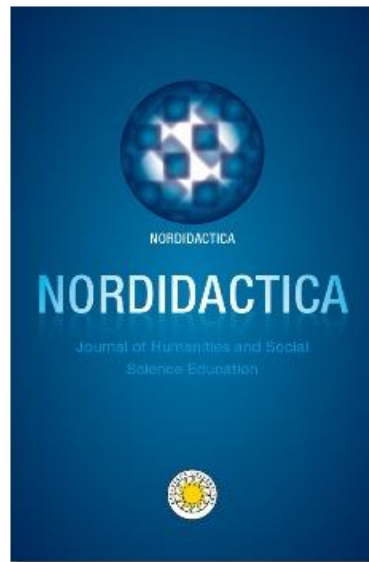


Religionslärande som bildningsresa: En kommentar till reviderad kursplan i religionskunskap i Sverige

Olof Franck



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

Religionslärande som bildningsresa: En kommentar till reviderad kursplan i religionskunskap i Sverige

Olof Franck

Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet

Abstract: I den här artikeln diskuteras förutsättningarna för ett vidgat religionskunskapsbegrepp med referens till den reviderade kursplan i religionskunskap som i Sverige ska gälla från och med hösten 2022. Trots att en diskurs där syfte, centralt innehåll och kunskapskrav också fortsättningsvis gestaltar ett snävt kunskapsbegrepp och ger uttryck för en ideologi där bedömning och betyg fungerar som hegemoniska parametrar, finns, hävdas det i artikeln, i den reviderade kursplanen i religionskunskap, indikationer på en breddning och en fördjupning när det gäller vad undervisning om religioner ska handla om. Dessa indikationer analyseras med hänsyn till hur begreppet bildning kan resas i relation till utbildning och undervisning. Inte minst uppmärksammas begreppet förtrogenhetskunskap som en multidimensionell kunskapsform i religionsundervisning. Så uppfattad syns denna undervisning ligga väl i linje med en postsekulär ansats till att närma sig frågor om religion, kunskap, mening och sanning.

KEYWORDS: REVIDERAD KURSPLAN I RELIGIONSKUNSKAP, ETT VIDGAT RELIGIONSKUNSKAPSBEGREPP, POSTSEKULÄR RELIGIONSUNDERVISNING, BILDNING, MULTIDIMENSIONELL KUNSKAP

About the author: Olof Franck är professor i ämnesdidaktik med inriktning mot samhällsorienterande ämnen, och docent i religionsfilosofi.

Introduktion

I Sverige har nyligen regeringen fattat beslut om en revidering av grundskolans kursplaner. Bakgrunden till de förändrade skrivningar som kommer att gälla från och med hösten 2022 anges på den ansvariga myndighetens, Skolverkets, hemsida vara att erbjuda lärarna ”ett bättre arbetsverktyg” (Skolverket: Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022). Mer konkret sägs ämnets syfte och centrala innehåll ha fått ”ett tydligare fokus i undervisningen” och kunskapskraven avses ”bli ett bättre stöd när lärarna skriver omdömen och sätter betyg”. Kunskapskraven har gjorts ”mindre omfattande och detaljerade för att ge lärarna bättre förutsättningar att sätta mer rättvisande betyg och för att minska risken att kunskapskraven ska styra undervisningen”. Ett övergripande syfte är att ”bidra till en högre kvalitet och likvärdighet i undervisningen och till att eleverna får mer tillförlitliga och rättvisande betyg” (Skolverket: Ändrade läroplaner och kursplaner 2022).

Det finns här, som alltid vid förändringar av styrdokument, skäl att kritiskt granska resultatet av den komplexa process som föregår de beslut som fattas. Noteras kan att hittills gällande kursplaner för grundskolan varit föremål för omfattande kritik, inte minst från såväl föräldrar som forskare. Man har till exempel lyft fram hur det porösa verbet ”resonera”, vilket i vissa planer förekommer som kvalitetsmarkör i befintliga kunskapskrav, tycks leda till både alltför svaga och alltför starka tolkningar av hur dessa krav ska tolkas.

Behovet av större tydlighet i mål och kunskapskrav som i det betänkande som föregick Lgr11 lyftes fram, tycks således inte av alla ha uppfattats som tillfredsställt i de olika kursplanerna. Vad är det för kunskaper eleverna ska tillägna sig och visa sig besitta? Hur mycket ska de kunna för att uppnå det ena eller det andra betyget?

Det är knappast en vild gissning att anta att de kritiska diskussioner som förts inte minst i media har spelat roll för de förändringar som nu genomförts. Ser man till Skolverkets egen beskrivning av vad det är som har reviderats så tycks här också finnas en korrelation till argumenten i dessa. På dess hemsida heter det bland annat att de ”huvudsakliga förändringarna” är att

- fakta och förståelse är mer betonade
- det centrala innehållet är anpassat när det gäller omfattning, konkretionsgrad och progression
- skillnaden mellan stadierna i det centrala innehållet är tydligare
- kunskapskraven är mindre omfattande och detaljerade (Skolverket: Ändrade läroplaner och kursplaner 2022).

Med en starkare betoning av ”fakta och förståelse” görs, så tycks tanken vara, det centrala innehållet, det vill säga kärnan i de olika ämnenas undervisning på olika stadier, tydligare. Därmed behöver kunskapskraven, det vill säga kriterierna för bedömning av elevernas kunskaper, inte vara så omfattande och detaljerade som de för närvarande är.

Den reviderade skrivningen lyder som följer.

*Eleven visar **grundläggande** kunskaper om religioner. Eleven för **enkla** resonemang om likheter och skillnader mellan och inom några religioner samt om vad religion kan betyda för människor.*

*Eleven visar **grundläggande** kunskaper om frågor som rör relationen mellan religion och samhälle.*

*Eleven för **enkla** resonemang om moraliska frågor och livsfrågor (Skolverket: reviderad kursplan i Religionskunskap).*

Kanske kan en och annan finna det vanskligt att det formella underlaget för att genomföra bedömning i skolans ämnen allmänt hålllet, medan någon annan kan tycka att det är en god sak att lärare visas tilltro för sin professionalitet att, med referens till relativt generella riktlinjer, genomföra sitt tjänsteuppdrag rörande bedömning och betygssättning. Det finns också anledning att fundera över i vilken mån de mer generellt hållna kunskapskraven kan anses falla tillbaka på en sådan ”tydlighet” i mål och kunskapskrav som var ett övergripande syfte med att införa Lgr11.

Det finns ett behov av kritiska och detaljerade analyser av de förändringar i religionskunskapens kursplan som börjar gälla under hösten nästa år. I den här artikeln ska jag dock inte gå närmare in på mer konkreta jämförelser mellan religionskunskapens nuvarande och kommande kursplaneversion. Här och nu vill jag fokusera på frågan hur en ideologisk diskussion kring religionskunskapens syfte, mål och mening kan och bör föras starkare än vad som nu är fallet. Jag ska i det följande med hjälp av referenser till den reviderade kursplanen för grundskolans religionsundervisning lyfta fram några perspektiv som hör hemma i en sådan diskussion. Det handlar om hur synen på kunskap, på bildning och på religion som kunskapsinnehåll inte får hamna utanför det kollektiva samtalet om vad religionsundervisning är, kan och bör vara.

Hur kan religionslärande uppfattas i termer av en bildningsresa? En sådan resa kan förstås både inkludera och transcendera vad som skulle kunna kallas ”traditionell religionskunskap”, där informativa kunskapsformer ställs i centrum, kunskapsformer som på mer eller mindre systematiserade vägar knyts till åtminstone delvis existentiellt tonad bedömningspraktiker. Dessa kunskapsformer och dessa bedömningspraktiker riskerar att förflytta blicken från en flerdimensionell till en endimensionell syn på vad som är viktigt med undervisning om religioner, och vad sådan undervisning kan bidra med i barns och ungas existentiella utveckling. När unga – och naturligtvis också äldre människor – möter fler kunskapsformer än de informativt och kognitivt riktade, kan dörrar öppnas för att närma sig religion som ett mångdimensionellt fenomen, ett fenomen som är så mycket mer komplext och dynamiskt än vad styrdokument och läromedel ofta förmedlar. Här finns en grund för meningsskapande möten mellan existentiellt reflekterande människor och mer och mindre etablerade bilder som sammantagna speglar deras och andras erfarenheter av, för att citera filosofen Paul Tillich¹: ”det som djupast angår en människa”.

Det är i denna filosofiska-ideologiska utgångspunkt den följande framställningen tar sin början. Den diskussion som jag här vill föra är ideologisk i den meningen, att den riktar blicken mot hur utvecklandet av en flerdimensionell och existentiellt vederhäftig religionsundervisning förutsätter att den kunskapssyn, och med den sammanhängande bedömningskulturer, som nu är förhärskande, behöver utmanas. För att komma åt vad

¹ Tillich, P. (1997). *Systematic Theology*, 3 vols. Chicago: University of Chicago Press

det är i denna syn och i dessa kulturer som stramar åt, snarare än öppnar upp för, ett levande religionskunskapsämne, behöver filosofiska och religionsöverväganden diskuteras. Några av dem berörs i det följande.²

Med historien i åtanke

Först några ord om en relevant historisk bakgrund. Ämnet religionskunskap ersatte för ett drygt halvsekel sedan ämnet kristendomskunskap, vilket varit föremål för undervisning sedan folkskolans inrättande 1842.³ Katekesundervisning och biblisk historia utgjorde två huvudmoment, och den konfessionella prägeln på religionsundervisningen var starkt manifesterad: det var undervisning i kristendom som barn och unga ska få sig till dels, och här handlar det inte enbart om en kunskapsöverföring av ett religiöst budskap som betraktas som auktoritativt. Det är också och inte minst en fråga om en undervisning som kan utveckla ett sedligt och moraliskt förankrat leverne. Sven Hartman har refererat till termen ”folkindoktrinering” som använts för att karakterisera den här tidens religionsundervisning (Hartman 2002, 212).

I slutet av 1800-talet initieras emellertid en allt starkare diskussion kring kristendomskunskapens innehåll, syfte och mål. 1884 bildades till exempel Föreningen för religionsfrihet som verkade för ett ”upphävande av religionsundervisningens egenskap av tvångsämne i statens och kommunens skolor” (Thelin 1981, 59 - 61). I Socialdemokraternas partiprogram från 1897 hävdas att religion bör vara en privatsak och att skolans verksamhet bör skiljas från kyrkans undervisning (Algotsson 1975, 8.). Religionsundervisningens existens ifrågasätts inte, men den undervisning som sker ska inte genom att vara konfessionsbunden inskränka elevernas tankefrihet utan vara historiskt förankrad och konfessionslös.

Tre huvudteman som återkommer i 1900-talets diskussioner om kristendomskunskapen rör a) frågan om hur en ”objektiv” undervisning om kristendomens lära och tradition kan och bör förstås, b) föreställningar om hur undervisning om kristen tro och etik kan skapa förutsättningar för utvecklande av ett moraliskt tillfredsställande förhållningssätt, samt c) kritiska perspektiv på hur barns och ungas ”tankefrihet” (Jfr Algotsson 1975, 36 – 37!) kan relateras till en konfessionell undervisning om kristendom. Dessa huvudteman korrelerar mot de tre ideologiska perspektiv som jag med referens till den nya kursplanen i religionskunskap i det följande vill lyfta fram och belysa.

² Den argumentation som i det följande förs fram för ett visst slag av religionsundervisning genomförs på generell nivå. Hur en sådan undervisning ska ta plats och form för elever i olika åldrar, kommer att vara en fråga som behöver övervägas med utrymme för variationer.

³ Tidigare fanns också en föreskrift om läsundervisning, där kristna teman utgjorde fokus. Enligt 1686 års kyrkolag var det föräldrars och husbönders ansvar att lära barn och tjänstefolk att läsa. Det här var ett ansvar i två steg. De ansvariga hade en undervisningsplikt och huruvida de praktiserat den med gott resultat låg på prästerna att i husförhör kontrollera. (Thelin 1981, 61 – 63.)

Jag har inte här utrymme att närmare gå in på den rika och stundtals dramatiska diskussion som under 1900-talet och fram till religionskunskapens införande förs om kristendomsämnet innehåll och mål.⁴ De frågor som stod i centrum för dessa diskussioner, och som restes med avseende på en konfessionell kristendomsundervisning, kan dock inspirera till att fundera över vilka ideologiska frågor som vi idag behöver formulera och samtala om avseende religionskunskapsämnet.

Ideologiska signaler i den reviderade kursplanen

Vilka perspektiv signalerar den reviderade kursplanen i religionskunskap? Det centrala innehållet som ska vara föremål för undervisning har precis som kunskapskraven bantats ned i samtliga kursplaner, och i för religionskunskapens del lyfts tre syften:

Undervisningen i ämnet religionskunskap ska ge eleverna förutsättningar att utveckla

- kunskaper om religioner och andra livsåskådningar samt om olika tolkningar och varierande praktiker inom dessa

- förmåga att kritiskt granska frågor som rör relationen mellan religion och samhälle, och

- förmåga att resonera om etik, moraliska frågor och livsfrågor utifrån olika perspektiv (Skolverket: Reviderad kursplan i Religionskunskap).

Se man närmare på det nedbantade centrala innehållet ska man, enligt en tolkning jag här vill föra fram, finna flera indikationer på att en ideologisk diskussion nu har getts ett mer transparent underlag än vad som tidigare varit fallet, bland annat med hänsyn till de tre områden jag tidigare nämnt: synen på kunskap, på bildning och på religion som kunskapsinnehåll. De tre citerade syftena antyder en sådan öppning. Kanske är det så att steget bort från mer formella listor över detaljkunskaper som ska tas upp och bedömas i undervisningen, och införandet av relativt generella beskrivningar av vad en religionsundervisning ska handla om, har öppnat upp för en reflektion och ett samtal om mer filosofiska, existentiella och ideologiska perspektiv på innehåll i, och syfte och mål med, en icke konfessionell undervisning om religioner?

Jag ska i det följande diskutera hur de här perspektiven kan aktualiseras i relation till kursplanens tre ovan angivna syften, och jag ska efter en mer allmän genomgång av

⁴ Karl-Göran Algotssons *Från katekestvång till religionsfrihet*, Stockholm: Rabén & Sjögren, 1975 och Bengt Thelins *Exit Eforus. Läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen*, Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget, erbjuder ett omfattande underlag för studium av dessa diskussioner.

nämnda perspektiv göra det med referens till några punkter som ingår i det centrala innehållet för årskurs 4 – 6 respektive 7 – 9.⁵

De punkter jag då ska referera till är dessa:

Årskurs 4 – 6:

- *Religionens betydelse i människors liv och människors olika sätt att uttrycka sin religiositet.*

- *Begreppen religion och livsåskådning.*

- *Människors religiösa och livsåskådningsmässiga tillhörigheter i Sverige i dag samt hur detta har förändrats över tid (Skolverket: Reviderad kursplan i Religionskunskap).*

Årskurs 7 – 9

- *Vad religion och livsåskådning kan betyda för människors behov av mening, gemenskap, identitet och förståelse av omvärlden.*

- *Tolkning av och samtal om religiös och livsåskådningsmässig symbolik och mening i Bibeln och andra religiösa urkunder, samt i ritualer och estetiska uttryck.*

- *Samtal om och reflektion över livsfrågor utifrån elevernas egna tankar samt utifrån tolkningar inom religioner och andra livsåskådningar. Sådana frågor kan till exempel handla om identitet, kärlek, sexualitet och meningen med livet (Skolverket: Reviderad kursplan i Religionskunskap).*

Synen på kunskap i Lgr11

En läsning av befintliga kunskapskrav för kursplanerna i gällande läroplan (Skolverket: Lgr11) och det betänkande som föregick beslut och implementering av densamma, ett betänkande där, som sagt, en paraplyformulering av den nya läroplanens syfte var ”Tydliga mål och kunskapskrav i skolan” (SOU 2007:28), signalerar en snäv och i sämsta fall instrumentell kunskapssyn. Genom att begränsa utrymmet för existentiellt-filosofiskt perspektiv på kunskap och lärande blir den en belastning.

Det kan sägas att skrivningarna i de reviderade kursplanerna har en tendens att dels sätta fokus på faktakunskaper – och detta är som vi ovan sett en uttalad intention med Skolverkets revisionsarbete – men dels också separera ”kunskaper om fakta” på ett sätt som gör att andra dimensioner faller ur sikte. En parallell kritisk diskussion har förts med avseende på de så kallade fyra ”F:n” – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet” – som beskrivs i *Skola för bildning*, det betänkande som togs fram som underlag för *Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo94).

Carlgren (2012) framhåller att förtrogenhetskunskapen i ett par grundläggande avseenden kom att misstolkas

⁵ Jag förbigår här det centrala innehållet för årskurs 1 – 3, då detta är samskrivet för de fyra SO-ämnena och därmed kan sägas ha en i viss mån ämnesövergripande karaktär.

Istället för att se de fyra F:n...som olika aspekter av att kunna något, har de uppfattats som olika slags kunskaper och som olika steg i en kunskapsutveckling i enlighet med Blooms kunskapstaxonomi...(Carlgren 2012, 132).

På detta sätt kommer förtrogenhetskunskapen att tilldelas en roll som inte svarar mot dess grundläggande innebörd

Förtrogenhetskunskapen kommer till uttryck i form av omdömen – grundade på sinnliga intryck. Man ser, hör, känner, smakar etc...Istället för att uppfattas som en sinnlig, erfarenhetsgrundad och ofta "tyst" (underförstådd) kunskap har det givits en innebörd av reflektion eller metakognition. På så vis har det begrepp som avsåg att fånga vidgningen av kunskapsbegreppet till att också inkludera den praktikgrundade s.k. tysta kunskapen gjorts om till något kognitivt (Carlgren 2012, 132).

Carlgrens kritik mot hur den vidgade kunskapsdimension som skrevs fram i *Skola för bildning* kom att förstås på annat sätt än vad som var tänkt, är synnerligen relevant för den kritik som idag har behövt utvecklas mot den kunskapssyn som uttrycks i Lgr11. Som Nordin (2012) framhåller, saknas i det betänkande som föregick denna läroplan

till skillnad från i "Skola för bildning", en problematisering och läroplansteoretiskförankring av kunskapsbegreppet. I allt väsentligt knyts det i stället till frågor om hur bedömnings- och uppföljningspraktiker kan kvalitetssäkras genom ökad standardisering (Nordin 2012, 192).

En sådan här "bedömnings- och uppföljningsfokuserad" syn på skolans mål och mening syns oundgängligen riskera att leda till en instrumentalisering av både begreppet kunskap och begreppet lärande.

Det finns, som jag påpekat, tydliga indikationer på ett sådant skeende också i de reviderade kursplanerna. Världsreligionsparadigmets konception av hinduism, buddhism, judendom, kristendom och islam genomsyrar utan synlig problematisering det centrala innehållet för såväl årskurs 4 – 6 som 7 – 9. Liksom i föregående styrdokument finns komparativa moment där likheter och skillnader mellan religioner ska studeras, dock utan att det tydligt framgår i vilka avseenden och med vilket syfte. Annorlunda uttryckt: traditionella konceptioner av vad en undervisning om religioner ska innehålla, förekommer också i den reviderade kursplanen.

Samtidigt finns i det centrala innehållet punkter som potentiellt syns kunna öppna upp för samtal och diskussioner som inte förutsätter fasta och kanske orubbliga definitioner av vad en religion är, och vilka likheter och skillnader som finns mellan olika religioner. De punkter som jag just citerat visar, menar jag, på förutsättningar för åtminstone relativt sett mer progressiva studier, där ett grundläggande syfte tycks vara både att förstå vad religion *kan vara* snarare än vad den *är*, och där praktiska dimensioner av religiös tro och religiöst liv skrivs fram som betydelsefulla för att kunna förstå vilken roll religion kan ha i människors liv.

Studier av religionens betydelse i människors liv kan, om de genomförs inom ramen för en kritisk-konstruktiv undervisningsdiskurs, bidra till en diskussion om religionens komplexa uttryck. Det kan också undersökningar om begreppen religion och

livsåskådning. En fråga är hur sådana studier och undersökningar bäst genomförs i årskurs 4 - 6 och 7 - 9 där det centrala innehållet föreskriver sådana aktiviteter.

Här kan de filosofiska, eller mer konkret de religionsfilosofiska, perspektiven komma att skänka viktiga bidrag. Lärare bör inta en kritisk hållning till varje skrivning i kursplanen där någon definition av *religion* framställs som förutsatt eller given. Den välkända distinktionen mellan att ”tro att” och ”tro på” (Stenmark 2016) kan lämpligen tas som utgångspunkt för en klassrumsdiskussion om vad religion är och kan vara. Handlar religion i människors liv framför allt att bejaka vad som uppfattas vara religiösa sanningar, som kanske tänks kunna underbyggas med olika typer av skäl, eller är religionens kärna snarare förtröstan, en personlig tillit till en transcendent eller övermännisklig auktoritet, gudomlighet eller makt?

Båda dessa dimensioner kan förstås förenas hos en och samma person, men likväl är det en viktig filosofisk – och pedagogisk – fråga att undersöka vad de båda dimensionerna kan innebära var och en för sig. Ett problem är om lärare inte har en åtminstone grundläggande kännedom om dessa och andra filosofiskt relevanta dimensioner av religion. Det finns studier som tyder på att lärare kan känna sig tvekande inför att i klassrummet lämna en mer förmedlande roll om vad som uppfattas som mer faktuell, formell och läroplansdefinierad kunskap om religioner. En diskussion om existentiella och kanske personliga förhållningssätt till vad religion är och kan vara, undviks därför att detta kan generera svårhanterliga utmaningar för läraren (Sjöborg och Löfstedt 2018).

Dimensioner av levd religion

I kommentarmaterialet till den reviderade kursplanen i religionskunskap heter det att

I det sekulariserade Sverige, och med vårt protestantiska historiska arv, är det relativt vanligt att religion och livsåskådning betraktas främst som en fråga om tro. Det riskerar att överbetona de kognitiva aspekterna och samtidigt skymma sikten för den roll som religionen kan spela i människors vardagliga liv och för våra sociala relationer. (Kommentarmaterial, 22).

Frågan om hur religionens teoretiska och praktikorienterade dimensioner ska vägas mot varandra är viktig, och när det i kommentarmaterialet betonas att ”den levda religionen” behöver lyftas fram (Kommentatorsmaterial, 24) så knyter man till en växande ämnesdiskurs där just den religiösa praktiken lyfts fram. En sådan inriktning, kan, heter det här

bidra till att öka elevernas kunskaper om den mångfald av religioner som finns i vårt samhälle, vilken betydelse religion har och hur den tar sig uttryck för människor som lever med den. Sådana kunskaper kan leda till att minska främlingskap och öka förståelsen för olika sätt att leva, tänka och tro (Kommentatorsmaterial, 24).

Det här resonemanget kan i en mening låta övertygande, och det följer en hållning som nog utmärker en del av det didaktiska intresset för ”levd religion”. Innebörden i denna beteckning är dock knappast entydig. Det behöver här inte enbart handla om att

studera i vilka synliga rituella former och sammanhang religiöst förankrade människor uttrycker sin tro. En annan sida av levd religion är just en sådan förtröstan som berörs ovan, och den kan lika lite som religiösa riter separeras från föreställningar och trossatser av mer teoretisk karaktär.

Människor kan vara mer eller mindre intresserade av eller medvetna om vilka teologiska och existentiella förutsättningar eller implikationer deras handlingar har, vilket inte utesluter att dessa handlingar kan göras till föremål för en tolkning, en analys, som vilar på filosofiska grunder. Frågan *varför* människor i religiösa sammanhang handlar rituellt som de gör är alltid relevant för den som vill veta mer om religiösa föreställningar och vilken betydelse de har för människor med religiös hemvist. Och denna fråga kan närmas på många olika sätt. Om en analys ska leda till minskat främlingskap och ökad förståelse för olika sätt leva, tänka och tro behöver man lämna ytskiktet, de yttre formerna, och undersöka vad det är för föreställningar dessa former explicit eller implicit representerar. Begreppet levd religion behöver helt enkelt problematiseras.

En undervisning där elever oavsett bakgrund får möjlighet att på nära håll se och möta religion så som den uttrycks i människors praktiska liv, kan vara värdefull. En möjlighet erbjuds att se och ta till sig det som sker till exempel vid en gudstjänst, en puja eller en kollektiv bön. Det bör dock understrykas att religionsundervisningen inte stannar vid sådana här praktiska uttryck. För att en saklig och dynamisk kunskap om religion ska kunna utvecklas behövs också ett väl förankrat uppmärksammande av trossatser, dogmer och föreställningar som bildar en filosofisk-teologisk kontext för, och representeras i, de rituella uttrycksformerna. Det är den väg som finns att gå för att barn och unga ska kunna utveckla ett kritiskt tänkande kring religion, ett tänkande som problematiserar och väcker frågor kring vad det är som händer i människors praktiska religiösa liv. Det är också den väg man har att vandra för att utveckla vad som tidigare beskrivits som en ”förtrogenhetskunskap”, en kunskap som, med Ingrid Carlgrens ord, ”kommer till uttryck i form av omdömen – grundade på sinnliga intryck” (Carlgren 2012, 132).

Det är sant som det står i Kommentarmaterialet att religionens kognitiva sidor lätt kan överbetonas. Men det är inte ett skäl för att släppa det pedagogiska-didaktiska ansvaret för att elever ska ges förutsättningar att utveckla en kritiskt och nyfiskt tänkande om religion, ett tänkande där slutsatserna inte är på förhand givna utan snarare bygger ett välinformerat och självständigt tänkande. Vi såg i den inledande bilden av 1900-talets diskussion kring kristendom att begreppet tankefrihet spelade en viktig roll. Den tanken är lika viktig nu som då. Det är betydelsefullt att barn och unga får tillgång till en vederhäftig plattform för reflektion om religion. Till den hör goda kunskaper om såväl religionernas teorier som praktiker. Därpå är ansvaret deras att utveckla ett förhållningssätt och en kritisk blick i relation till sina religionskunskaper – eller att avstå från att alls fundera mer över religion. Det är för religionskunskapens del en tillämpning av vad som med Biestas ord kan beskrivas som ”den underbara risken med utbildning” (Biesta, 2013).

Synen på bildning i den reviderade kursplanen i religionskunskap

Som vi tidigare sett fördes med avseende på kristendomskunskapen under 1900-talet stundvis intensiva diskussioner om vad en objektiv undervisning i detta ämne ska tänkas innebära. Här hördes kritiska röster mot att evangelisk-luthersk tradition genomsyrade undervisning och framstod som representativ för den förståelse av kristen troslära som blev normerande för kristendomsundervisningen. Med en sådan ordning signaleras ett anspråk som ifrågasattes – inte bara av sekulärt affilierade debattörer – utan också av företrädare för andra kristna samfund. (Algotsson 1975).

I de här diskussionerna kom frågor om hur barns och ungas tankefrihet skulle beredas utrymme att bli framträdande. Hur balanserar man en ”objektiv” kristendomsundervisning mot ungas förutsättningar att utveckla personlig reflektion och ”fritt tänkande” i förhållande till undervisningens innehåll, och kanske också dess form? (Algotsson 1975).

Som Algotsson (1975) på ett förtjänstfullt sätt visar, utvecklas dessa diskussioner utmed varierande argumentationslinjer, där konflikt och harmoni ständigt följs åt. Här finns inte utrymme att gå in på dessa linjer, men det kan, förenklat, sägas att det bland annat är i dem och de diskussioner där de debatterades som vår tids icke konfessionella religionsundervisning har sina rötter. Detsamma gäller för den livsfrågepedagogik som under 1960-talet växte fram med föresatsen att låta barns frågor om livet vara utgångspunkt för undervisning om existentiella teman, om religion och om etik (Hartman 2002).

1900-talets diskussioner fördes i en kontext där kristendom uppfattades som mer eller mindre hegemonisk och som samhällets kitt, och med en bäring på medborgarnas etik och moraliska liv (Algotsson 1975). Under sådana förhållanden kan det kanske tyckas lätt att förstå behovet av att resa kritiska frågor om objektivitet och tankens frihet. Ser man till dagens svenska samhälle har mycket hänt när det gäller kristendomens inflytande, men också när det handlar om hur skolan, med dess icke konfessionella undervisning, skulle kunna inbjuda till meningsskapande samtal som präglas av tankefrihet och kreativa diskussioner kring tolkning av religionernas praktiker och teologiska överbyggnader. Jag skriver ”skulle kunna” – inte därför att jag menar att sådana diskussioner inte alls förs – men eftersom mycket mer skulle kunna göras för att i religionsundervisningen utveckla en filosofiskt förankrad plattform som inbjuder elever att företa personliga existentiella resor, utan föreskrivna mål i termer av ”sant” och ”rätt”, samtidigt som de får med sig en facetterad bas av varierande kunskapsformer som kan relateras till religioner. Det handlar om en emancipatorisk undervisning där frigörelsens form och innebörd inte kan definieras i på förhand definierade *resultat*.

Som nämnts ovan tror jag att den reviderade kursplanen faktiskt kan ge stöd för ett brott i vad som nog får sägas ha varit en ganska stelbent bild av icke konfessionell religionsundervisning (Jfr t ex Berglund 2013!). Här finns skrivningar som öppnar upp för en både skarp och bredare ansats till att i undervisningen om religioner och andra livsåskådningar skapa förutsättningar för elever att i tankefrihet närma sig religions- och livsåskådningsfrågor. Dessa skrivningar syns, som jag tolkar dem, lämna utrymme för

en både semantisk, epistemologisk och ontologisk multidimensionalitet när religioners och livsåskådningars bidrag till att utveckla en tolkning och en förståelse av verkligheten behandlas i religionsundervisningen.

Det här betyder inte att ett läroplansteoretiskt paradigmskifte i och med revideringen av kursplaner ägt rum. New Public Management- andan lever, håller sitt grepp om och genomsyrar mycket av styrdokumentens mer eller mindre bedömningsfixerade strukturer (Jfr Franck 2017!). Jag har inte för avsikt att försvara en – naiv – föreställning om att en sådan anda inte också fortsättningsvis riskerar att sätta käppar i hjulet för en emancipatorisk undervisning, där begreppet kunskap uppfattas som vidare och mer mångdimensionellt än vad formella kunskapskrav och ett centralt innehåll kan vittna om. Vad jag däremot med avseende på den reviderade kursplanen i religionskunskap vill göra gällande, är att det finns skrivningar i det centrala innehållet som kan öppna upp för vad som med en term hämtad från Carlsson & Thalén (2015) kan beskrivas som ”ett vidgat religionskunskapsbegrepp”, ett begrepp som ger utrymme för dimensioner som i tidigare skrivningar kunde uppfattas som mer eller mindre osynliga.

Ett vidgat religionskunskapsbegrepp kan också knytas till karakteristiken av vår samtid som *postsekulär*. Begreppet postsekularitet är komplext (Jfr Franck & Thalén 2020; Carlsson & Thalén 2015, 7!). En mer synlig roll för religion i samhällsdebatt och medier, människors medvetenhet om rätten att självständigt välja och religion och livsåskådning, mångreligiositetens utmaningar för traditionella läror och traditioner, en mångfald av tolkningar av och kritiska förhållningssätt till begreppen sanning och kunskap på bland annat religionernas och de existentiella frågornas områden – detta är några exempel på som tänks utmärka ett postsekulärt samhälle.

Vi ska senare återkomma något till detta. Låt mig först bara understryka att lärare i religionskunskap i en sådan här förändrad situation kan möta utmaningar som ter sig svåra att hantera. När det inte som förr finns en hegemonisk religion som utgör grund för undervisningen om religioner, när en mångfald föreställningar om sant och falskt, rätt och orätt, bryts mot varandra i det postsekulära klassrummet (Carlsson & Thalén 2015), och när osäkerhet råder om på vilka grunder den ena eller andra livsåskådningens anspråk kan underbyggas eller kritiseras, så är religionslärarens uppgift att betrakta som komplex. Det är begripligt om lärare under sådana omständigheter, som vi såg från Löfstedts och Sjöbrants undersökning, väljer att fokusera på ett mer formellt innehåll, synbarligen fast förankrat i styrdokument och utan självklara kopplingar till mer personliga och existentiellt sökande samtal.

Jag menar att de öppningar för sådana samtal som nu syns närvarande ska välkomnas som betydelsefulla inte minst i en sådan existentiellt och livsåskådningsmässigt sammansatt, multidimensionell tid som vår. Det ter sig som om jordmånen för sådana samtal är god och det tycks också som om det är särskilt viktigt att föra sådana samtal med referens till filosofiska och kunskapsteoretiska överväganden. Och det är här som den reviderade kursplanens viktigaste ideologiska bidra står att finna.

Religionslärande och bildning

Man skulle kunna formulera detta ideologiska bidrag med referens till begreppet bildning. Det här begreppet kan relateras till en sådan förtrogenhetskunskap som tidigare uppmärksammades, en kunskap som både inbegriper och transcenderar vad som – också i motiveringen till revideringen av befintliga kursplaner (Skolverket: Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022) – beskrivs i termer av ”fakta” och ”förståelse”, men också färdigheter. Det är en kunskapsdimension som inkluderar kognitiva kunskapsformer men som också överskrider gränserna för vad som kan mätas och vägas, ja, ibland också för vad som kan uttryckas i formellt utvärderingsbara formuleringar. Ur människors erfarenheter utvecklas relationer till det vi kallar ”verkligheten”, och de relationerna kan vara av många olika slag och initiera former av kunskap. Man kan här beskriva det som föregår som en ”bildningsresa”, men man behöver då påminna sig att det är en resa utan ett på förhand givet mål (Carlgren, 127). Själva essensen i bildningsbegreppet är ett det inte kan definieras i termer av en given början och ett givet slut. Vi föds alla in i sociala och kunskaps potentiella kontexter som vi inte själva valt, vi har inget annat val än att förhålla oss till de föreställningar om verklighet, om normer och värden som omger oss, men vi har en möjlighet – och ett ansvar – för att reflektera, undersöka, kritiskt granska dessa, och aktivt utveckla ett personligt förhållningssätt dem. Det är så vi kan utvecklas som kunskapande människor – och det är också så vi har möjlighet att inspirera andra till en sådan utveckling.

Burman (2009) har formulerat skillnaden mellan bildning och utbildning som så, att

bildning skiljer sig från utbildning genom att inte primärt vara nyttoorienterad, yrkesförberedande och inriktad på formell kompetens, och från uppfostran bland annat genom att kräva egen aktivitet; man kan uppfostra – men aldrig bilda – andra. Bildning måste komma inifrån och är en ständigt pågående läroprocess utan något bestämt slutmål (Burman 2009, 114).

Burman påminner här om hur olika bildningstraditioner uttryckt liknande tankegångar. Den von Humboldtska lyfter med fokus på universitetets lärare och student fram

att i anslutning till sin egen forskning undervisa om vad han vill respektive studentens frihet att följa de kurser och gå på de föreläsningar som han själv önskar (universitetet var fortfarande en angelägenhet enbart för män). Den enskilde studenten eller forskaren stod i centrum och bildning tänktes handla om hur man genom studier – företrädesvis i humanistiska ämnen som klassiska språk, filosofi, litteratur och historia – utvecklar sin egen personlighet och blir en unik individ, eller som det numera heter: förverkligar sig själv” (Burman 2009, 115).

”Tankens frihet” får här spela en framträdande roll i bildningsprocessen. En annan tradition är den hermeneutiska, representerad av Gadamer, där nämnda process uppfattas

som en pendelrörelse mellan det kända och det okända, mellan det egna och det främmande. Bildningen uppfattas här som en resa där man ger sig ut i det okända för att senare återvända till hemmet, rikare på erfarenheter. I bästa

*fall har man då också gjort det främmande till eget och utvecklat sinnet för
det allmänna” (Burman 2009, 116).*

I båda traditioner formuleras perspektiv på både det mångdimensionella begreppet kunskap och på den enskilda människans förutsättningar för att handla som ett kunskapande subjekt. En på anfört sätt formulerad skillnad mellan utbildning och bildning lyfter tydligt fram den enskildes ansvar för att utveckla ett övergripande perspektiv på verkligheten och på livet, ett perspektiv som inte enbart reproducerar faktakunskaper utan sätter dessa i ett vidare sammanhang, ett sammanhang som både är personligt och som transcenderar begränsande kategoriseringar av olika kunskapsformer.

Carlgren (2012) beskriver med referens till Gilbert Ryle och Ludwig Wittgenstein vad för kunskapande det här handlar om

*Kunskap i form av fakta syftade på den rent informativa aspekten av kunskap.
Kunskap i form av förståelse kommer till uttryck som en förmåga att tolka,
förklara etc. Kunskap i form av färdigheter – fokuserar själva utövandet,
medan kunskap i form av förtrogenhet kommer till uttryck som omdöme
(Carlgren 2012, 124).*

Religionslärande som bildningsresa

Hur kan man förstå ett vidgat religionskunskapsbegrepp, ett begrepp som både inkluderar och överskrider olika former av kunskap, på samma gång som det pekar hän mot en tankefrihet, en självständighet och en etisk och existentiell integritet i termer av bildning?

Religionsfilosofen Mikael Stenmark har i en diskussion om hur begreppsanalys och hermeneutisk analys skiljer sig åt, knutit an till Gadammers perspektiv på hur en bildningsresa handlar om subjektets pendlande mellan det kända och det okända. Det handlar om hur den förståelsehorisont som här bildar utgångspunkt kommer att möta andras förståelsehorisonter, och om hur en horisontsammansmältning där ömsesidig förståelse utgör en bärande länk kan visa på en bild av hur undervisning om religioner bör uppfattas:

Vi kanske kan säga att den första formen av analys tenderar att vara mer atomistisk och den senare mer holistisk. Hermeneutiker betonar att ingen tolkning är förutsättningslös, vi har alltid en förförståelse och därmed är tolkning beroende av den sociala, historiska och ideologiska miljö som uttolkaren lever i. Vår förförståelse är i sin tur relaterad till vår förståelsehorisont, det vill säga mängden av medvetna och omedvetna uppfattningar och antaganden som vi redan har och som vi för stunden inte riktar vår uppmärksamhet mot. I tolkningen ska vi sträva efter en horisontsammansmältning. Det är inte minst viktigt och dessutom en betydande utmaning när vi söker förstå för oss främmande religioner, livsåskådningar och filosofier (Stenmark 2021, 15).

Bilden av en strävan efter en horisontsammansmältning inom ramen för en holistiskt uppfattad bildningsresa, svarar väl mot hur förtrogenhetskunskap tänks lämna utrymme för ett brett erfarenhetsgrundat närmande till frågor som rör hur det vi kallar verklighet

ska förstås. En sådan multidimensionell kunskapssyn behöver emellertid konkretiseras på ett tydligare sätt än vad som görs i den citerade texten. Det handlar inte endast om subjektets förståelse för andra förståelsehorisonter. Lika mycket är det en fråga om att i kritisk dialog närma sig andra tros- och verklighetsuppfattningar, och om att gå in i kritisk dialog med dessa. Här kommer en begreppsanalys att visa sig nödvändig att genomföra. Vilka ontologiska antaganden och föreställningar ryms i dessa uppfattningar, vilka kunskapsformer tänks kunna bidra till ett kunnande om *verkligheten* – och med hjälp av vilka semantiska redskap tänks detta kunnande uttryckas? Hur ska dessa frågor kunna ges plats i en undervisning i ett vidgat religionskunskapsämne?

Jag ska ge tre exempel på hur spår av bildningsperspektiv kan läsas in i den reviderade kursplanen. Exempelen presenteras under rubrikerna ”Tankefrihet”, ”En multidimensionalitet i förändring” och ”Ambiguitet”.

Tankefrihet

Jag nämnde tidigare att jag i denna artikel avser att lämna ett bidrag till en diskussion om hur filosofiska, existentiella och ideologiska perspektiv på innehåll i, och syfte och mål med, en icke konfessionell undervisning om religioner, kan föras. Jag har framhållit att jag ser lovande signaler i den reviderade kursplanen i religionskunskap, på samma gång som själva strukturen och formen för en ”bedömnings- och uppföljningsfokuserad” syn på skolans mål och mening består. För religionskunskapens del finns det anledning att tänka sig att det också fortsättningsvis kommer att finnas en spänning mellan formella aspekter av ett ”lärande om” och existentiella och personliga dimensioner av ett ”lärande av” religion. Det är därför viktigt att hålla den kritiska debatten vad icke konfessionell religionsundervisning kan och bör innebära i svensk skola levande.

Låt mig påminna om de punkter från den reviderade kursplanen som jag förut angav som referenser i den följande diskussionen:

Årskurs 4 – 6

- Religionens betydelse i människors liv och människors olika sätt att uttrycka sin religiositet.

- Begreppen religion och livsåskådning.

- Människors religiösa och livsåskådningsmässiga tillhörigheter i Sverige i dag samt hur detta har förändrats över tid (Skolverket: Reviderad kursplan i Religionskunskap).

Årskurs 7 – 9

- Vad religion och livsåskådning kan betyda för människors behov av mening, gemenskap, identitet och förståelse av omvärlden.

- Tolkning av och samtal om religiös och livsåskådningsmässig symbolik och mening i Bibeln och andra religiösa urkunder, samt i ritualer och estetiska uttryck.

- Samtal om och reflektion över livsfrågor utifrån elevernas egna tankar samt utifrån tolkningar inom religioner och andra livsåskådningar. Sådana frågor kan till exempel handla om identitet, kärlek, sexualitet och meningen med livet (Skolverket: Reviderad kursplan i religionsvetenskap).

De här punkterna signalerar alla spår av vad som kan tolkas som ett uttryck för en bildningssträvan. En av de tydligaste och mest grundläggande är att livsfrågor ska närmas utifrån elevens egna tankar. Det bör noteras att skrivningen ”elevernas egna tankar” inte har någon explicit motsvarighet i nu gällande kursplan. Där är det snarare skildringar av sådana frågor i populärkulturen, i religioner och livsåskådningar som skrivs fram som utgångspunkt för studierna (Skolverket Lgr11, 219).

I den reviderade kursplanen kan dock nämnda skrivning betraktas som en betydelsefull utgångspunkt för religions-, etik- och livsfrågeundervisningen. Eleverna kan här uppfattas som subjekt som gör mer än tillgodogör sig mer eller mindre etablerade tolkningar och uppfattningar om livet, om verkligheten, om normer och värden. Skrivningen öppnar upp för att de förutsätts kunna aktivt bidra till studierna i religionskunskapsämnet, och det kan i sin tur uppfattas som att ett spelrum för ”tankens frihet” visar sig, ett spelrum där såväl mer formella kunskaper som personliga reflektioner och uppfattningar får brytas mot varandra.

Här bör det noteras att också den näst sista punkten i citatet ovan bör framhållas som en indikation på att undervisningen föreskrivs ges formen av en kommunikation mellan subjekt med fokus på frågor om exempelvis identitet och kärlek. Det är intressant att inte bara reflektion över, utan också samtal om, sådana frågor lyfts fram som ett centralt innehåll. Det ger ömsesidigheten mellan elever och lärare en betydelsefull roll i de aktiviteter som ska genomföras i religionskunskapens klassrum. Samtalet skrivs fram som en del av det centrala innehållet, vilket gör att dess närvaro är något som inte kan negligeras. Det här är, menar jag, tillsammans med skrivningarna om den plats som ”elevernas egna tankar” ska ta, betydelsefullt för en utveckling av en mer dynamisk och mer inkluderande undervisning om religioner och livsåskådningar.

En multidimensionalitet i förändring

Vi har i det tidigare berört betydelsen av att i religionsundervisningen lämna utrymme för en mer komplex, en mer sammansatt, förståelse av religion och religiöst liv. En dimension kan uttryckas med hjälp av distinktionen mellan att ”tro att” och ”tro på”, en distinktion som i undervisning kan uppmärksammas genom att mer teoretiska kunskaper om religionshistoriska och teologiska förhållanden relateras till olika former av ”levd religion”. ”Tro att” knyts ofta till bilden av religiös tro ett försanthållande av tros- eller lärosatser, medan ”tro på” tänks referera till en förtröstan, ett existentiellt förhållningssätt där mening snarare än sanning står i förgrunden. Möten med företrädare för religiösa församlingar organisationer, studiebesök och intervjuer med människor som har en religiös affiliering är exempel på en sådan relatering. Distinktionen mellan ”teoretiska” och ”praktiska” uttryck för religion är inte enkel att upprätthålla annat än för en initial kategorisering av ett undervisningsinnehåll, och det

är därför som både ”teoretiserad” och ”levd” religion är beteckningar som behöver problematiseras.

Sedan länge har de interkulturella perspektiven varit närvarande i svenska kurs- och ämnesplaner för bland annat religionskunskap, och den närvaron har inte minst varit synlig i ett innehåll som betonar hur rikedomen av uttryck för religiös tro och religiöst liv ska ha en framträdande roll i undervisningen. På så sätt kan det sägas att de båda punkterna

- *Religionens betydelse i människors liv och människors olika sätt att uttrycka sin religiositet*

och

- *Vad religion och livsåskådning kan betyda för människors behov av mening, gemenskap, identitet och förståelse av omvärlden* (Skolverket: Reviderad kursplan i Religionskunskap).

korresponderar väl mot skrivningar i tidigare kurs- och ämnesplaner.

Emellertid finns det en nyhet i den reviderade kursplanen som öppnar upp för mer dynamiska studier av multidimensionell religion och religiositet – och då med referens till de nyss nämnda punkterna. Den återfinns i denna punkt:

- *Människors religiösa och livsåskådningsmässiga tillhörigheter i Sverige i dag samt hur detta har förändrats över tid* (Skolverket: Reviderad kursplan i Religionskunskap).

Alltför sällan lyfts i styrdokument för religionskunskap de processer av förändring och rentav förvandling fram när det handlar om religion och religiositet. Det är sant att det i befintlig kursplan i religionskunskap finns en skrivning med fokus på ”förr och nu”, men då handlar det om kristendomens förändrade position i det svenska samhället (Skolverket Lgr11, 218). Med den nya skrivningen etableras ett centralt innehåll där religion och religiositet i allmänhet ska uppmärksammas med inriktning på förändringsprocesser. Med en sådan skrivning kan man lättare komma bort från bilden av ”världsreligionerna” som några slags stilleben som står orubbliga och oföränderliga, och som elever ska lära sig att förhålla sig till. Här ges, givet att eleverna som vi sett, tillskrivs rollen som subjekt vilkas tankar och reflektioner ska spela en roll att räkna med i samtal och diskussioner i religionsundervisningen, möjligheter till utvecklande och tolkning av mer realistiska bilder av religionernas pulserande liv.

Tidigare nämnde Mikael Stenmark har med referens till filosofen Charles Taylor diskuterat på vilka sätt religiös – och då med fokus på kristen – tro tar sig uttryck idag jämfört med tidigare, till exempel för 500 år sedan. Tron på Gud föreställdes då som mer eller mindre oproblematiserad och självklar, åtminstone för de flesta, medan situationen idag snarare präglas av osäkerhet om hur gudstro kan tolkas, förstås och underbyggas med hjälp av övertygande argument.

Det här är ett exempel på vad som utmärker det som tidigare i denna artikel beskrivits som ett postsekulärt samhälle, och än tydligare framträder detta exempel i Stenmarks sammanfattning att

Dagens människor omfattar inte gudstro på samma sätt som troende gjorde på Bibelns tid och att tro på Gud är inte heller riktigt samma sak år 1500 som år 2000. Gudstrons kunskapsmässiga ställning har förändrats. Poängen är att vi kan tro exakt samma sak som de gjorde då, men villkoren och förutsättningarna för vår tro har radikalt förändrats. Guds tron har rört sig från bakgrunden (det givna) till förgrunden (det tvivelbara) (Stenmark 2016, 184).

Och Stenmark slår fast att

(1) Vi är inte längre lika säkra på att Gud finns som folk var tidigare. (2) Vi är inte längre lika säkra på hur Gud ska beskrivas eller förstås. (3) Vi är inte längre lika säkra på hur gudstrons rimlighet eller rationalitet ska kunna bedömas (Stenmark 2016, 197).

Ett sådant här – postsekulärt – tillstånd av osäkerhet kan uppfattas som en utmaning för lärare som ska undervisa om religioner, men det kan också betraktas som en möjlighet, en möjlighet att i undervisningen närma sig religioner och andra livsåskådningar som multidimensionella storheter där ensidiga analyser bör lämna plats för mer komplexa undersökningar. Här blir de tidigare resonemangen rörande bildning och förtrogenhetskunskap relevanta att lyfta fram.

Det handlar om att i undervisningen både lämna utrymme för metoder som inriktas mot att söka kunskaper av olika slag. Fakta och förståelse lyfts, som vi har sett, fram av Skolverket som motiv för revideringen av kursplaner. Det är viktigt att integrera sådana kunskapsformer i undervisningen, men saker och ting får inte stanna där. Det som i *Skola för bildning* beskrevs som ”färdigheter” och ”förtrogenhet” bör artikuleras som metodologiska referenspunkter när undervisning planeras och genomförs. Inte minst förtrogenhetskunskapen som både inkluderar och transcenderar övriga kunskapsformer, och som gör det möjligt för eleverna att självständigt och på vederhäftiga grunder utveckla väl avvägda omdömen, bör göras mycket mer synlig än idag. Praktiskt kräver detta att religionsundervisningen får ett större och bredare utrymme än vad den har idag, och att de som undervisar i det får möjlighet till kompetensutveckling i religionsfilosofi där inte minst epistemologiska problemställningar ställs i blickfånget.

En starkare didaktisk och pedagogisk inriktning mot förtrogenhetskunskap erbjuder också förutsättningar att leda studiet av ”Människors religiösa och livsåskådningsmässiga tillhörigheter i Sverige idag samt hur detta har förändrats över tid” till djupare och mer komplexa dimensioner. Ett sådant studium skulle kunna stanna vid relativt ytliga undersökningar av hur människor beskriver sina livsåskådningar, till exempel i form av enklare intervjuer. Genom att utveckla en medvetenhet om hur olika kunskapsformer kan bidra till att tolka och förstå sådana beskrivningar, och en sensitivitet för existentiell mångfald, kan religionsundervisning växa bortom sådana faktuelle och formella kunskaper som ofta står i centrum i styrdokument och läromedel.

Ambiguitet

Nu återstår en av de punkter ur den reviderade kursplanens centrala innehåll som jag citerade ovan att kommentera, nämligen ”Begreppen religion och livsåskådning”. Det här är inte ett nytt centralt innehåll: det finns redan nu i den befintliga kursplanen i

religionskunskap (Skolverket Lgr11, 217). Beträktad i ljuset av vad jag i det föregående sagt om de två övriga punkterna med hänsyn till perspektiv på bildning och kunskapsformer, kan emellertid denna punkt i undervisning i enlighet med den reviderade versionen komma att bidra med både fördjupning och breddning i religionsstudierna.

Ett syfte med skolans religionsundervisning är, som vi har sett, att skapa förutsättningar för att elever ska utveckla både kännedom om, och förståelse och respekt för, mångfald. Som jag indikerat ovan riskerar emellertid en undervisning som fokuserar på vad som skulle kunna beskrivas som ”lärobokskunskaper” – lärosatser, historia, utbredning och omfattning i termer av exempelvis verksamhet och anhängare – att erbjuda en väl ytlig plattform för en sådan utveckling. Det är en god sak, inte minst ur allmänbildningssynpunkt, att barn och unga får lära sig om religioners och livsåskådningars rikedom och historiska framväxt. Men det syns långt ifrån självklart att ett sådant studium skulle vara tillräckligt för att de skulle utveckla ett mer inkluderande och ett mer demokratiskt förhållningssätt till religiös och livsåskådningsmässig mångfald. Det finns dessutom en risk att en undervisning som fokuserar på dogmer för alltför långt bort från vad som kan beskrivas som ”levd religion”, den erfarenhet och de riter där religiositet i praktiken kommer till rikt och mångskiftande uttryck.

Jag har i det föregående pekat på att både den reviderade kursplanens betoning av samtal som en del av det centrala innehållet, och uppmärksammandet av att mångfald både generellt och med avseende på enskilda religioner och livsåskådningar är föränderlig, öppnar upp för ett undersökande förhållningssätt. Det är en betoning och ett uppmärksammande som bär fram och synliggör en möjlighet till reflektion och analys som kan inkludera, men som också kan gå utanför, mer formella och faktuellt baserade kunskaper. Här finns alltså ett embryo till mer djuplodande analyser – och det är viktigt, inte minst därför att ett ensidigt och begränsande studium av det så kallade ”världsparadigmet”, med fokus på faktualiserade aspekter, lämnar betydelsefulla dimensioner därhän.

För att bredda och fördjupa perspektiven är det, som vi har sett, möjligt att i undervisningen ge utrymme för studier av ”levd religion” – och det är utan tvekan ett sätt att försöka vidga religionskunskapsämnets studier. Också begreppet levd religion behöver emellertid, som påpekats ovan, problematiseras – till exempel med hänsyn till såväl epistemologiska som ontologiska och semantiska överväganden. Vad är det för kunskap och vetande som människor menar sig kunna få genom en religiös tro? Vad är det för verklighet som anses framträda i en sådan tro? Och på vilket sätt kan denna kunskap och denna verklighet beskrivas i ett mer eller mindre begripligt språk?

Att närma sig dessa frågor är att närma sig religioners och livsåskådningars bilder av verkligheten, och det är i sin tur en möjlighet att för egen del utveckla en relation och ett förhållningssätt inte bara till andra verklighetsbilder. Ett engagemang och en nyfikenhet i att försöka förstå och förhålla sig till sådana bilder förutsätter en öppen hållning, och att mer eller konklusiva tolkningar lämnas därhän. Thomas Bauer har med avseende på bland annat religiösa föreställningar hävdats att uppfattningen att verkligheten präglas av ambiguitet kan ses som en motpol till fundamentalism (Bauer

2018). Om våra bilder av världen och livet ger uttryck för tolkningar av en verklighet som är mångtydig, visar det på ett ansvar för att undvika tvärsäkra omdömen för vilka anspråk på sanning och kunskap reses på mer eller mindre absoluta grunder.

Ett sådant ansvar bör också synliggöras i religionskunskapsämnets studier. Som var och en vet finns det gott om fundamentalistiska strömningar av olika slag inte minst på religionens område. Men det betyder inte att detta utan vidare kan antas vara ett generellt framträdande drag. Mindre nyanserade religionskritiker kan ibland få det att låta så (Sturmark 2015; Jfr Franck & Stenmark 2018!), men sådana generaliseringar har inte en plats i religionsundervisningen, annat än som objekt för kritisk diskussion. Det är viktigt att i denna undervisning skapa förutsättningar för barn och unga att tänka kritiskt, men också konstruktivt – och utanför de traditionella ramar som styrdokument och läromedel ofta ger. Det ligger i linje med en didaktisk och pedagogisk hållning som utvecklas med respekt för såväl en tankens frihet som religioners och livsåskådningars mångfald och multidimensionalitet.

Om fokus i undervisningen enbart läggs på traditionella bilder av religion där vad som tidigare beskrivits som mer ytliga kunskaper – om dogmer, utbredning och så vidare – så havererar religionskunskapsämnets möjligheter att vidga och fördjupa bilderna av vad religiös tro och tillit kan betyda. Fakta är viktiga att uppmärksamma inom ramen för kritiska studier. Men om den religiositet som ryms bortom faktakunskaper inte engagerat och sensitivt berörs, riskerar inte bara bilden av människor religiösa liv att bli ensidig och begränsad. Dessutom riskerar undervisningen att förmena eleverna möjligheten att se att religion i vardagens praktik rymmer en mångfald uttryck i människors relationer till en komplex verklighet som inte låter sig fångas i enkla, entydiga termer. Det är, som Auken (2021) framhåller, viktigt att elever får möjlighet att utveckla kännedom om olika vägar till en ”kunskap hur” (”kunskap hvordan”) religion kan förstås och tolkas.

Jag har tidigare med referens till bildningsbegreppet talat om en förtrogenhetskunskap som både inkluderar och transcenderar olika kunskapsformer. Med referens till Carlgren (2012) nämndes att en sådan kunskap uttrycks i omdömen – vilket inte ska uppfattas som anspråk på att ha tillgång till en otvetydig, än mindre absolut, sanning. Snarare handlar det om att, givet de överväganden som efter granskning och kritisk prövning framstår som övertygande och rimliga, utveckla en tolkning som genom att göras känd och transparent inbjuder intresserade att låta sig inspireras att utveckla prövande och kreativa förhållningssätt i relation till densamma.

Med referens till Carlgren (2012) såg vi också att begreppet tyst kunskap har kommit att relateras till det som kallas ”förtrogenhetskunskap”. En kunskap som inte kan formuleras på vanligt sätt, en kunskap som bara kan visas med utomspråkliga metoder, en kunskap som till viss del kan uttryckas i ord, men då bara i termer av en indikation, en ansats – det finns åtskilliga sätt att uppfatta denna kunskapsform (Polanyi & Sen 2009). En del av dessa uttrycksmöjligheter återfinns på religionens område i mystikernas försök att verbalisera upplevelser av en transcendent, en andlig, värld, till exempel genom att nöja sig med att identifiera och beskriva den i termer av vad den *inte* är, ”den negativa vägen”, *Via negativa*. På så vis tänks den andliga världen och en förening med Gud kunna ges en ofullständig antydan, men inte så mycket mer. Och

ändå är det någonting potentiellt substantiellt som här kommer till uttryck, en indikation, en antydning, om vad en sådan värld kan vara (Jfr Dahlén et al. 2015!).

Här finns tänkbara kopplingar till undersökningar som skulle kunna användas i religionsundervisningen, inte minst i en läsning av religiösa texter, inte för att behandla dessa som bärare av en definitiv och transparent sanning, utan snarare som källor för reflektion kring möjliga uttryck för en existentiell nyfikenhet. Vad vill texterna säga? Vad skulle det kunna innebära att tolka dem idag? Kan sådana texter bidra till att upptäcka dimensioner som förut varit osynliga snarare än betraktas som litterära underlag för ontologiska och epistemologiska positioneringar med mer eller mindre definitiva sanningsanspråk? Det skulle i sådana fall vara att studera texterna inom ramen för en *context of discovery* snarare än som baser för argumentering inom ramen för en *context of justification*.

Att implementera kursplanens skrivningar

Ett syfte med den här artikeln är att visa på hur vissa formuleringar i den reviderade kursplanen i religionskunskap syns skapa förutsättningar för att utveckla ett vidgat religionskunskapsämne, ett ämne som öppnar upp för dialogiska studier om hur olika kunskapsformer kan bidra till en fördjupad och breddad förståelse för religion och religiositet. Genom att en dialogisk metod skrivits in i det centrala innehållet med fokus på ”samtal utifrån elevernas egna tankar”, finns utrymme för en inkluderande undervisning där fokus inte stannar vid traditionella ämneskonceptioner utan också för mer filosofiska perspektiv. Därigenom kan man också tala en identifikation av religionsämnet som – inte bara ett forum för utbildning – utan också för bildning.

Jag har varit noga med att framhålla att den reviderade kursplanen inte innebär något paradigmskifte för religionskunskapen, lika lite som övriga reviderade kursplaner gör det för andra ämnen. Men jag har velat lyfta fram några punkter i det centrala innehållet där det ändå finns spår av ett bildningstänkande, spår som mycket väl kan tjäna som plattform för en undervisning som lämnar utrymme för en semantisk och epistemologisk, men också metodologisk, multidimensionalitet. Den ideala bilden av en sådan undervisning skulle då kunna beskrivas som en bildningsresa där traditionella bilder av religion och religiositet både inkluderas och transcenderas.

En sådan här mer komplex konception av vad religionsundervisning kan och bör innehålla och fokusera på, kan sägas passa väl in i den breda diskussion som sedan ganska länge, och inte minst under senare år, förts bland europeiska forskare om möjliga utvecklingsvägar för religionsämnet i dess varierande utformningar (Jfr Schreiner och Schweitzer 2021; Franck & Thalén 2020!). Det finns ett behov av att lämna alltför stelbenta bilder av vad en religion är och vilka religioner som bör inkluderas i religionsundervisningen. Dessa bilder involverar också många gånger starkt begränsande och snävsynta tolkningar av vad religiös teori och praktik uttrycker. Studiet av dessa tolkningar fastnar lätt i redogörelser för traditionella konceptioner av de så kallade ”världsreligionerna”, men underlåter att utveckla ett sådant studium med fokus på vad jag beskrivit som tankefrihet, multidimensionalitet och bildning.

Om de spår av bildning som den reviderade kursplanen rymmer ska kunna implementeras i religionsundervisningen behöver lärare få möjlighet till fortbildning. Här är det viktigt att religionsfilosofin ges utrymme för att kunna närma sig frågor om hur olika kunskapsformer kan relateras till mångfalden av religiösa uttryck. De religionsfilosofiska frågorna har en alltför undanskymd roll i ämneslärarutbildningen och i utbildningen av lärare för årskurs 1 – 6 är de i stort sett frånvarande. Här behövs en radikal förändring. Om religionslärande ska kunna ges förutsättningar att utvecklas till en bildningsresa måste de som ansvarar för religionsundervisningen vara medvetna om, och pålästa i, frågor som rör mening och sanning, bildning och kunskap. Det här är en nyckel till en mer komplex, en mer dialogisk, en mer djupsinnig och en mer inkluderande religionsundervisning.

Avslutning

Jag har i det föregående diskuterat behovet av och förutsättningarna för att utveckla ett ideologiskt samtal om ett vidgat religionskunskapsbegrepp, och om religionslärande som en bildningsresa. I den reviderade versionen av kursplan för grundskolans religionsundervisning har jag lyft fram exempel på hur spår av en bildningstanke kan identifieras under rubrikerna ”Tankefrihet”, ”En multidimensionalitet i förändring” och ”Ambiguitet”.

Det är ett samtal som är viktigt att föra. Det är en himmelsvid skillnad mellan att närma sig religionskunskapen som ett endimensionellt ämne med fokus på informativa och kognitiva kunskapsformer knutna till generella strategier för bedömning, och att göra det med blicken koncentrerad på ett flerdimensionellt kunnande om existentiella dimensioner, knutna till personliga möten med den mångfald bilder av hur människor tänker om, uttrycker och gestaltar mening.

I det förra fallet förankras undervisning i en förväntan om hur kunskap följer, och har att följa, givna vägar. I det senare förankras undervisning i en förväntan på en resa där många kunskapsformer samagerar. Det är inte en resa mot ett givet mål. Det är en möjligheternas resa utan slut.

Vi behöver föra en diskussion om religionskunskapens mål och mening på en bredare arena än vad som ofta nu är fallet, när frågor om bedömning och betyg ofta tycks ha tagit överhanden och lämnat de filosofiska frågorna om kunskapens väsen och mening därhän.

Som jag nämnde i början av den här artikeln kan vi lära av hur tre huvudteman i 1900-talets diskussioner om kristendomskunskapen uppmärksammades. Det första temat rörde frågan om hur en ”objektiv” undervisning om kristendomens lära och tradition kan och bör förstås. Idag finns det, som jag framhållit, skäl för att kritiskt konstruktivt diskutera hur olika kunskapsformer kan och bör integreras i religionskunskapen, uppfattad som en arena för religionslärande i bildning.

Det andra temat som i 1900-talets diskussioner har omnämnts rör föreställningar om hur undervisning om kristen tro och etik kan skapa förutsättningar för utvecklande av ett moraliskt tillfredsställande förhållningssätt. I dagens samtal om religionskunskap har

vi anledning att reflektera över hur ett gott liv och ett liv med utrymme kan mening kan utvecklas i såväl religiösa som sekulära livsåskådningar.

Det tredje temat som berörts handlar om hur kritiska perspektiv på hur barns och ungas ”tankefrihet” respekteras och utvecklas. Här har vi möjlighet att slå in på samma väg som våra föregångare. Vikten av att respektera och uppmuntra barns och ungas självständighet inom ramen för en relationellt utvecklad undervisning, är grunden för att de i religionskunskapsämnet ska kunna göra en bildningsresa med många möjligheter, utan slut.

Referenser

- Algotsson, K-G (1975). *Från katekestvång till religionsfrihet*, Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education* 2021:1, 103 – 121.
- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt*, 2nd ed, Reclam, Philipp, jun. Verlag GmbH.
- Berglund, J. (2014). Swedish religion education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?, *Temenos, Nordic Journal of Comparative Religion* Vol 49, No 2, 2013 (published 2014).
- Biesta, G.J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*, Boulder, London: Paradigm Publishers 2013.
- Burman, A. (2009). Erfarenhet, reflektion, bildning, i Bornemark, J. & Svenaeus, F. (red.) Utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp, i Bornemark, J. & Svenaeus, F. (red.): *Vad är praktisk kunskap?*, Södertörn Studies in Practical Knowledge 1, Södertörns högskola.
- Carlgren, I. (2012). Kunskap för bildning?, i Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (red): *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, Stockholm: Liber, 118 – 139.
- Carlsson, D. & Thalén, P. (2015). *Det postsekulära klassrummet. Mot ett vidgat religiönskunskapsbegrepp*, Högskolan i Gävle, Uppsala: Swedish Science Press.
- Dahlén, M., Geels, A., Hammer, O. Hornborg, A-C., Larhammar, D., Moberg, J., Pfändtner, W., Sorgenfrei, S., Thurfjell, D. & Trulsson, Å. (2013): *Mystik och andlighet. Kritiska perspektiv*, Stockholm: Dialogos.
- Franck, O. (2021). Gateways to accessing powerful RE knowledge: a critical constructive analysis, *Journal of Religious Education*, <https://doi.org/10.1007/s40839-021-00133-x>
- Franck, O. & Thalén, P. (eds) (2020): *Religious Education in a Post-secular Age, Case Studies from Europe*, London: Palgrave.

Franck, O. & Stenmark, M. (2018) (red) *Konstruktiv religionskritik – filosofiska och pedagogiska perspektiv*, Stockholm: Sanoma.

Franck, O. (2017). Varieties of Conceptions of Ethical Competence and the Search for Strategies of Assessment in Ethics Education: A Critical Analysis. In Franck, O. (ed): *Assessment in Ethics Education - A Case of National Tests in Religious Education*. Cham: Springer.

Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship between studying religions and personal, social and moral education*, Great Wakering Essex, McCrimmons.

Hartman, S. (2002). ”Hur religionsämnet formades”, i Almén, E., Furenhed, R., Hartman, S.G & Skogar, B.: *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*, Linköpings universitet: Skapande Vetande, 212-251.

Nordin, A. (2012). Bildningens plats i den Svenska läroplanen – några kritiska reflektioner, i Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (red): *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, Stockholm: Liber, 179 – 199.

Polanyi, M. & Sen, A. (2009). *The tacit dimension*, Chicago: Chicago University Press.

Schweitzer, F. & Schreiner, P. (2021). (eds.), *International Knowledge Transfer in Religious Education*, Münster/New York: Waxmann Verlag.

Selander, S. Å. (2011). Från livsfrågor, etik och reflektion till samhälle, kunskap och analys. *Religion & Livsfrågor*, 11(2), 18-21.

Sjöborg, A. & Löfstedt, M. (2018). Balancing on the Borders: How Swedish Teachers Deal with Personal Experiences of Religion in Non-Confessional Religious Education. In Riegel, U., Leven, E-M. & Fleming, D. (eds-): *Religious Experience and Experiencing Religion in Religious Education*, Münster: Waxmann Verlag. 171–186.

Skolverket: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Reviderad 2019, Skolverket 2019.

Skolverket: Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022 (<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner/-hosten-2022>).

Skolverket: Reviderad kursplan i religionskunskap (<https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821d15c2d95/1622621706171/Religionskunskap.pdf>).

Skolverket: *Kommentarmaterial till religionskunskap. Grundskolan* (reviderat), Skolverket, Stockholm 2021 (<https://www.skolverket.se/getFile?file=7845>).

SOU 2007.28. *Tydliga mål och kunskapskrav i skolan*, Stockholm: Fritzes.

Stenmark, M. (2016). *Tankar om Gud, Kristen tro och livets mening. En samling religionsfilosofiska texter*, Skellefteå: Artos Academic, Artos & Norma bokförlag.

Stenmark, M. (2021). Vad är religionsfilosofi?, i Stenmark, M., Johannesson, K. & Zackariasson, U.: *Förnuft och religion – filosofiska undersökningar*, Skellefteå: Artos Academic, Artos & Norma bokförlag, 9 – 39.

Sturmark, C. (2015). *Upplysning i det 21:a århundradet: tro och vetande 3.0*, Stockholm: Fri Tanke Förlag.

Thelin, B. Thelin (1981). *Exit Eforus. Läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen*, Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget