande i handling. En pragmatisk didaktik*. Lund: Studentlitteratur.