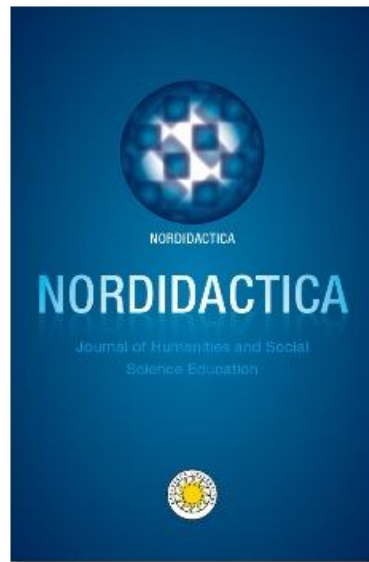


Från kristen fostran till *belonging without believing*: religionsläroböckers framställning av kristendomen under hundra år

Emma Hellström



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2026:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2026:2

ISSN 2000-9879

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

Från kristen fostran till *belonging without believing*: religionsläroböckers framställning av kristendomen under hundra år

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v16i2026:2.28305>

Emma Hellström

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningssociologi, Uppsala universitet

Abstract: This article seeks to expand and deepen our understanding of the development of Christian and religious education in Swedish primary schools from the 1920s to the 2000s. Drawing on textbook analysis, it offers a historical explanation for the prevailing view that contemporary religious education operates within a secular framework. By integrating perspectives from both the history of education and church history, I argue that religious education continues to be shaped by an (often implicit) Christian heritage. Previous research has emphasized that this heritage is deeply rooted in Lutheran Protestantism and influenced by strands of liberal theology. While acknowledging these interpretations, I aim to refine them by arguing that religious education in Sweden has not been shaped solely by Lutheran or liberal theological traditions. From the 1960s onward, national curricula have contained no explicit references to Lutheranism. Rather than viewing contemporary religious education as a form of secularized Lutheranism, I suggest its lingering Christian influence should be understood as a legacy of a broader, culturally embedded form of Protestantism – what might be termed as a national Christianity of the people’s home (folkhemskristendom). Moreover, I contend that textbooks from the 1970s onward reveal a distinct ambiguity: while they promote critical engagement with Christianity’s truth claims, they simultaneously present Christian ethics as the foundation for pupils’ ethical and moral development.

KEYWORDS: CHRISTIAN EDUCATION, RELIGIOUS EDUCATION, TEXTBOOKS, SECULARIZATION, BELONGING WITHOUT BELIEVING

About the author: Emma Hellström är universitetslektor i didaktik vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen ligger i gränslandet mellan utbildnings- och kyrkohistoria samt religionsdidaktiska frågor kopplade till kristendoms- och religionsundervisningens förändring över tid.

Inledning

I den svenska skolan ska religionsundervisningen vara icke-konfessionell och objektiv. Det innebär att alla elever, oavsett religiös eller kulturell bakgrund, ska möta och delta i en undervisning som omfattar olika religioner och livsåskådningar (Berglund, 2023; Alberts, 2009). Karin Kittelmann Flensner konstaterar vidare att dagens religionsundervisning ofta bedrivs inom en sekulär diskurs där religion ses som något omodernt och tillhörande en förgångens tid (Kittelmann Flensner, 2015, s. 285). Så har det emellertid inte alltid varit. Dagens religionsundervisning är en relativt sentida företeelse (Hartman, 2000; Alberts, 2009). Frågan om religionsundervisningens syfte och innehåll var under stora delar av 1900-talet föremål för intensiva debatter runt om i landet, och det var inte förrän vid 1950-talets slut som det började ske en övergång från undervisning *i* till undervisning *om* kristendom (Hellström, 2025).

I denna artikel ges, med utgångspunkt i läroböcker, en historisk förklaring till antagandet att dagens religionsundervisning bedrivs inom en sekulär diskurs. I likhet med Jenny Berglund, kommer jag att argumentera för att religionsundervisningen alltjämt formas av ett kristet arv (Berglund, 2023). Jag kommer dock att hävda att detta kristna arv inte enbart präglas av den lutherska traditionen. I läroplanerna från 1960-talet och framåt ges inga explicita hänvisningar till lutherdomen. Istället för att tala om ett slags sekulariserad lutherdom vill jag argumentera för att de kvarlevande kristna influenserna bör ses som ett arv från en nationell folkhemskristendom¹, som utvecklades under 1920-talet och var positionerad mellan luthersk bekännelse och sekularitet. Denna mellanposition innebar att undervisningen inte längre var strängt luthersk. Folkhemskristendomen kan därför betraktas som en minsta gemensam nämnare som skulle ena befolkningen kring en gemensam kulturell och etisk referensram.

Arvet från folkhemskristendomen skapade en viss dubbeltydighet i senare tiders läroböcker. Från 1970-talet och framåt förmedlades, å ena sidan, att kristendomens sanningsanspråk skulle problematiseras, medan den kristna etiken, å den andra, framställdes som grunden för elevernas etiska och moraliska fostran. Syftet med artikeln är därför att vidga och fördjupa vår förståelse av kristendoms- och religionsundervisningens utveckling inom den svenska folk- och grundskolan från 1920-talet fram till 2000-talet.

Det övergripande syftet har brutits ned i två frågeställningar:

- Hur har framställningen av kristendomen i religionskunskapsläroböcker förändrats mellan 1920- och 2000-talet?
- Hur kommer den sekulära diskursen till uttryck i senare tiders läroböcker och hur förhåller sig denna till uppfattningen att dagens religionsundervisning formas av ett kristet arv?

¹ Begreppet folkhemskristendom utvecklade jag i min avhandling om kristendomsundervisningens förändring under 1900-talet och ska således ses som en konstruktion och ett sammanfattande begrepp av olika tankepaket som historiska aktörer hade om kristendomsundervisningen.

Bakgrund och tidigare forskning

Den institutionella sekulariseringen har varit uppenbar i Sverige sedan 1800-talets mitt (Algotsson, 1975). Svenska kyrkan har sedan sekelskiftet 1900 successivt förlorat sitt inflytande över skolan och andra samhällsliga institutioner. Kyrkans minskade inflytande blev definitivt år 2000 då den särskildes från svenska staten. Sedan denna skilsmässa har antalet medlemmar i Svenska kyrkan sjunkit drastiskt. År 2002 var cirka 81% av befolkningen medlemmar i Svenska kyrkan. Denna siffra hade minskat till 51,4% år 2024 (Svenska kyrkan, 2024). Även svenska frikyrkosamfund har märkt av denna förändring: antalet församlingar har minskat från 2925 (år 2002) till 2201 (år 2020) (Frikyrka utredningen, 2021).

Det svenska religiösa landskapet har också förändrats som ett resultat av bland annat ökad globalisering och migration. Idag betraktas det svenska samhället som mångkulturellt och multireligiöst, vilket innebär att alla världsreligioner samt alla grenar av den kristna kyrkan finns representerade i samhället (Kittelman Flensner, 2015, s. 276). Så såg det emellertid inte ut för 100 år sedan.

Alltsedan folkskolestadgans införande 1842 hade kristendomsämnet betraktats som skolans viktigaste ämne. Eleverna skulle genom skolundervisningen fostras till rättrogna lutherska samhällsmedlemmar. Luthers lilla katekes, som är en av Svenska kyrkans bekännelseskrifter, var den viktigaste läroboken. Vid sekelskiftet 1900 började dock den starka fokuseringen på evangelisk-luthersk kristendom att ifrågasättas, som ett resultat av bland annat upplysningsidéer, förändringar inom kyrkan, ökad kristen mångfald samt starkare krav på demokratisering (Tegborg, 1969; Algotsson, 1975; Hellström, 2025).

I samband med demokratiseringsprocessen 1919/1921 infördes en ny undervisningsplan för folkskolan. Denna har beskrivits som en vattendelare i folkskolans historia (Englund, 1986). Påverkad av samtidens reformpedagogiska och demokratiska strömningar, fastslogs att kristendomsundervisningens ensidiga fokusering på Svenska kyrkans evangelisk-lutherska bekännelse inte överensstämde med det demokratiska samhällets krav på tanke- och samvetsfrihet. För att hantera den växande kritiken mot kristendomsundervisningen och samtidigt behålla en undervisning i kristendom, stipulerades att Luthers lilla katekes endast skulle läsas som ett historiskt dokument. Istället för den dogmatiska undervisningen, som förespråkades av Svenska kyrkan, skulle fokus flyttas till ett mer allmänskristet budskap grundat på Bibeln och den kristna etiken. I min avhandling har jag betecknat denna förändring som en övergång från en kyrklig kristendom till en nationell folkhemskristendom, som var positionerad mellan luthersk bekännelse och sekularitet, och där avsikten var att förena människor kring ett gemensamt etiskt språk. Denna transformering gav kristendomsundervisningen ett tydligare inomvärldsligt² fokus, då tyngdpunkten låg på

² Inomvärldsligt förstås i detta sammanhang som en kristendom som skulle existera inom förnuftets ramar. Alltjämt framställdes tron som något positivt, men avskalad från metafysik och "föråldrade" dogmer. I denna inomvärldsliga kristendom betraktades inte Jesus som någon världsfrälsare, utan som den store moralläraren, vilket fick till följd att Jesu tal om Guds rike handlade om något mer än om en himmelsk tillvaro efter döden. Genom att erkänna Gud som

att skapa solidariska medborgare för det framväxande demokratiska samhället (Hellström, 2025).

Folkhemskristendomen kan ses som en anpassning till den samtida socialdemokratiska folkhemspolitiken där det fastslogs att sociala och ekonomiska klyftor skulle utjämnas. Denna vision överfördes till kristendomsundervisningen, men anpassades till ett religiöst-pedagogiskt perspektiv. Under 1900-talet anpassades folkhemskristendomen kontinuerligt till förändrade samhällsförhållanden, vilket innebar att dess förankring i den kristna tron ständigt omförhandlades (Hellström, 2025).

Framväxten av folkhemskristendomen gör det därför svårt att hävda att skolundervisningen sekulariserades under tidigt 1900-tal, såsom tidigare utbildningsvetenskaplig forskning velat göra gällande (se t.ex., Englund, 1986). Samtidigt går det inte att förneka att sekulariseringen under de senaste decennierna bidragit till att många svenskar inte längre betraktar sig som kristna. Det innebär dock inte, precis som David Thurffjell konstaterar, att kristendomen har spelat ut sin roll i det svenska samhället (Thurffjell, 2015). Thurffjell påpekar att det finns ”människor som inte kategoriserar sig själv som kristna, men som likväl har vissa attityder och hållningar som har rötter i kristendomen” (Thurffjell, 2015, s. 224). Det antyder att ett kristet tolkningsfilter dröjt sig kvar bland många sekulära svenskar. Det kvarlevande kristna arvet benämner Thurffjell som post-kristendom, vilket ska förstås som ett avståndstagande från den traditionella dogmatiska och institutionaliserade formen av kristendom som representeras av Svenska kyrkan. Istället framhålls ett ideal som centreras kring ett mer individualiserat och kundorienterat förhållningssätt där individen självständigt väljer vilka av kristendomens delar som är viktiga att bejaka (Thurffjell, 2015). Följaktligen kan den post-kristendom som förs fram av Thurffjell ses som en förlängning av 1900-talets folkhemskristendom.

Liknande tankegångar förs fram av Henrik Edgren som framhåller att dagens religionskunskapsläroböcker genomsyras av individualism, kritiskt, vetenskapligt och rationellt tänkande samt tolerans och demokrati (Edgren, 2024.) Detta förs också fram av Johan Liljestränd et al., som istället för att explicit lyfta fram individualism och tolerans framhåller att dagens läroböcker genomsyras av en liberalteologisk kristendomsuppfattning där klyftan mellan religion och vetenskap överbyggs samtidigt som det övernaturliga tonas ned till förmån för etiken (Liljestränd et al., 2025). Vidare understryker Henrik Edgren att kristendomen alltjämt har en kulturell och samhällelig roll att spela, men att den bör placeras i periferin. Det innebär att det är upp till den enskilda eleven, utifrån ett slags livsåskådningspedagogik, att upptäcka och bestämma huruvida kristendomen – och andra religioner och livsåskådningar – kan hjälpa dem att besvara och navigera i individuella, etiska eller samhälleliga problem (Edgren, 2024). Detta indikerar, precis som Kjell Härenstam konstaterar, att dagens

kung och följa hans vilja var det möjligt att skapa Guds rike i samtiden. En inomvärldslig kristendom är således inte detsamma som sekularisering, även om den så klart har vissa sekulariserande drag.

religionsundervisning utgör ett slags smörgåsbord, som ska hjälpa eleverna att bilda sig en egen livsuppfattning (Härenstam, 2000). Sätten på vilka Edgren och Härenstam beskriver religionsläroböckerna antyder ett fokus på att eleverna ska lära *av* religion. Det är emellertid viktigt att understryka att detta lära *av* också kombineras av ett starkt fokus på lära *om*, där olika religioner och livsåskådningar behandlas som en av många former av mänsklig aktivitet (Grimmitt, 1987).

Teori

I debatten om religionsundervisningen är det vanligt att göra en distinktion mellan lära *i*, *om* och *av* religion. Konfessionell undervisning ska betraktas som undervisning *i* religion, eftersom syftet med undervisningen är att ge eleverna kunskap om den egna religiösa tron, om värden, moral och traditioner för att därigenom stärka den religiösa identiteten. Kjell Härenstam framhåller vidare att konfessionell undervisning inte bara handlar om att informera om den kristna tron. Den avser också att visa eleverna hur de bör tro och leva som kristna (Grimmitt, 1987; Härenstam, 2000).

Lära *om* religion innebär att undervisningen är icke-konfessionell och utgår från den akademiska forskningen om religion. Tro och religiösa uttryck i olika religioner behandlas som en av många former av mänsklig aktivitet. Lära *av* religion handlar om personlig utveckling genom religionsundervisningen. Livsfrågor av existentiell karaktär antas ge elever möjlighet att reflektera över den egna uppfattningen i relation till olika religioners svar på dessa livsfrågor (Grimmitt, 1987).

Distinktionen mellan olika typer av religionsundervisning utgör ett värdefullt analytiskt verktyg vid studiet av läroböcker, eftersom det, precis om Jenny Berglund framhåller, kan synliggöra vilken syn på religion och religionsundervisning som varit dominerande i Sverige vid en viss historisk tidpunkt (Berglund, 2014).

Uppdelningen mellan lära *i*, *om* och *av* religion utgör ett viktigt redskap för religionsdidaktisk forskning. Under de senaste åren har emellertid ytterligare ett begrepp förts fram som ett komplement till denna uppdelning: lära *hur*, det vill säga hur vi kan få kunskap om religion. Knut Auckland framhåller att detta lära *hur* syftar till att eleverna själva utvecklar kunskap om metodologi och epistemologi som gör att de kan producera och bedöma kunskap om religion (Auckland, 2021). Lära *hur* innebär således att elever inte bara möter färdiga framställningar om religion, utan ges också möjlighet att förstå varför dessa framställningar ser ut som de gör. Lära *hur* ska alltså möjliggöra för elever att orientera sig i ett komplext kunskapslandskap och kritiskt granska framställningar av religion (Auckland, 2021). Detta komplement till den vedertagna uppdelningen är ett viktigt bidrag till den religionsdidaktiska forskningen. Frågan är emellertid om det, redan innan begreppet artikulerades på allvar, fanns tendenser av lära *hur* i religionskunskapsläroböcker.

I förestående artikel avser jag att kombinera detta analytiska raster med begreppet *dolda läroplan*. Michael Grimmitt framhåller att den dolda läroplanen förmedlar de uttalade krav som skolan och undervisningen ställer på eleverna. Vidare påpekar han att den dolda läroplanen har haft (och har) ett betydande inflytande på eleverna – framförallt vad gäller attityder och värden. Den dolda läroplanen innehåller alla de

attityder och värden som skolan betraktar som normativa och som indirekt överförs till eleverna (Grimmitt, 1987).

Därtill framhåller Donald Broady att vi måste fråga oss när den dolda läroplanen blev dold, eftersom den inte alltid har varit det. I dagens skoldebatt proklameras ofta att ”Skolan ska fostra”. För hundra år sedan behövdes knappast några sådana påpekanden. Då var det självklart att folkskolläraren skulle fostra till bland annat hygien, gudfruktighet och respekt för överheten – dessa uppgifter var inte dolda (Broady, 2007). Därför bör vi fråga oss varför den dolda läroplanen blev dold och på vilket sätt. Sett till dagens pluralistiska religionsundervisning är det relevant att studera vilken position kristendomen intar och vilka aspekter som eventuellt är dolda. Religionsläroböcker ska givetvis förhålla sig till läroplanen, men vi alla vet att det inte riktigt är så enkelt – att läroplanens innehåll bara sipprar ner i läroböckerna (Prytz, 2023; Hellström, 2025).

Kombinationen av distinktionen mellan lära *i*, *om* och *av* samt den dolda läroplanen kan vara fruktbar för en analys av religionsläroböcker. Genom dessa begrepp är det möjligt att synliggöra vilken syn på religion som förs fram i läroböckerna och samtidigt, genom att studera faktaurval, ordval och placering av innehåll, få en uppfattning om vad som är dolt, men ändå överförs till eleverna.

Sedan 1962 har den svenska skolan haft en tradition av objektiv, icke-konfessionell religionsundervisning. Man har varit restriktiv vad gäller sådant som kan betraktas som påverkan. Detta kan relateras till den sekulära diskurs som Karin Kittelmann Flensner identifierat i religionsundervisningen. I denna diskurs framställs en icke-religiös position ofta som neutral och vetenskaplig, medan det religiösa kopplas samman med irrationella regler och attoreflekterat underkasta sig kollektivet (Kittelmann Flensner, 2015). Trots denna sekulära diskurs bör man fråga sig huruvida det är möjligt att tala om en dold eller implicit påverkan inom denna. Detta bör också relateras till den formulering som först fick fäste i 1994 års läroplans värdegrund i vilken det framhålls att eleverna ska fostras till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande i ”överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism” (Lpo94; Lgr11; Lgr22). Det indikerar att skolans värdegrund, som ska genomsyra hela skolans verksamhet, står på kristen grund. Frågan är vad det får för implikationer för läroböcker i religionskunskap och om det överhuvudtaget är möjligt att tala om en objektiv undervisning.

Genom att kombinera begreppet dold läroplan med undervisning *i*, *om* och *av* religion kan jag synliggöra hur framställningen av kristendomen i läroböcker utvecklats och förändrats över tid, samt reflektera över hur läroböckernas framställning förhåller sig till en påstådd sekulär diskurs.

Material

För denna studie har 26 läroböcker analyserats (se källförteckning för vilka läroböcker som använts). Urvalet av läroböcker har dels skett med utgångspunkt i folkskoleinspektörernas register och Statens läroboksnämnd. I detta material framkommer vilka läroböcker som användes under olika tidsperioder och om de var godkända av läroboksnämnden. Läroböckerna har också valts med hänsyn till om de

gavs ut i flera upplagor, vilket är en indikation på att de hade fått ett visst genomslag i skolundervisningen. Resultaten från denna artikel kan inte ge någon heltäckande bild av framställningen av kristendomen i religionsläroböcker under en hundraårsperiod. De kan snarare säga något om tendenser som framträder i ett begränsat antal läroböcker.

Läroböcker utgör inte någon direkt återspeglning av undervisningspraktiken. Däremot reflekterar de intentioner om hur kristendoms- och religionsundervisningen borde bedrivas och vilken typ av kristendom som skulle förmedlas till eleverna (Ammert, 2011). Därtill måste man anta att läroboksförfattarna kan ha skilda förståelser av religion och kristendom, vilket kan påverka framställningen. Läroböckernas framställning av kristendomen kan därför säga mer om den enskilda författarens syn på kristendomen och den tid han eller hon levde i snarare än om religionen eller livsåskådningen den avser att beskriva (Berglund, 2014).

Vid analysen av läroböckerna har innehållet brutits ned och kategoriserats under olika rubriker såsom historia, etik, bekännelse, kristendomens nödvändighet, livsfrågor samt religion och vetenskap. Dessa kategorier har skapats utifrån innehållet i olika läroplaner och hur de har ramat in kristendoms- och religionsundervisningen. Utifrån kategoriseringarna har jag kunnat urskilja fem distinkta faser. Uppdelningen i faser är empiriskt grundad och bygger på brytpunkter i källmaterialet. Dessa faser utgör den empiriska delens kronologiska struktur.

Fas I: Undervisning i kristendom och en explicit kristen fostran, 1920–1944

Tidigare utbildningsvetenskaplig forskning har hävdat att 1919 års undervisningsplan markerade folkskolans sekularisering. Detta är en alltför förenklad tolkning. Undervisningsplanen var snarare en liberalteologisk³ produkt genom framhållandet av etiken och den historiske Jesus (Claesson, 2004). Att undervisningsplanen var influerad av liberalteologin går inte att förneka. Samtidigt måste en annan viktig aktör lyftas fram i debatten om folkskolans kristendomsundervisning: frikyrkligheten. Under lång tid hade olika frikyrkliga organisationer framfört krav på avskaffandet av Luthers lilla katekes. Man hade även argumenterat för en fortsatt konfessionell undervisning. Denna fick dock inte vara stöpt i luthersk ortodoxi, utan skulle vara ”historisk och etisk”. Därmed kan införandet av 1919 års undervisningsplan också ses som en frikyrklig vinst. Detta innebar emellertid inte att frikyrkligheten ska ses som liberalteologins försvarare. Det fanns mycket i liberalteologin, framförallt nedtoningen av kristologin och den kritiska läsningen av Bibeln, som frikyrkligheten vände sig mot. Vid reformeringen av kristendomsundervisningen 1919 kunde dock aktörer med vitt skilda teologiska

³ Centralt inom liberalteologin var att Jesus etiska lära ansågs vara kristendomens kärna. Man sökte således skilja mellan en eskatologisk och moralisk förståelse av gudsriket. Det innebar att den kristna tron ansågs vara oberoende av Jesus gudomliga inkarnation. Det väsentliga var istället att tro på Gud såsom Jesus trodde på den gudomliga Fadern.

ståndpunkter enas om ett gemensamt mål: en bibelbaserad och etisk kristendomsundervisning (Bergsten, 1995).

Studier av läroböcker visar därtill att kristendomsämnet från 1920-talet fram till mitten av 1940-talet karakteriserades av kontinuitet snarare än förändring gällande fostrandet av kristna individer (Hellström, 2025). Däremot skedde en transformering beträffande beaktelsens ställning och undervisningens relation till Svenska kyrkan.

Gudstrons nödvändighet för fostrandet av etiska individer

När 1919 års undervisningsplan utgavs framträdde ett avståndstagande från en alltför utpräglad konfessionell undervisning:

Vid kristendomsundervisningen bör läraren städse erinra sig, att de olika hem, från vilka lärjungarna på grund av rådande skolplikt komma, i många fall företräda vitt skilda uppfattningar av de frågor, som rör kristendomsundervisningen kunna förekomma till behandling. Han bör därför vid sin undervisning sorgfälligt undvika allt, som kan verka såsom sårande angrepp på andras åskådning eller motverka uppkomsten hos lärjungarna av en vidhjärtad fördragsamhet mot olika tänkande. Det är av synnerlig vikt, att undervisningen i kristendom, utan att den därvid förlorar i allvar eller stadga, bedrivs så, att den icke kommer i strid med det nutida samhällets krav på tankefrihet för de enskilda individerna (UPL 19, s. 26).

Främjandet av tanke- och samvetsfrihet fick alltså inte resultera i att undervisningen förlorade i allvar och stadga. Det innebar att den kristna inramningen inte fick undergrävas samtidigt som man förväntades visa tolerans mot andra uppfattningar. Ställningstagandet för kristendomen visar att undervisning i kristendom egentligen inte ifrågasattes. Avkonfessionaliseringen visar snarare hur den kristna trons dominerande ställning försvarades och underbyggdes. Denna tendens var också uppenbar i läroböcker.

De önskvärda dygder och egenskaper som presenterades i läroböcker mellan 1920 och 1944 skilde sig inte från vad som värderades högt i det framväxande folkhemmet (ödmjukhet, solidaritet, hjälpsamhet, arbetsamhet osv.). Detta synliggör sambandet mellan den socialdemokratiska folkhemsvisionen och den kristna etiken, vars förverkligande under denna period ansågs vara beroende av gudstron (Nylund, 1971). I läroboken *Den kristna tros- och livsåskådningen* (1922) underströks exempelvis att föräldrars omsorg endast nådde till en viss gräns:

Stöd och uppmuntran kunna de giva, men icke ett nytt, gotthjärta med renhet och kärlek i tanke och vilja. Också de bästa människornas gåvor räcka ej till /.../ Vi behöva omslutas och bäras av Guds nåd – hans faderliga omvårdnad i liv och död, hans förlåtande kärlek och omskapande kraft (Lindskog, 1922, s. 28–29).

Citatet visar att det endast genom mottagandet av Guds nåd var möjligt att leva ett etiskt rättfärdigt liv. Detta underbyggdes ytterligare då det framhölls att tron på Guds förlåtande kärlek var en källa till kraft och glädje (Lindskog, 1922). Detta exemplifierar att undervisningen inte avsåg att förmedla undervisning om kristendom. Citatet visar

snarare att eleverna skulle fostras i kristendom för att därigenom utvecklas till goda individer.

Visserligen förekom viss undervisning om kristendom, eftersom läroböckerna gav en historisk redogörelse för kristendomens uppkomst och utveckling (se även Härenstam, 2000). Detta var dock inte tonvikten under den första fasen. Syftet var istället att påvisa gudstrons nödvändighet och vad som hände om man inte följde Guds väg.

Gudstrons nödvändighet påpekades också i *Lärobok i kristendomskunskap för folkskolan* (1931). I denna framhölls att avvikelse från Guds väg grumlade samvetet och drev människan till förfall. Enligt författaren var det endast gudstron, som fick människan att ta ansvar och ångra sina synder. Det poängterades att Gud var skölden mot all ondska (Westberg, 1931). Läroboken visade därmed att de som älskade och hängav sig åt Gud var kapabla att älska sina medmänniskor. Om Guds budskap däremot avvisades försvann också förmågan att älska sin nästa, vilket exemplifierades genom att ”den som icke älskar, han har icke lärt känna Gud, ty Gud är kärleken” (Westberg, 1931, s. 5).

Att Gud var kärleken exemplifierades också med människans benägenhet att falla offer för frestelser. Som exempel användes hur Jesus lockades av Djävulen men lyckades stå emot. Människan hade i sig själv inte denna motståndskraft. Därför sågs det som självklart att frestelser endast kunde stävjas genom Jesus vägledning. (Westberg, 1931; Steen & Larsson, 1938). Återigen synliggörs att undervisning i kristendom uppfattades vara nödvändigt för fostrandet av goda karaktärer och därigenom en förutsättning för en god samhällsutveckling. Ett liv ägnat åt att uppfylla budorden och kärleksbudskapet framställdes som ett i högsta grad önskvärt leverne. Detta exemplifierades i samtliga läroböcker med Jesus avslutande ord i bergspredikan där det fastslogs

... var och en som hör dessa mina ord och gör efter dem, han må liknas vid en förståndig man som byggde sitt hus på hälleberget. Och slagregn föll, och vattenströmmarna kommo, och vindarna blåste och kastade sig mot det huset; och likväl föll det icke omkull, eftersom det var grundat på hälleberget. Men var och en som hör dessa mina ord och icke gör efter dem, han må liknas vid en oförståndig man som byggde sitt hus på sanden. Och slagregn föll, och vattenströmmarna kommo, och vindarna blåste och slogo mot det huset; och det föll omkull, och dess fall var stort (Ahlberg et. al, 1935, s. 106).

Detta utvecklades ytterligare i *Kristen tros- och sedelära* (1938) där det underströks:

Jesu ord, som vi skola höra och göra är den enda fasta grund på vilken vi tryggt kunna uppföra vårt livs byggnad. Den grunden håller nämligen när allting annat vacklar och störtar samman (Steen & Larsson, 1938, s. 51).

Det otvetydiga målet i samtliga läroböcker var således att påverka barnen i den kristna riktningen. Enligt 1919 års undervisningsplan skulle dock eleverna inte fostras i enlighet med Svenska kyrkans lära. Den kristna fostran kom istället till uttryck genom en nationell folkhemskristendom, som fortfarande var förbunden med tron, men inte med någon särskild konfession. Jag menar att folkhemskristendomen var ett slags pedagogisk återspeglning av den socialdemokratiska folkhemspolitikerna – den strävade

efter att tona ned tidigare konfliktelement genom att lägga tonvikten på den kristna etiken. Viktigt att understryka är att folkhemskristendomen inte enbart var en liberalteologisk produkt. I samtliga läroböcker framställdes Jesus som något mer än en moralisk förebild. Alltjämt förekom anspelningar på Jesus gudomliga natur. I läroböckerna gjordes hänvisningar till Johannesevangeliet där Jesus beskrevs som något mer än en moralisk förebild. Barnen uppmanades till exempel memorera delar där Jesus antingen talade om sig själv som uppståndelsen och livet eller beskrevs som Guds ”enfödde son” som skulle frälsa de som trodde på honom, men straffa de som inte trodde på ”Guds enfödde Sons namn” (Rohde & Thunander 1936).

Denna blandning mellan immanenta och mer transcendentia förhållningsätt som exemplifierar folkhemskristendomens position mellan luthersk bekännelse och sekularitet synliggör därför ett spänningsförhållande mellan etiken och kristologin. I samtliga läroböcker fanns återkommande referenser till Jesus övernaturliga födelse, hans underverk, uppståndelse och himmelsfärd. Flera gånger framhölls Jesus dubbla natur. Inom delar av liberalteologin underströks att den kristna etiken skulle separeras från kristologin för att kristendomens kärna skulle kunna synliggöras, det vill säga den historiske Jesus skulle åtskiljas från trons Kristus (Claesson, 2004). I läroböckerna var en sådan separation inte framträdande, eftersom etiken alltjämt förklarades genom ett kristologiskt och eskatologiskt ramverk. Läroböckerna gav därför uttryck för att det var omöjligt att särskilja Jesus etiska liknelser från undervisningen om Kristus som Guds son. Detta visar att etiken inte frikopplades från den religiösa tolkningsramen. Läroböckernas innehåll förväntades således leda barnen mot en kristen tro som skulle skapa ödmjuka, hårt arbetande, hjälpsamma och lydiga medborgare. Under den första fasen kan det därför konstateras att en dold läroplan i kristendomsundervisningen inte var synlig, och inte heller nödvändig, eftersom det under denna period alltjämt fanns ett starkt stöd för den kristna trons nödvändighet i skolans fostran (se även Broady, 2007). Det var först efter andra världskriget som folkhemskristendomens förankring i tron började utmanas på allvar, vilket synliggör en tydligare växelverkan mellan lära *i* och lära *om* kristendom.

Fas II: En balansgång mellan undervisning *i* och *om* kristendom, 1945–1958

Efter andra världskriget var behovet att försvara och utveckla demokratin stort. Ett sätt att göra detta var att introducera kritiskt tänkande i skolundervisningen, som ett vaccin mot religiös och politisk indoktrinering (Dahlstedt & Olson, 2013). År 1951 infördes även religionsfrihet, vilket innebar att det var möjligt att lämna Svenska kyrkan utan att träda in i något annat samfund som var godkänt av Svenska kyrkan. Följden av detta var att det inte längre var möjligt att ensidigt betona kristendomen som grunden för ett starkt demokratiskt samhälle. Det förändrade samhällsklimatet skapade därför en balansgång mellan undervisning *i* och undervisning *om* kristendom, där undervisningsplaner i högre utsträckning tenderade att skifta fokus till undervisning *om* och *av*, medan läroböcker i huvudsak höll fast vid undervisning *i* kristendom. I denna

del kommer jag därför att argumentera för att det i läroböckerna fanns ett slags dold läroplan i förhållande till undervisningsplanen.

Läroböckernas försvar av den kristna tron

Under den första fasen (1920–1944) var det uppenbart att läroböckerna alltså var starkt förankrade i den kristna tron. Det bedrevs således undervisning *i* kristendom. Det spänningsförhållande som framkom mellan etik och kristologi avspeglar den folkhemskristendom som formerades i samband med 1919 års undervisningsplan. Folkhemskristendomens förankring i tron utmanades till viss del under den andra fasen då det skapades större möjligheter att bedriva undervisning *om* kristendom. I 1955 års undervisningsplan fick idéer om pluralism och kritiskt tänkande alltmer genomslag. Det märks bland annat genom att undervisning om andra religioner skulle integreras i kristendomsämnet. Trots detta var undervisningens huvudfokus alltså att ge ”eleverna kunskap om de bibliska skrifternas huvudsakliga innehåll, om kristen tro och etik” (UPL 55, s. 54). Detta kan relateras till en annan av undervisningsplanens nyckelformuleringar i vilken det underströks att eleverna skulle stimuleras till ”att göra egna reflexioner, iakttagelser och sammanställningar” (UPL 55, s. 57). Detta synliggör ett växelspel mellan lära *om* och *av* kristendom. Därtill signaleras att undervisningen bedrevs inom ett kristet ramverk, samtidigt som skulle eleverna få (begränsad) kunskap *om* andra religioner och reflektera över innehållet (Wickström, 2021). Det indikerar att det primära målet kanske inte längre var grundläggandet av kristen tro. Viktigare var att kristendomsundervisningen förmedlade ett innehåll som kunde stärka individens utveckling, vilken inte nödvändigtvis behövde vara förknippad med den kristna tron (UPL 55). Framhållandet av elevernas personliga utveckling i kristendomsundervisningen tyder därför på att det skett ett skifte från lära *i* till lära *av* och *om* kristendomen (och andra livsåskådningar).

Undervisning *om* kristendom fick emellertid inget större genomslag i läroböckerna. Föreställningen att etiken endast kunde förverkligas genom gudstron levde kvar. Samtidigt framträdde en viss ambivalens. År 1945 publicerade folkskolläraren Karin Beckman läroboken *Att vara kristen*. Boken var nydanande på många sätt. Genom att konsekvent använda termer som ”en kristen tror” implicerades att inte alla var kristna. Istället underströks att den kristna livsåskådningen erbjöd *ett* sätt att leva och att denna lärobok var ett av många hjälpmedel ”när du söker riktlinje för ditt eget liv” (Beckman, 1945, s. 7). Dessa formuleringar indikerar att eleverna skulle utvecklas personligt genom att lära *av* kristendomen. Samtidigt framhölls att kristendomen var en av många livsåskådningar som kunde ge riktning åt elevernas liv, vilket också skulle kunna tyda på ett närmade mot lära *om*.

Trots dessa inledande formuleringar är det tydligt att Beckman tog ställning för kristendomen och kristen tro. Det märks inte minst vid urvalet av minnesord där det framgick att den kristna tron fortfarande var normerande och att eleverna skulle undervisas *i* kristendom. I många av läroböckerna skulle eleverna memorera valda bibelord eller delar av lilla katekesen, som belyste den kristna trons många förtjänster (Beckman, 1945; Hedegård, 1956; Bjurman, 1957). Ambivalensen som kan skönjas i

förhållande till lära *i*, *om* och *av* kan på ett generellt plan betecknas som att det pågick en förhandling mellan tro och vetande, vilket kan ses som en förlängning på den samhällseliga debatt som initierades på allvar av filosofiprofessorn Ingemar Hedenius 1949.

Förhandlingen mellan tro och vetande märks framförallt genom att det i samtliga läroböcker gjordes åtskillnad mellan de bibliska berättelsernas religiösa och naturvetenskapliga värde. Ständigt presenterades den bibliska skapelseberättelsen bredvid den naturvetenskapliga, antagligen för att medvetandegöra eleverna om olika uppfattningar. Samtidigt underströks att skapelseberättelsen och evolutionsläran inte var jämförbara. Karin Beckman menade exempelvis att den förra inte skulle läsas för att ”få upplysningar om jordens utveckling.” Den bibliska skapelseberättelsen var snarare en ”lovsång till Skaparen” och hans verk (Beckman, 1945, s. 19). Detta indikerar att Beckman endast avsåg att belysa berättelsens religiösa värde, och inte initiera en diskussion om religiösa utsagors sanningsvärde. Framhållandet av Skaparen antyder emellertid att Beckman ansåg att en högre makt låg bakom jordens tillblivelse, men att den därefter utvecklats efter naturens lagar. Därmed skapades en tydlig apologetik som antydde att det inte behövdes finnas någon motsättning mellan tro och vetande. Trots apologetiken skulle detta förhållningssätt också kunna ses som ett sätt att lära *om*, eftersom eleverna fick lära hur naturvetenskapen respektive kristendomen beskrev skapelsen.

Liknande tankegångar fördes fram av prästen Sigfrid Estborn i *Den kristna vägen* (1958). Precis som Beckman presenterade Estborn såväl religiösa som naturvetenskapliga förklaringar till Skapelsen. Han började med att hylla naturvetenskapen och vad den gett människan i form av teknik och kunskap (Estborn, 1958). Samtidigt underströks att det måste ha funnits ”oändlig vishet och makt hos det intellekt och den vilja som tänkt ut, frambringat och ordnat allt” (Estborn, 1958, s. 22). Utifrån detta påpekades att utvecklingen från lägre till högre stående livsformer inte enbart kunde förklaras med hänvisning till naturvetenskapen, slumpen och det naturliga urvalet. Komplexiteten som framkom vid studiet av livets utveckling antydde snarare att ”NÅGON” ordnade tillvaron efter en bestämd plan, för hur skulle utvecklingen annars ”kunna leda fram till något så underbart som människan.” Naturvetenskapen gjorde därför inte tron på Gud omöjlig, den gjorde snarare tron på en skapare sannolik (Estborn, 1958, s. 23). Estborns lärobok utgör ett tydligt exempel på att konfessionell undervisning inte bara handlar om att undervisa *i* den kristna tron. Det handlar också om att visa hur och vad eleverna bör tro, vilket visar att Estborns bok hade ett tydligt fokus på undervisning *i* kristendom.

Trots ställningstagandet för Gud som skaparen uppvisar ovanstående exempel en början till förändring. Under den första fasen (1920–1944) behövde den kristna trons legitimitet aldrig bevisas i relation till naturvetenskapen, vilket visar att kristendomen innehade en särställning inom den skolpolitiska sfären. Detta började förändras under den andra fasen (1945–1958) då det blev allt vanligare att läroböcker tog avstamp i naturvetenskapen för att underbygga tron. Förändringen måste sättas i relation till en större samhällskontext där naturvetenskap och teknisk utveckling började få tolkningsföreträde framför religiösa förklaringsmodeller (Dahlstedt & Olson, 2013).

Därför gjordes en tydligare uppdelning mellan religiös och naturvetenskaplig sanning, där religion och naturvetenskap tillhörde olika sfärer och kunde därför inte kritiseras av varandra.

Ett annat sätt att försvara den kristna tron var att, i liberalteologisk anda, uppmärksamma religionens skal och kärna. Det tydligaste exemplet återfinns i *Jesus och hans apostlar* (1951). I läroboken framhölls att Jesu underverk ofta ”tagits som bevis för att Jesus budskap var från Gud” (Boström et al., 1951, s. 37). Även om läroboken beskrev Jesus allmakt, var frågan om hans gudomlighet sekundär i detta sammanhang. Underverken framställdes snarare som uttryck för Jesus medmännisklighet. Framhållandet av Jesus mänskliga sida gjorde dock inte tron oviktig. Vid beskrivningen av underverken framhölls också att när Jesus såg deras *tro* sade han: ”Min son, dina synder är förlåtna” (Boström et.al., 1951, s. 37). Blindhet och förlamning uppfattades sålunda som resultatet av människans synder. Genom att omfamna Jesus förkunnelse återfick människan förmågan att gå och se. Denna syn på Jesu person var sannolikt inspirerad av de synoptiska evangelierna. I dessa förkunnades att den som *gjorde* Guds vilja hörde till himmelriket. I Johannesevangeliet betonades istället att det väsentliga var att *tro* på Guds Son (Claesson, 2004). Som visas i *Jesus och hans apostlar* var tron på Jesus som Messias inte det centrala. Viktigare var att uppfylla Jesus vilja och leva efter hans påbud. Detta illustrerar det liberalteologiska arvet där Jesu förkunnelse och etiska gärningar var i förgrunden. Det var utifrån detta liberalteologiska perspektiv som den kristna tron hyllades och försvarades. Denna lärobok utgör ytterligare ett exempel på ett slags konfessionell undervisning då den visade hur eleverna borde tro. *Jesus och hans apostlar* exemplifierar därmed att det var möjligt att betvivla vissa dogmer och samtidigt förhålla sig positiv i frågan om Guds existens och den kristna trons betydelse för samhällslivet.

Vad ovanstående exempel visat är att den kristna tron försvarades i samtliga läroböcker, men utifrån olika ståndpunkter. Den begynnelse till frikoppling mellan tro och etik som kunde skönjas i undervisningsplanen fick alltså inget direkt genomslag i läroböckerna. Trots detta framträder, genom det mer pluralistiska förhållningssättet, en ambivalens till trosinnehållet. Läroböckernas försvar av den kristna tron antyder ändå ett slags dold läroplan (i förhållande till undervisningsplanen), eftersom tron inte försvarades lika explicit i undervisningsplanen, som i många avseenden förordade undervisning *om* och *av* kristendomen (se även Broady, 2007). Och eftersom läroböcker i många avseenden har större makt över undervisningen än läroplanen kan det hävdas att de i vissa fall förmedlade normer och värderingar som inte påbjöds i själva styrdokumentet (se även Jarl & Rönnberg, 2019).

Fas III: Frikopplingen mellan kristen tro och etik: undervisning *om* och *av* kristendom, 1959–1969

Som visats i föregående del var den kristna trons ställning i skolan under omförhandling. Under den andra fasen (1945–1958) pågick en förhandling mellan tro och vetande. Resultatet av denna förhandling var vetandes seger över tron som den

viktigaste grunden för en demokratisk identitet. Det ledde till att frikopplingen mellan tro och etik fullbordades under den tredje fasen. I majoriteten av läroböckerna beskrevs inte längre den kristna *tron* som nödvändig för människors lycka och utveckling. Det var dock inte detsamma som att kristendomen förlorade sitt värde för människors fostran. Jag kommer därför argumentera för att läroböckernas tonvikt hamnade på undervisning *om* kristendom, men att det i detta fanns tydliga inslag av lära *av*. Eleverna uppmuntrades till mer självständiga reflektioner samtidigt som läroböckerna förmedlade en bild av att kristendomen var viktig då den förmedlade värden och normer som var nyttiga i det demokratiska samhället och för den personliga utvecklingen.

En universell kristen etik

Många av de läroböcker som gavs ut under 1960-talet genomsyrades av reflektion och självständigt ställningstagande, vilket kan ses som ett tydligare inslag av lära *av*. Dessa förändringar sammanföll med införandet av 1962 års läroplan, i vilken det fastslogs att undervisningen inte endast skulle visa tolerans och förståelse mot oliktankande, den skulle också vara objektiv

i den meningen, att den meddelar sakliga kunskaper om olika trosåskådningars innebörd och innehåll utan att auktoritativt söka påverka eleverna att omfatta en viss åskådning (Lgr62, s. 221).

En sådan förståelse av objektivitet lämnar inga tveksamheter: undervisningen skulle förmedla kunskap *om* kristendom och inte *i* kristendom som tidigare hade varit fallet. Samtidigt fastslogs att kristendomen var en "väsentlig del av grundvalen för de religiösa, etiska och sociala värderingar som vår kultur, vårt samhälle och vår samlevnad bygger på" (Lgr62, s. 221). Det antyder att det också fanns en hel del att lära *av* kristendomen.

Mot denna bakgrund förmedlades i många läroböcker en ny berättelse om kristendomen, som ofta inleddes med frågan: "Varför läser vi kristendom?" (Gerrevall & Johannesson, 1961; Pihl & Beckman, 1966).

Precis som tidigare presenterades den bibliska skapelseberättelsen bredvid den naturvetenskapliga. Det gjordes tydliga distinktioner mellan religiös och naturvetenskaplig sanning, vilket alltså skapade ett implicit försvar av den kristna *tron* och kan därmed ses som uttryck för en dold läroplan i förhållande till styrdokumentet (Lindström, 1959; Gerrevall & Johannesson, 1966). Trots försvaret av Gud som skaparen gav de flesta läroböcker uttryck för en frikoppling mellan kristen tro och etik.

I flera läroböcker användes den kristna etiken för att belysa hur man borde handla i det vardagliga livet (Bylock & Lunell, 1967; Pihl & Beckman, 1966). Etiken fick därmed ett instrumentellt värde, eftersom medborgaren inte längre var beroende av gudstron. Detta visar att etiken inte längre användes för att underbygga en konfessionell undervisning. Den beskrevs snarare som nödvändig i termer att lära *av*.

Framhållandet att lära *av* tydliggörs ytterligare vid behandlingen av myter. Folkskollärarna Maj Bylock och Bertil Lunell konstaterade i *Sexans kristendomskunskap* (1967) att det fanns myter i alla religioner. När man läste Bibeln

var det därför viktigt att förstå att den aldrig gjort anspråk på att vara en lärobok i naturvetenskap. Däremot innehöll den många etiska budskap som det samtida samhället hade nytta av (Bylock & Lunell, 1967). Detta visar att naturvetenskapen innehade tolkningsföreträde, men att kristendomen ändå försvarades som en etisk vägvisare. I till exempel berättelsen om Babels tron påpekade Bylock och Lunell att berättelsen inte var en historisk faktabeskrivning. Sensmoralen var snarare att förmedla att ”högmod gjorde människan till Guds fiende” (Bylock & Lunell, 1967, s. 45). Eleverna skulle sålunda medvetandegöras om att högmod var dåligt och medförde negativa konsekvenser. Detta visar en växelverkan mellan att lära *om* och *av*. Å ena sidan kan dessa berättelser berätta vad man kan lära *om* kristendom. Å andra sidan kan berättelserna ses som uttryck för något som kan vara till nytta för elevernas utveckling till demokratiska medborgare och då handlar det istället om vad man kan lära *av* kristendomen (se även Grimmit, 1987).

Att den kristna etiken placerades i en bredare samhällskontext tydliggör att idealen som associerades med en ansvarsfull demokratisk medborgare inte skiljde sig nämnvärt från den kristna etiken. Det fanns alltså ingen ambition att separera en demokratisk svenskhet från ett kristet arv. Svenskhet och ett demokratiskt sinnelag kopplades snarare samman med en kristen etik genomsyrad av samarbete, solidaritet, disciplin, lojalitet och ansvarstagande (Jmf. Claesson, 2004). Detta var i sig inget nytt jämfört med tidigare. Vad som hade förändrats under 1960-talet var att den kristna etiken inte längre ansågs vara beroende av tron på Gud. (Nylund, 1971). Kristendomens ideal presenterades istället som en källa till motivation och styrka i kampen mot orättvisor, och kunde alltså inspirera människor att skapa en gemensam och rättvis värld. Här tydliggörs att skolan, trots den snabba tekniska utvecklingen, inte enbart skulle utbilda moderna industriarbetare. Den skulle också förmedla gemensamma kulturella och etiska normer. I detta avseende spelade kristendomen alltså en central roll.

I *Vägar till tro* (1966) poängterades vidare att Guds lag oundvikligen påverkade alla. Oaktat religiös tillhörighet kunde alla acceptera dessa lagar, eftersom ”de var överens om att kärlek, omhändertagande och hänsynstagande var vägledande principer för mänsklig interaktion” (Gerrevall & Johannesson, 1966, s. 64). Detta exemplifierar återigen frikopplingen mellan tro och etik.

Frikopplingen mellan tro och etik visar följaktligen hur kristendomsämnet ständigt omförhandlades för att kunna fortsätta betraktas som grunden för en gemensam identitet. I läroböckerna presenterades kristendomen som en förmedlare av etiska påbud som behövde försvaras och upphöjas, eftersom dessa ansågs utgöra grundbultarna i den svenska demokratin. Läroböckernas inramning av kristendomen synliggör att upprätthållandet av kristna värden inte var detsamma som att fostra kristna individer. Det handlade snarare om att överföra kristen moral, vilket, som Karl Göran Algotsson tidigare konstaterat, innebar att den kristna tron skulle presenteras på ett objektiva sätt samtidigt som den kristna etiken framställdes som sanning (Algotsson, 1975). Detta antyder att det, trots objektivitetskrav, inte enbart var önskvärt att eleverna skulle lära *om*, utan det förekom också ett slags lära *i*, i kombination med lära *av*. Skillnaden jämfört med tidigare faser var att detta lära *i* inte nödvändigtvis avsåg att visa eleverna hur de borde tro och leva som kristna. Under den tredje fasen bör lära *i* sammankopplas med lära *av*, då den kristna etiken, frikopplad från tron, uppfattades som viktig för

elevernas utveckling till demokratiska medborgare. Framhållandet av den kristna etiken som grunden för ett gemensamt etiskt språk kan därför ses som uttryck för en dold läroplan. Trots att kristendomen framställdes som viktig i läroplanen symboliserade den främst ett historiskt arv. Dessutom gavs i läroplanens allmänna beskrivningar inte några direkta hänvisningar till att kristendomen var ett särskilt verktyg för barnens fostran. I läroböckerna förmedlades däremot en uppfattning att det var den kristna etiken som förmedlade demokratiska värderingar.

Fas IV: Livsfrågor, kristendom och undervisning av religion, 1970–1999

Under de föregående faserna kan det hävdas att kristendomsundervisningen kontinuerligt anpassades efter det socialdemokratiska välfärdsprojektet. Den starka socialdemokratiska välfärdsstaten började dock förändras under 1970-talet, bland annat som ett svar på globala och inhemska ekonomiska förändringar. Därtill kritiserades välfärdsstatens byråkrati för att vara alltför centralstyrd och stelbent. Röster höjdes därför för ökad valfrihet och individualism. Med inspiration från nyliberala idéer framhölls att människors välfärd skulle garanteras av marknaden, inte av staten. De nyliberala idéerna påverkade också skolans organisation och innehåll (Andersson et al., 2023). Dessa nyliberala influenser har vissa beröringspunkter med den post-kristendom som jag menar började etableras under denna period. Karakteristiskt för denna var det individualiserade och kundorienterade förhållningssättet där individen självständigt förväntades välja vilka delar av kristendomen som var viktiga att bejaka (Thurfjell, 2015). Det skapades med andra ord ett smörgåsbord som eleverna kunde välja och vraka från. Denna pluralisering tillsammans med åtskillnaden mellan religiös och naturvetenskaplig sanning samt det faktum att religion i allt större utsträckning började betraktas som en privatsak utgjorde, enligt min mening, viktiga grundstenar i den sekulära diskursens framväxt. Under den fjärde fasen kan det därför hävdas att tonvikten förlades på lära av kristendomen och att den dolda läroplanen kom till uttryck på olika nivåer i skolans verksamhet.

Livsfrågor i ett kristet ramverk

I 1969 års läroplan skedde ett namnbyte från kristendomskunskap till religionskunskap. Vidare framhölls att undervisningen skulle ”behandla tros- och livsåskådningsfrågor och i anslutning därtill ge etiska frågor en framträdande plats” (Lgr69, s. 176). Detta signalerar att undervisningens tonvikt skulle förläggas till så kallade livsfrågor, där kristendomen inte nödvändigtvis gavs tolkningsföreträde.

Livsfrågornas framträdande plats var också synligt i 1980 års läroplan. Alltjämt underströks att kristendomen betydde mest för förståelsen av den svenska kulturen. Med hänvisning till ökad invandring påpekades också nödvändigheten av att jämföra det kristna arvet med andra religiösa traditioner och livsåskådningar, då dessa i allt högre utsträckning också påverkade samhällslivet. Trots framhållandet av kristendomen i de allmänna riktlinjerna nämndes varken den eller andra religioner och livsåskådningar

specifikt vid beskrivningen av vad som skulle inkluderas i själva undervisningen, som istället fokuserades kring allmänna livsfrågor, etik och moral (Lgr80). Framhållandet av livsfrågor visar ett tydligt skifte till att eleverna skulle lära *av* religion och därigenom erbjudas möjligheter att reflektera över sina egna uppfattningar i förhållande till religionernas svar på olika livsfrågor (se även Grimmitt, 1987).

Fokuseringen på lära *av* var också framträdande i Lpo94. I denna läroplan betonades emellertid kristendomens betydelse för det västerländska kulturlivet starkare. Under rubriken ”Mål att sträva mot” framhölls att eleverna skulle ”förstå hur det svenska samhället har påverkats av Bibeln och kristen tro” (Lpo94, s. 38). Detta var en formulering som var återkommande i hela kursplanen, vilket antyder en dubbelsidighet. Trots framhållandet av mångkulturalitet upplevdes den också som ett hot mot det svenska varför det kristna arvet behövde försvaras och internaliseras. Det visar därtill en växelverkan mellan lära *om* och *av*. Eleverna skulle erhålla kunskaper *om* hur kristendomen hade påverkat samhällets och världens utveckling och samtidigt reflektera över hur dessa kunskaper kunde vara en del av den egna identitetsformeringen i relation till svenskhet och mångkulturalitet.

Fokuseringen på livsfrågor och lära *av* var också framträdande i läroböckerna. Här skulle det kunna antas att det handlade om att lära *om* och *av* flera olika religioner och livsåskådningar, just för att livsfrågepedagogiken i teorin inte hade någon tydlig koppling till en specifik religiös tradition. Inramningen av dessa hade emellertid en uppenbar kristen grundton. Under den fjärde fasen (1970–1999) inleddes många av läroböckerna med allmänna livsfrågor: ”Vem är jag? Finns det en mening med livet? Hur skall jag leva? Vad händer efter döden? Finns det en Gud?” (Husén et al., 1972, s. 4). Trots denna öppna utgångspunkt tog läroböckerna kristendomens parti vid besvarandet av dessa livsfrågor. I läroboken *Religionskunskap 1* (1972) ställdes frågan om människors liv hade olika värde? Om bankdirektörens liv var mer värt än industriarbetarens? Resonemanget kring detta tog utgångspunkt i kristendomen. Ingen människas liv var värt mer än någon annans, eftersom hon var skapad av Gud (Husén et al., 1972, s. 132).

Att det kristna budskapet kontextualiserades för att passa in i det moderna samhället framkommer också i *Religionskunskap 1H* (1970). I avsnittet om familjeliv och fostran påpekades att ”de flesta är överens om att vi vill ha självständiga, men också harmoniska och samarbetsvilliga människor” (Hammarstedt & Hartman, 1970, s. 163). För att forma dessa människor gav Bibeln viktig vägledning, eftersom hela NT genomsyrades av ”kärlek och förlåtelse som är så viktigt för ett hem” (Hammarstedt & Hartman, 1970, s. 165). Detta visar att Bibeln skulle användas för att lära *av* kristendomen. Kunskaper *om* kristendomen var visserligen också viktigt, men fokus i samtliga läroböcker var vad man kunde lära *av* kristendomen och hur det bidrog till den personliga utvecklingen.

Idén om kristendomen som grunden för ett etiskt språk framkommer också när flera läroböcker förklarade Jesu liknelser med hänvisning till det moderna samhället. I läroboken *Religion 3* (1980) påpekade Börje Andersson et al. att sensmoralen i liknelsen om äktenskapsförbryterskan (Joh. 8:1–11) var att alltid söka hjälpa en människa ur förnedring. Applicerat på en samtida kontext användes den utslagne knarkaren som exempel. Här framhölls att Jesus programförklaring då skulle vara: ”ta hand om honom,

tyck om honom, ge inte upp för att rädda honom ur droglivet, om det kostar, så låt det kosta. Det gäller ju ett människoliv. Varje liv är viktigt” (Andersson et al., 1975, s. 59). Vad detta visar är att kristendomen inte skulle betraktas som en uppsättning trossatser, utan som en etisk lära som människor hade mycket att lära *av*.

Liknande koppling till grundläggande etiska värderingar gjordes med utgångspunkt i Matt. 16:26, som lyder ”Vad hjälper det en människa om hon vinner hela världen men förlorar sin själ.” Börje Andersson et al. framhöll att citatet var belysande för den samtida existentiella frågan om livets mening och livskvalitet. Livet fick inget verkligt innehåll om lycka endast söktes i pengar och materiella tillgångar. Människan var en del av ett större sammanhang. Som skapad till Guds avbild hade hon ett ansvar för att vårda och förvalta Guds skapelse. Människan hade alltså ett ansvar för naturen och för medmänniskorna. Återigen visas med utgångspunkt i kristendomen hur den moderna människan borde agera i samhällslivet. Framhållandet av kristendomen som den religion man borde ta lärdom *av* antyder att elevernas möjlighet till reflektion över livsfrågor i förhållande till andra religioner och livsåskådningar var begränsad.

Kjell Härenstam konstaterar att utvecklingen efter 1969 framförallt karakteriserades av lära *om* religioner (Härenstam, 2000). Utifrån läroböckernas framställning av kristendomen kan det hävdas att det i många avseenden var en växelverkan mellan lära *om* och lära *av* där lära *av* många gånger fick tolkningsföreträde.

I värdegrunden från 1994 fastlås exempelvis att eleverna skulle fostras till rättskänsla, generositet och ansvarstagande i ”överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism.” Under den fjärde fasen (1970–1999) skulle det därför kunna hävdas att skolans övergripande fostransuppdrag fram till 1994 karakteriserades av en dold läroplan, eftersom det alltid var den kristna etiken som fick utgöra exempel på exempelvis tolerans, hjälpsamhet och arbetsvilja. Efter 1994 kan det istället hävdas att den dolda läroplanen, gällande skolans övergripande fostran och värdegrund, inte längre var dold, eftersom det genom värdegrundsformuleringen tydligt framkom att skolans fostransuppdrag, åtminstone delvis, skulle stå på kristen grund. I själva religionsundervisningen och läroböckerna är det istället möjligt att argumentera för en dold läroplan, då kristendomen, trots objektivitetskravet, presenterades som förmedlare av demokratiska värden och således som etiskt överlägen andra religioner och livsåskådningar.

Bibeln, underverken och naturvetenskapen

Kristendomens nya inramning synliggörs inte minst genom att läroböckerna förmedlade den kristna etiken som sanning, medan trosaspekterna presenterades på ett objektivt och neutralt sätt. Denna särskilnad medförde att det bibelkritiska angreppssättet fick ett allt större genomslag under den fjärde fasen. Detta är en intressant iakttagelse, då tidigare forskning framfört att ett bibelkritiskt angreppssätt fick stort genomslag redan under tidigt 1900-tal, som ett resultat av ett starkt liberalteologiskt inflytande (Buchardt, 2015). Detta kan emellertid inte styrkas i en svensk skolkontext. Det var inte förrän under 1950-talet som det framkom allt tydligare i läroböckerna att

de bibliska texterna borde göras till föremål för kritisk granskning (Jmf. Löfstedt, 2022; Hellström, 2025).

Ett sätt att synliggöra pluraliteten var genom underverksberättelserna. I *Religionskunskap 1M* (1971) konstaterades att det var omöjligt att avgöra hur det gått till när Jesus botade sjuka. Vidare påpekades att Jesus sannolikt ville hjälpa människor eftersom han tyckte synd om dem. Detta var uttryck för ett inomvärldsligt betraktelsesätt där Jesus medmänsklighet hamnade i förgrunden. Samtidigt underströks att underverken också var ett sätt för Jesus att övertyga människor om att han var Messias som skulle uppenbara Guds rike, vilket reflekterar berättelsernas eskatologiska och transcendenta karaktär (Löfberg et al., 1971). Till detta adderades också en källkritisk aspekt, som inte hade varit framträdande under tidigare faser. När underverken behandlades var det viktigt att komma ihåg att de hade nedtecknats ganska lång tid efter Jesus död (Löfberg et al., 1971). Vad läroboksförfattarna ville säga genom detta var antagligen att underverksberättelserna hade friserats av bibelförfattarna för att övertyga människor om det kristna budskapet. Liknande tankegångar fördes fram i *Religion och liv 4–6* (1986). I avsnittet om underverken fick bibelforskaren Helmer Ringgren frågan om vad berättelserna egentligen vill förmedla. Enligt Ringgren byggde berättelserna på vad profeterna i GT hade förutspått om Messias: han skulle bland annat göra blinda seende och uppväcka döda. Detta sökte bibelförfattarna bevisa genom underverksberättelserna. Vidare framhölls att forskare var överens om att mycket av Jesu förkunnelse var rätt återberättad i evangelierna. Vad forskare däremot inte var överens om var just underverksberättelserna. Samtidigt påpekades att sådana oenigheter spelade mindre roll, då de inte var vetenskapens uppgift att bevisa underverksberättelserna, utan snarare en fråga om personlig tro (Berg, 1986).

Utöver att avsnitten om underverken synliggör ett slags pluralitet inom kristendomen förmedlade dessa framförallt en intention att lära om kristendomen. Dessa avsnitt skulle förmedla kunskap om traditionen som grundades på vetenskaplig forskning. Precis som dessa exempel antyder var det dock viktigt att skapa en medvetenhet om att den akademiska kunskapen inte heller var helt neutral och objektiv och att alla, såväl forskare som religiöst troende, inte nödvändigtvis höll med om slutsatserna som presenterades i dessa läroböcker.

Inspelet från forskare levde vidare under 1990-talet. I *Religion och liv* (1994) återgavs en intervju med präst som påpekade att Jesus var Guds son. Detta betydde emellertid inte att allt evangelierna beskrev var bokstavligt sant. Det var viktigt att komma ihåg att ”de som skrev bibeln var formade av sin tid”, vilket innebar att berättelserna om Jesus hade dekorerats med legender som var nödvändiga att gå bortom för att nå kärnan i den kristna tron (Berg, 1994, s. 109). Liknande tankar förs fram av Torsten Löfstedt i diskussionen huruvida det är lämpligt att använda rekonstruktioner av den historiske Jesus i undervisningen. Löfstedt påpekar att det finns ytterst lite källmaterial som skrivits av människor som inte såg Jesus som Messias, vilket har fördunklat bilden av den historiske Jesus. Löfstedt verkar således anse att det är omöjligt att skala bort det tendentiösa för att komma fram till den historiske Jesus, som dessutom beskrivs på vitt skilda sätt beroende på forskarnas bakgrund och teologiska inriktning (Löfstedt, 2022).

Precis som under den tredje fasen (1959–1969) fanns under denna fas en uppenbar vilja att jämföra den bibliska skapelseberättelsen med den naturvetenskapliga. Vad som var nytt i förhållande till föregående fas var att det nu infördes resonemang om hur man kunde förhålla sig till de olika uppfattningarna, vilket visar på ett slags kombination av lära *om* och lära *av*. I *Religion 3* (1980) fick prästen Lars Ingelstam frågan huruvida den bibliska och naturvetenskapliga uppfattningen om världens tillkomst kunde förenas. Ingelstam underströk att de naturvetenskapliga teorierna och de religiösa föreställningarna hade tillkommit för olika syften. De förra grundades på människans nyfikenhet på omvärlden och på hennes försök att förstå och kontrollera naturen. De senare syftade istället till att förstå den egna situationen, varför vi lever, hur vi bör handla och vart vi är på väg. De olika förklaringsmodellerna representerade alltså två skilda sätt att bearbeta verkligheten (Andersson et. al., 1980; Berg, 1994). Acceptansen av utvecklingsläran var således uppenbar. Att acceptera vetenskapliga förklaringar var, precis som Thomas Ekstrand konstaterar, nödvändigt i en tid dominerad av modernitet och teknik. I annat fall hade det varit svårt för kristendomen att ha en positiv relation till den moderna västerländska kulturen. Det var med andra ord viktigt att dra en linje mellan naturvetenskapliga kunskapsanspråk och religiös visdom (Ekstrand, 1999).

Det reflekterade förhållningssättet syftade antagligen till att ge eleverna möjlighet att bilda sig en egen uppfattning, vilket synliggör växelspelet mellan lära *om* och lära *av*. I 1970-talets läroböcker underströks ständigt att bibelforskaren inte kunde avgöra huruvida berättelserna om syndafallet eller Babels torn var sanna eller inte. Bibelforskarens uppgift var att undersöka när dessa berättelser skrivits och jämföra dem med andra kultururs berättelser. Det var sålunda inte forskarens uppgift att uttala sig om Adam och Eva verkligen var de första människorna, eller om Jesus verkligen var ”avlad av den helige Ande.” (Andersson et al., 1980, s. 38). Detta gav eleverna, åtminstone i teorin, möjlighet att tro på vad de ville, eftersom vetenskapen inte hade befogenhet att kritisera religiösa sanningsanspråk (Rasmusson, 2007).

Den neutrala positionen förändrades alltmer under 1980- och 1990-talen. Fortfarande framfördes i såväl läroplaner som läroböcker att eleverna skulle bilda sig en självständig uppfattning. Samtidigt inskränktes detta när läroboksförfattarna konstaterade att mycket av det som stod i Bibeln inte var sant. I exempelvis *Religion och liv* (1986) konstaterades att Adam och Eva aldrig funnits. Därtill framhölls att berättelsen om Jesu födelse var en fantastisk och överklig händelse (Berg, 1986; Berg, 1994). Detta ställningstagande innebar att läroboksförfattarna drog en slutsats som många kristna inte skulle hålla med om, då en av grundpelarna i den apostoliska trosbekännelsen är: ”... Vi tror ock på Jesus Kristus, hans enfödde Son, vår Herre, vilken är avlad av den helige Ande, född av jungfru Maria.” Genom att framställa Jesu födelse som överklig kan det hävdas att en av kristendomens centrala läror underminerades, vilket strider mot såväl skolans uppdrag som mot religionsfriheten (Jmf. Löfstedt, 2022). Detta indikerar även att lära *av* i allt högre utsträckning fick stå tillbaka till förmån för lära *om*.

Sättet att rama in livsfrågorna och beskrivningen av exempelvis underverken ger därför en tvådelad bild av kristendomen. Å ena sidan beskrevs den kristna etiken som universell medan trossatserna, å den andra, uppfattades som överkliga eller som något

som rationella människor inte borde tro på. Jag menar att denna dubbeltydighet kan ses som ett resultat av den strikta uppdelningen mellan tro och vetande, som i grunden hade skapats för att försvara den kristna tron. Visserligen gavs möjligheten att tro på vad man ville, men när det ständigt implicerades att Bibeln hade fel fick det indirekt konsekvensen att den som trodde på sådant som enligt naturlagarna inte var möjligt var irrationell och obildad. Denna dualism markerar genombrottet för den sekulära diskursen i religionsundervisningen. Trots dualismen är det, enligt min mening, svårt att hävda att den kristna etiken marginaliserades i skolans fostransuppdrag.

Fas V: *Belonging without believing*: en kombination av undervisning om och av religion, 2000-talet

Under 2010-talet framträdde ett nytt brott i läroböckerna. Fortfarande var livsfrågor, bibelkritik samt ett pluralistiskt analytiskt förhållningssätt viktigt, men allt större fokus lades också på ”levd religion”, det vill säga mer ingående redogörelser för hur man levde som exempelvis kristen, muslim, jude eller hindu (Berg & Rundblom, 2011). Detta syftade sannolikt till att ytterligare fånga dynamiken inom religionerna och därmed motverka stereotypa framställningar.

I läroböckerna lades därtill ännu större fokus på kristendomens etiska och kulturella påverkan, vilket avsåg att underbygga kristendomens fortsatt starka inflytande i det samtida samhället. Utifrån detta kommer jag att argumentera för att läroböckerna, inom ramen för en sekulär diskurs, gav uttryck för termen *belonging without believing*⁴, som innebär att individer kan ha en känsla av samhörighet med en religiös tradition utan att dela de grundläggande övertygelserna som förknippas med religionen (Harvieu-Léger, 2000). I denna del kommer jag därför att argumentera för att den dolda läroplanen på en övergripande nivå inte var så dold. Däremot kan en dold läroplan identifieras i förhållande till undervisningens objektivitetskrav.

Vad ska man tro? Pluralitet, apologetik och kritisk granskning

1994 års läroplan ersattes 2011 med Lgr11. I denna lyftes levd religion fram på ett sätt som inte förekommit tidigare. Det framhölls att eleverna skulle uppmärksammas ”på hur människor inom olika religiösa traditioner lever med, och uttrycker, sin religion och tro på olika sätt” (Lgr11, s. 186). Därtill var det fortsatt viktigt att eleverna utvecklade kunskaper om en mångfald av religioner och livsåskådningar och reflekterade över olika livsfrågor och etiska förhållningssätt så att de kunde skapa en personlig livshållning. Detta visar återigen på samspelet mellan lära *om* och lära *av*. Precis som tidigare underströks betydelsen av att eleverna erhöll kunskap om hur kristna traditioner påverkat det svenska samhället och dess värderingar (Lgr11, s. 186). Detta visar hur man värnade om det historiska arvet från kristendomen, men lade ingen vikt

⁴ Termen *belonging without believing* är en omstöpnig av Grace Davies *believing without belonging*. Danièle Harvieu-Léger vände på ordningen i Davies terminologi för att förklara att människor fortfarande söker tillhörighet, men vill inte länge tro på en religiös doktrin.

vid att den i samtiden skulle ha någon betydande inverkan. Det belyser den sekulära diskursens genomslag där kristendomen som historia var betydelsefull, men den skulle inte ges någon fördel i diskussioner om religion i det samtida samhället. Det var upp till eleverna att genom jämförelser och kritisk granskning komma fram till en slutsats gällande kristendomens samtida betydelse.

Läroplanernas framhållande av jämförelser och kritisk granskning var framträdande i läroböckerna, och signalerar precis som Karin Kittelmann Flenser tidigare konstaterat att undervisningens tonvikt framförallt skulle ligga på lära *om* (Kittelmann Flensner, 2015). Samtidigt var detta lära *om* ofta tydligt inspirerat av en särskild teologisk riktning, vilket resulterade i att kunskaperna som böckerna avsåg förmedla var tendentiöst färgade. Detta har också uppmärksammats av Johan Liljestrand och Peder Thalén som framhåller att dagens religionsundervisning bör betraktas som semi-konfessionell (Liljestrand & Thalén, 2026). Ett tydligt exempel på detta semi-konfessionella drag framträder i *Religion och liv 7–9* (2001), skriven av Leif Berg, som anlade ett liberalteologiskt perspektiv när bibelberättelsernas sanningshalt diskuterades (Berg, 2001). I boken framhölls att det fanns liberalteologiskt inspirerade forskare som ansåg att en stor del av evangeliernas berättelser var legender samt att Jesus inte var Guds son (Berg, 2001). Då kan man ju fråga sig: vad blir kvar av kristendomen när det kristologiska budskapet reducerades? En liberalteologiskt inspirerad forskare skulle sannolikt hävda att den kristna tron var oberoende av Jesus gudomliga inkarnation. Det väsentliga var att tro på Gud såsom Jesus trodde på den gudomliga Fadern. Många liberalteologer menade alltså att endast Fadern, inte Sonen, hörde till evangeliet, eftersom det var så Jesus hade uttalat sin förkunnelse (Nylund, 1971). Vid beskrivningen av vem Jesus faktiskt var kan det därför hävdas att Berg gav uttryck för en konfessionell ståndpunkt, eftersom han i liberalteologisk anda antog att NT handlar om hur människor ska leva sina liv. Därmed indikeras att Jesu lära handlar om etik och att eleven ska förstå att Jesu lära är viktigare än frågan om Jesu person (Jmf. Löfstedt, 2022). Detta ställningstagande kan dock vara problematiskt, eftersom långt ifrån alla religiöst intresserade skulle hålla med om denna liberalteologiska kristendomsuppfattning.

Innehållet i Bergs läroböcker ändrades egentligen inte så mycket från 1980-talet och framåt. Detta antyder, precis som Johan Prytz tidigare konstaterat, att läroplanernas innehåll inte bara sipprade ner i läroböckerna, vars innehåll i många avseenden var mycket mer trögrörligt (Prytz, 2023). Bibelberättelserna användes för att förmedla önskvärda och icke-önskvärda dygder till den ”moderna” människan som inte nödvändigtvis trodde på Gud, vilket visar att det fanns en intention att eleverna skulle lära *av* kristendomen, då denna uppfattades som viktig på ett moraliskt och etisk plan.

Torsten Löfstedt kritiserar många läroböcker för att vara ensidiga och presentera en bild av kristendomen som många troende inte skulle acceptera. Jag håller delvis med, samtidigt gav många av läroböckerna i denna studie flera exempel på olika förhållningssätt till bland annat Jesu person. Här fick olika teologiska åskådningars betraktelsesätt komma till tals och även ”vanliga” människors syn på Jesus (Berg, 2001). Det som kan framstå som problematiskt i en sådan framställning är, precis som Löfstedt konstaterar, att det i läroböckerna finns en tendens att jämföra kristna och icke-

kristna uppfattningar (Löfstedt, 2022). Sådana jämförelser reflekterar den sekulära diskursens genomslagskraft och tenderar att skapa en negativ dualism där det icke-kristna perspektivet indirekt framställs som mer rationellt (Kittelmans Flensner, 2015). Det är till exempel olyckligt att en kvinna från Pingstkyrkan, som understryker att jorden skapades på sex dagar, ställs bredvid en man som lyfter fram den darwinistiska utvecklingsläran (Berg 2001; Berg & Rudholm 2011). Inte bara signalerar det, ur ett intersektionellt perspektiv, vissa skevheter, kvinnan framställs dessutom som en representant för kristendomen, trots att långt ifrån alla kristna skulle hålla med om hennes bokstavstro. Därmed skapas implicit en negativitet runt kristendomen som förstärks inom den sekulära diskursens ramverk där religion beskrivs som oförenlig med naturvetenskapliga landvinningar. Det är emellertid viktigt att komma ihåg att sekulär inte nödvändigtvis är detsamma som vetenskap, vilket många av läroböckerna indirekt antar. Den sekulära/ateistiska uppfattningen handlar lika mycket om tro som en religiös uppfattning.

Författarnas vilja att använda ett källkritiskt och bibelkritiskt förhållningssätt kan, precis som Löfstedt poängterar, resultera i att kristendomen ifrågasätts på ett sätt som inte sker med andra religioner (Löfstedt, 2022). I läroböckerna konstateras ofta att ”vi vet inte något säkert om Jesus liv innan han avrättades av romarna vid ca. 35 års ålder.” Trots att samma faktum gäller för den historiske Mohammed nämns inget sådant vid skildringarna av islam (Berg, 2001; Berg & Rudholm, 2011; Göth & Lycken, 2002). Detta antyder att muslimers syn på Mohammed är sanning, medan de kristnas syn på Jesus ständigt problematiseras. Enligt Löfstedt skapar detta en ensidig muslimsk apologetik (Löfstedt, 2022). Just den ständiga problematiseringen av kristendomen och att det kan medföra en negativ särbehandling av densamma kan jag hålla med om. Samtidigt tycker jag inte att man ska dra det så långt att det skapas en muslimsk apologetik. Flera av läroböckerna under den femte fasen (2000-talet) gav visserligen ingen problematisering av islam, men sättet på vilket exempelvis könsrollerna beskrevs gav snarare uttryck för stereotypiserade bilder och en negativ ton åt islam.

Oaktat den ambivalens som framkommer vid läroböckernas beskrivning av den kristna tron och Jesu person kvarstod försvaret av den kristna etiken.

En sekulär diskurs och belonging without believing

Enligt Karin Kittelmans Flensner kännetecknas en sekulär diskurs av olika artikulationsarenor, som exempelvis en mångfald av uppfattningar, kritiskt tänkande, religion och vetenskap, individualism och etik. Därtill framhålls att det religiösa ofta kopplas samman med irrationella regler och att oreflekterat följa kollektivet (Kittelmans Flensner, 2015). Samtliga artikulationsarenor var synliga i läroböckerna, däremot framträdde, som påpekats, en viss tvetydighet gällande den religiösa tron.

Att läroböckerna strävade efter att synliggöra en mångfald av röster bör inte ses som ett nedvärderande av den religiösa tron. Istället reflekteras en stark individualism – genom att ta del av många uppfattningar skulle eleverna göra egna val (Jmf. Härenstam, 2000). Detta märks bland annat när många avsnitt avslutades med reflektionsfrågor där eleverna uppmanades att fundera över vad de själva trodde, vilket är ett exempel på lära

av där eleverna uppmuntrades reflektera över undervisningsinnehållet på ett mer personligt plan. Detta antyder att en religiös position inte nödvändigtvis uppfattades som irrationell, utan snarare som ett av många sätt att leva sitt liv. Detta lära av trängdes emellertid tillbaka vid diskussionen om religion och vetenskap. Återigen konstaterades att naturvetenskapen inte kunde besvara alla frågor, och att det var viktigt att resonera kring vad som var möjligt att veta. Samtidigt framhölls att Bibeln inte var någon historie- eller faktabok. Den kunde alltså inte säga något om vad som faktiskt hänt, vilket sannolikt påverkade synen på den religiösa trons förklaringsvärde och därmed elevernas möjlighet till självständiga val (Jmf. Löfstedt, 2022).

Karakteristiskt för den sekulära diskursen var att presentera en mångfald av uppfattningar (Kittelmann Flensner, 2015). Detta var till viss del framträdande i läroböckernas redogörelse för etik och moral. Bland annat konstaterades att samtliga religioner hade den gyllene regeln och andra etiska regler gemensamt. Trots detta var det den kristna etiken som, precis som under tidigare perioder, fick utgöra tolkningsramen när vardagliga etiska dilemman presenterades. Detta skapade förutsättningar att fostra kulturellt och etiskt kristna medborgare som inte hade en medveten gudstro – de kunde till och med förneka Guds existens. Därför kan det hävdas att det fanns en önskan att eleverna skulle ”tillhöra” kristendomen genom traditioner och etik, men att detta inte förutsatte någon religiös tro. Denna inramning kan därmed ses som ett uttryck för *belonging without believing*. Det skulle kunna hävdas att detta ställningstagande för den kristna etiken är uttryck för en dold läroplan, eftersom det i läroplanen (Lgr11 & Lgr22) konstateras att undervisningen ska vara objektiv och neutral. Sett till skolans övergripande målformulering i värdegrunden, där den kristna etiken tillsammans med västerländsk humanism ges tolkningsföreträde, bör det dock inte betraktas som konstigt att den kristna etiken ställs framför andra religioners etik i läroböckerna. Därmed kan det konstateras att den dolda läroplanen har blivit mer synliggjord än vad den var under 1970-talet. Vad som däremot kan problematiseras är huruvida ställningstagandet för den kristna etiken är förenligt med kraven på en objektiv undervisning. Kan man göra anspråk på objektivitet när läroboksförfattarna implicit tar ställning för den kristna etiken? Utifrån objektivitetsfrågan kan det därför hävdas att religionskunskapsläroböcker gav uttryck för ett slags dold läroplan, eftersom de, trots kraven på objektivitet, förmedlade kristna normer och värderingar som mest önskvärda. Framhållandet av den kristna etiken kan ses som ett arv från den folkhemskristendom som utvecklades under 1920-talet.

Arvet från folkhemskristendomen materialiserades i ett slags kulturkristet förhållningssätt under 2000-talet. Detta exemplifierades bland annat i *Religion Plus* (2002). I boken fanns ett avsnitt ”Vad tror du om rätt och fel?” Här användes ett konflikttrabbat land som exempel. En man hade, trots riskerna det innebar, bestämt sig för att resa in i det krigshärjade området. Han blev dock snabbt överfallen, nedstucken och rånad. Han blödde och kunde varken resa eller röra sig. Han märkte att folk gick förbi honom där han låg, människor som tillhörde hans eget folk, men ingen stannade för att hjälpa. Till slut gav han upp och förberedde sig för döden, men då märkte han hur någon lyfte upp hans huvud, gav honom vatten och plåstrade om såren. Han såg att det var en av ”de andra”, de som var hans fiender. När han frågade varför han fått hjälp

fick han svaret medlidande (Göth & Lycken, 2002). Denna berättelse om att vi bör hjälpa människor i nöd, oavsett om de är vänner eller okända, har uppenbara likheter med den barmhärtige samariten. Här förmedlades alltså universella dygder genom ett implicit kristet ramverk.

Ett annat exempel på denna etiska kristendom var när FN:s deklaration om mänskliga rättigheter beskrevs i anslutning till Jesu bergspredikan (Berg & Rundblom, 2011). Detta avsåg sannolikt att visa att idén om mänskliga rättigheter var universell, men hade ett kristet ursprung. I en annan lärobok, *Religion 7 Prio* (2011), användes bibliska berättelser för att gestalta moderna samlevnadsregler. Bland annat användes berättelsen om David och Batseba för att varna eleverna för otrohet, begär och egoism (Högberg & Sundqvist, 2011).

Kristendomen var inte bara användbar för att förmedla etiska budskap. I *Religion och liv* (2011) underströks att vår värld hade sett helt annorlunda ut om den inte influerats av Bibeln. Det poängterades att Bibelns tankar hade spridits i världen under 2000 år och att det inte fanns ”någon enda människa idag som inte berörs av den. Länders lagar är påverkade av Bibelns regler och berättelser och Bibeln har styrt människors sätt att tänka och leva” (Berg & Rundblom, 2011, s. 81). Vidare konstaterades att det fanns många olika åsikter om Bibelns innehåll. Oavsett människors inställning till Bibeln var det viktigt att understryka att ”den har haft och har stor betydelse för människorna. Det är en bok som förändrat världen. En så viktig bok bör man veta något om” (Berg & Rundblom, 2011, s. 81). Detta sätt att framställa Bibeln var alltså ett försök att legitimera kristendomen i 2000-talets skola. Trots att många människor avvisade religionen var det omöjligt att avvisa Bibeln, då den var nödvändig för att förstå det historiska och samtida samhället. Denna beskrivning av Bibeln reflekterar återigen växelspelet mellan lära *om* och lära *av*.

Ovanstående exempel belyser det David Thurfjell betecknar som post-kristendom eller *belonging without believing*. Även om vi inte benämner oss som troende kristna har vårt sätt att se på världen rötter i kristendomen (Thurfjell, 2015). Det innebär att ett kristet tolkningsfilter lever kvar bland många sekulära svenskar, vilket bland annat synliggörs genom skolundervisningen. Att dagens religionskunskapsläroböcker genomsyras av en sekulär diskurs går inte att förneka, men denna innehåller ett kristet arv.

Avslutande diskussion

Syftet med denna artikel har varit att vidga och fördjupa vår förståelse av kristendoms- och religionsundervisningen inom den svenska folk- och grundskolan från 1920-talet fram till 2000-talet. Med utgångspunkt i läroböcker har jag velat nyansera uppfattningen att dagens religionsundervisning bedrivs inom en sekulär diskurs.

Den långa tidsperioden har möjliggjort identifikationen av fem faser som markerar förändringar i läroböckers framställning av kristendomen.

Tidigare utbildningsvetenskaplig forskning har hävdat att införandet av 1919 års undervisningsplan markerade folkskolans sekularisering, eftersom lilla katekesen

borttogs som den viktigaste läroboken (Englund, 1986). Detta är en förenklad tolkning. Undervisningsplanen var snarare en genomtänkt kompromiss där liberal folkkyrklighet, frikyrkighet och socialdemokratien kunde finna en minsta gemensam nämnare. Denna kompromiss innebar att etiken skulle användas för att stärka och underbygga tron. Under den första fasen (1920–1944) var därför gudstron och undervisning *i* kristendom fortfarande centralt. Däremot skulle den inte bedrivas i enlighet med Svenska kyrkans lära. Istället ställdes Bibeln och etiken i förgrunden. Det markerade övergången från en kyrklig kristendom till en nationell folkhemskristendom, som var positionerad mellan luthersk bekännelse och sekularitet. Kärnan i folkhemskristendomen var nedtoningen av tidigare konfliktelement för att undervisningen skulle kunna accepteras av så många som möjligt. Det var denna mellanposition som framträdde i läroböckerna och skapade ett spänningsförhållande mellan etiken och kristologin. I läroböckerna gjordes ingen åtskillnad mellan den historiske Jesus och trons Kristus, utan etiken förklarades alltjämt genom ett kristologiskt och eskatologiskt ramverk. Under den första fasen går det därför inte att tala om en dold läroplan, eftersom den kristna trons bärkraft aldrig ifrågasattes, varken i undervisningsplanen eller i läroböckerna. Eleverna skulle, genom skolundervisningen, således lära *i* kristendom för att fostras till kristna individer.

Folkhemskristendomens förankring i tron började omförhandlas under den andra fasen (1945–1958). Detta märks i 1955 undervisningsplan då en frikoppling mellan kristen tro och etik kunde skymtas, vilket innebar att undervisningsplanen gav uttryck för ett skifte till undervisning *om* och *av* kristendom. Detta skifte fick emellertid inget genomslag i läroböckerna där den kristna tron (och undervisning *i* kristendom) alltjämt försvarades. I detta försvar framträdde en förhandling mellan undervisning *i* och undervisning *om*, eller, om man så vill, mellan tro och vetande. Förhandlingen kom till uttryck genom åtskillnaden mellan religiös och naturvetenskaplig sanning eller genom att underverksberättelserna presenterades som legender. Under den andra fasen är det möjligt att argumentera för att det fanns tendenser till en dold läroplan, eftersom det i undervisningsplanen stipulerades att undervisningen inte nödvändigtvis behövde utmynnas i fostrandet av kristna individer, medan läroböckerna alltjämt förmedlade den kristna trons nödvändighet för såväl samhälle som individ.

Under den tredje fasen (1959–1969) är det möjligt att argumentera för en dold läroplan, eftersom vetandet erhållit tolkningsföreträde som den viktigaste grunden för en demokratisk identitet. Under denna period skedde en övergång från undervisning *i* till undervisning *om* kristendom och andra religioner. Detta innebar dock inte att kristendomen blev oviktig. För att folkhemskristendomen skulle fortsätta vara ett medel för främjandet av gemensamma etiska och kulturella värderingar i det snabbt expanderade välfärdssamhället förverkligades frikopplingen mellan tro och etik. Detta innebar att kristendomens samhällsnytta inte längre beskrevs genom tron, utan genom etiken. Det illustrerar att lära *om* kombinerades med lära *i* och *av*. Det var inte längre fråga om att överföra kristen tro. Däremot var kristen moral något som borde överföras, vilket indikerar ett slags lära *i*. Under den tredje fasen (1959–1969) bör därför lära *i* sammankopplas med lära *av*, då den kristna etiken, frikopplad från tron, uppfattades som något eleverna borde undervisas *i* och dra lärdom *av* för att utvecklas till demokratiska medborgare som kunde bidra till samhällets utveckling. Denna förändring

var tydlig i alla läroböcker och exemplifierar den dolda läroplanen som framträdde i läroböckerna. I läroplanen beskrevs kristendomen som ett historiskt arv som det var viktigt att ha kunskap om. I läroböckerna användes istället den kristna etiken för att beskriva den ideala medborgaren, vilket antyder att kristendomen var mer än ett historiskt arv.

Utvecklingen under den tredje fasen befästes ytterligare under den fjärde fasen (1970–1999). Vid denna tidpunkt är det också möjligt att argumentera för att folkhemskristendomen började transformeras till ett slags post-kristendom där kristendomen enbart tillskrevs ett instrumentellt värde. Detta visas genom läroböckernas ökade pluralism samt anpassning till ett mer individualiserat och kundorienterat förhållningssätt. Individerna uppmuntrades sätta ihop sin egen livsåskådning från ett smörgåsbord. Detta individfokus synliggör att läroböckernas tonvikt, framförallt under 1970- och 1980-talet, låg på lära *av*. Detta har att göra med fokuseringen på livsfrågor och att eleverna uppmuntrades reflektera över hur de uppfattade undervisningens innehåll på en personlig nivå. Trots detta beskrevs ofta naturvetenskapliga sanningar som mer tillförlitliga, medan religiösa förklaringar snarare var föremål för individuell tro. Det vetenskapliga tolkningsföretäret underbyggdes också genom inslag från bibelforskare som presenterade sin syn på bibliska texter. Fram till 1994 var den dolda läroplanen uppenbar. Trots pluralism och självständigt ställningstagande fick den kristna etiken utgöra en implicit tolkningsram vid diskussioner om vardagliga etiska dilemman.

Efter 1994 och införandet av värdegrunden där den kristna etiken gavs tolkningsföretäret kan det ifrågasättas huruvida den dolda läroplanen verkligen var så dold. Läroböckernas ställningstagande för den kristna etiken låg snarare i linje med vad som föreskrevs i skolans värdegrund. Detta skapade ett slags dubbelhet, eftersom ställningstagandet för etiken ständigt kompletterades av ett problematiserande av kristendomens trossatser, vilket fick ett stort genomslag under den femte fasen (2000-talet).

Dubbelheten signalerar den sekulära diskursens genomslag, men att det inom denna finns ett kristet arv. Under 2000-talet beskrevs, å ena sidan, den kristna etiken som något eleverna kunde ta lärdom av i sin personliga utveckling, vilket antyder ett fokus på lära *av*. Å andra sidan var betoningen på elevernas kunskapsutveckling i relation till olika religioner och livsåskådningar stark, vilket signalerar ett fokus på lära *om*. Dessutom presenterades trossatserna ofta som överkliga eller som något som rationella människor inte borde tro på. Jag menar att denna dubbeltydighet kan ses som ett resultat av den strikta uppdelningen mellan tro och vetande, som i grunden hade skapats för att försvara den kristna tron. Visserligen gavs möjligheten att tro på vad man ville, men när det ständigt implicerades att Bibeln hade fel fick det indirekt konsekvensen att den som trodde på sådant som enligt naturlagarna inte var möjligt var irrationell och obildad. Frågan detta föder är om denna problematisering är kompatibel med objektivitetskravet, eftersom likande problematiseringar inte görs med andra religioner (Jmf. Löfstedt, 2022). Ges verkligen eleven möjlighet att fritt bilda sig en uppfattning när det ständigt konstateras att Bibeln inte är vetenskaplig och att dess innehåll är myter och legender?

I artikelns teoriavsnitt lyftes även begreppet lära *hur* fram, som innebär ett utforskande av hur man kan få kunskap om religion (Auckland, 2021). Begreppet har en metodologisk och analytisk ansats och syftar till att eleverna ska utveckla förmågor för att själva kunna bedöma framställningar av religion. Trots att begreppet inte har varit undersökningens huvudfokus kan det utifrån framställningarna av kristendomen konstateras att lära *hur* inte gavs särskilt mycket utrymme i läroböckerna. Eleverna uppmanades visserligen att fundera över sin position i relation till ämnesinnehållet, men aldrig utifrån några källkritiska eller religionsvetenskapliga metoder, vilket jag förknippar lära *hur* med. Detta avslöjar en diskrepans mellan läroböckernas innehåll och vad det faktiskt står i läroplanerna. Redan i Lgr62 och Lgr69 är det möjligt att se tendenser till lära *hur* när det framhölls att undervisningens avsikt inte var att förmedla färdiga åsikter, fakta och resultat. Undervisningen skulle istället inriktas på färdigheter som gav eleverna möjlighet att förvärva kunskaper på ett självständigt sätt (Lgr62, s. 202; Lgr69, s. 175). Samma sak gäller i Lgr11 och Lgr22 där det fastslås att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla kunskap om hur man kritiskt granskar källor och frågeställningar som dels kan kopplas till religioner och andra livsåskådningar, dels rör relationen mellan religion och samhälle (Lgr11, s. 186; Lgr22, s. 188). Detta visar återigen att läroböckernas innehåll många gånger är relativt trögrörligt i förhållande till styrdokumentet, vilket i detta fall innebär att lära *hur*-aspekten fick ett ganska begränsat utrymme, åtminstone fram till 2000-talet.

Oaktat läroböckernas tvetydighet är det uppenbart att den kristna etiken under historiens gång har värderats högt, men att den använts för olika syften – antingen för att stärka och underbygga tron eller som frikopplad från tron för att förmedla universella levnadsregler. Tidigare forskning (Liljestränd et al., 2025) har framhållit att dagens läroböcker förmedlar ett liberalteologiskt arv. Detta bekräftas delvis av läroböckerna i denna studie, eftersom de genom att tona ned övernaturliga element, sökte överbrygga gapet mellan kristendom och naturvetenskap. Det är emellertid också möjligt att argumentera för att läroböckerna inte enbart reflekterade en liberalteologisk kristendom. Alla läroböcker från 1950-talet och framåt skapade också en tydlig distinktion mellan naturvetenskap och religion och fastslog, framförallt från 1980-talet och framåt, att de bibliska berättelserna omöjligt kunde förenas med naturvetenskapen – de var föremål för tro. Här gjordes således inget försök att skala bort det övernaturliga, utan det skapades snarare en uppdelning mellan etik och trossatser, vilket enligt min mening är uttryck för något mer än enbart en liberalteologisk kristendomstolkning (där trossatserna snarare underbyggs med hjälp av etiken).

Vidare konstaterar Jenny Berglund att dagens religionsundervisning är marinerad i ett lutherskt arv, eftersom kristna traditioner och kristen etik indirekt presenteras som det normala (Berglund, 2023). Att undervisningen och läroböckerna influeras av ett kristet arv är uppenbart. Detta arv bör dock inte endast relateras till det lutherska, eftersom den kristna etik som presenteras i läroböckerna inte har någon specifik koppling till lutherdomen. Dagens religionskunskapsläroböcker bör istället ses som ett arv från den folkhemskristendom som utvecklades under 1920-talet och som avsåg att skapa en gemensam värdegrund för alla.

Folkhems kristendomen var, som tidigare konstaterats, en kompromiss mellan liberal folkkyrklighet, frikyrklighet och socialdemokrati. Denna kompromiss har satt sina spår i religionsundervisningen fram till idag. Alltsedan införandet av 1919 års undervisningsplan har svenska skolbarn fostrats in i en religionsuppfattning som än idag kan komplicera möten med såväl romersk-katolska och ortodoxt kristna som människor från andra religioner. Detta märks inte minst i skolans värdegrund som signalerar att vi i Sverige har kommit längre i ett slags allmän tolerans som samtidigt är förankrad i protestantisk, inte nödvändigtvis luthersk, kristendom (Lgr22; Berglund, 2023). Utifrån ett tidlöst och globalt perspektiv innebär detta att den folkhems kristendom som skapades vid 1900-talets början varken kan eller bör ses som något neutralt med avsikt att omfamna alla kristna (och icke-kristna) riktningar. Den var uppbyggd kring en avkonfessionaliserad protestantisk kristendom som vid tiden för sin tillkomst talade till en bred kristen tradition: frikyrkligheten, stora delar av svenskkyrkligheten samt en majoritet av socialdemokratin. Denna syntes har sedan dess, explicit eller implicit, varit dominerande i svensk religionsundervisning, vilket i slutändan gör det svårt att tala om en objektiv undervisning.

Avslutningsvis kan det konstateras att det trots ställningstagandet för den kristna etiken skapas, i enlighet med den sekulära diskursen, en uppfattning om att gudstro antingen borde förpassas till den privata sfären, eller att detta inte är något som ”vi” sysslar med i det moderna Sverige. Detta visar att kristendomen betraktas som normerande i vissa avseenden medan den i andra placeras i periferin tillsammans med andra religioner och livsåskådningar. Framhållandet av den kristna etiken i såväl läroböcker som skolans värdegrund antyder att det finns en önskan att eleverna i den svenska skolan ska marinerats i ett protestantiskt kristet arv enligt principen ”*belonging without believing*”. Detta innebär att det i någon mån existerar en dold läroplan i religionskunskapsläroböckerna, eftersom läroplanens påbud om objektivitet och pluralitet i vissa fall får stå tillbaka när kristendomen, kanske omedvetet, används för att förmedla vad som anses vara universella demokratiska värden.

Referenser

Läroplaner och läroböcker

SFS 1919:80 *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919.*

SFS 1954:570 *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955.*

SFS 1962:480 *Läroplan för grundskolan 1962. Läroplan för grundskolan 1 Allmän del. Stockholm: Utbildningsförlaget/Skolöverstyrelsen 1969.*

SFS 1980:64 *Mål och riktlinjer i 1980 års läroplan för grundskolan.*

SKOLFVS 1994:1 *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet.*

SKOLFVS 2010:37 *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.*

FRÅN KRISTEN FOSTRAN TILL *BELONGING WITHOUT BELIEVING*:
RELIGIONSLÄROBÖCKERS FRAMSTÄLLNING AV KRISTENDOMEN UNDER HUNDRA ÅR
Emma Hellström

Andersson, Börje; Levén, Sören; Magnusson, Åke & Wesselgård, Melker (1980)
Religion 3 åk 9. Stockholm: Liber.

Beckman, Karin (1945) *Att vara kristen: en enkel sammanfattning av den kristna tros-
och livsåskådningen med arbetsuppgifter*. Stockholm: Sv. bokförlaget.

Berg, Leif (1986) *Religion och liv: årskurs 4–6*. Stockholm: Natur & Kultur.

Berg, Leif (1988) *Religion och liv: årskurs 6 Läsebok*. Stockholm: Natur & Kultur.

Berg, Leif (1994) *Religion och liv 7–9*. Stockholm: Natur & Kultur.

Berg, Leif (2001) *Religion och liv 7–9*. Stockholm: Natur & Kultur.

Berg, Leif & Rundblom Gunilla (2011) *Religion och liv 7*. Stockholm: Natur &
Kultur.

Berg, Leif & Rundblom Gunilla (2011) *Religion och liv 8*. Natur & Kultur.

Berg, Leif & Rundblom Gunilla (2013) *Religion och liv 9*. Stockholm: Natur &
Kultur.

Bjurman, Carl-Göte (1957) *Kristendom D2*. Gävle: Skolförlaget.

Boström, Gustaf; Lindberg, Gustaf & Roman, Anna Maria (1951) *Jesus och hans
apostlar*. Stockholm: Sv. bokförlaget.

Bylock, Maj & Lunell, Bertil (1967) *Sexans kristendomskunskap*. Stockholm: Liber.

Estborn, Sigfrid (1958) *Den kristna vägen: lärobok i kristendomskunskap för
folkskolans 7:de klass*. Stockholm: Frites.

Gerrevall, Hans & Johannesson, Rudolf (1961) *Den kristna tron: lärobok i
kristendomskunskap för enhetsskolans årskurs 9*. Stockholm: Diakonistyrelsens
bokförlag.

Gerrevall, Hans & Johannesson, Rudolf (1966) *Vägar till tro: lärobok i
kristendomskunskap för grundskolans högstadium*. Stockholm: Diakonistyrelsens
bokförlag.

Göth, Lennart & Lycken Katarina (2002) *Grundbok Religion Plus*. Stockholm: Natur
& Kultur.

Hammarstedt, Jan & Hartman, Lars (1972) *Religionskunskap 3H*. Stockholm:
Almqvist & Wicksell.

Hammarstedt, Jan & Hartman, Lars (1970) *Religionskunskap 1H*. Stockholm:
Almqvist & Wicksell.

Hedegård, David (1956) *Jesu liv och förkunnelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Husén, Lennart; Hildingsson, Lars; Gustafsson, Sture & Lundblad, Birgitta (1972)
Religionskunskap 1. Stockholm: Natur & Kultur.

FRÅN KRISTEN FOSTRAN TILL *BELONGING WITHOUT BELIEVING*:
RELIGIONSLÄROBÖCKERS FRAMSTÄLLNING AV KRISTENDOMEN UNDER HUNDRA ÅR
Emma Hellström

Högberg, Ole & Sundqvist, Mats (2011) *Religion 7 Prio*. Stockholm: Sanoma Utbildning.

Lindskog, John (1922) *Den kristna tros- och livsåskådningen: sammanfattad för barndomsskolor*. Stockholm: Diakonistyrelsens bokförlag.

Lindström, Henning (1959) *Kristendomskunskap för enhetsskolans 7–8*. Stockholm: Sv. bokförlaget.

Löfberg, David; Gidlund, Martin & Lidwall, Sven-Helmer (1971) *Religionskunskap 1M*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.

Pihl, Herman Gottfrid & Beckman, Karin (1966) *Kristendomskunskap 9G*. Stockholm: Sv. bokförlaget.

Steen, Henrik & Gustav Larsson (1938) *Kristen tros- och sedelära*. Lund: Gleerups.

Westberg, Ernst (1931) *Lärobok i kristendomskunskap för folkskolan*. Stockholm: Sv. bokförlaget.

Litteratur

Alberts, Wanda (2010) "The academic study of religions and integrative religious education in Europe". *British Journal of Religious Education* 32:3.

Algtosson, Karl Göran (1975) *Från katekestvång till religionsfrihet: debatten om religionsundervisningen under 1900-talet*. Uppsala universitet.

Ammert, Niklas (2008) *Det osamtidas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Uppsala: Sisyfos.

Berglund, Jenny (2014) "Vad är religion i svenska religionskunskapsläroböcker?". *Religion och livsfrågor* 3 (2014).

Berglund, Jenny (2023) "Swedish Religion Education in Public Schools – Objective and Neutral or a Marination into Lutheran Protestantism?" *Oxford Journal of Law and Religion* 11:1 (2022).

Bergsten, Torsten (1995) *Frikyrkor i samverkan. Den svenska frikyrkoekumenikens historia 1905–1993*. Stockholm: Verbum.

Broadly, Donald (2007) *Den dolda läroplanen*. Göteborg: Krut.

Buchardt, Mette (2015) "Cultural Protestantism and Nordic Religious Education: An Incision in the Historical Layers Behind the Nordic Welfare State Model". *Nordidactica* 2015:2 (2015).

Claesson, Urban (2004) *Folkhemmets kyrka: Harald Hallén och folkkyrkans genombrott: en studie av socialdemokrati, kyrka och nationsbygge med särskild hänsyn till perioden 1905–1933*. Uppsala universitet.

FRÅN KRISTEN FOSTRAN TILL *BELONGING WITHOUT BELIEVING*:
RELIGIONSLÄROBÖCKERS FRAMSTÄLLNING AV KRISTENDOMEN UNDER HUNDRA ÅR
Emma Hellström

Dahlstedt, Magnus & Olson Maria (2013) *Utbildning, demokrati och medborgarskap*.
Malmö: Gleerups.

Edgren, Henrik (2024) "Post-Christian Perspectives in Swedish Upper Secondary
School Textbooks 1990 – 2018", i Roos, Merethe; Westberg, Johannes & Edgren,
Henrik (red.) *Secular Schooling in the Long Twentieth Century?* Berlin: De Gruyter.

Ekstrand, Thomas (1999) *Max Weber in a Theological Perspective*. Uppsala
universitet.

Englund, Tomas (1986) *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola
under 1900-talet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.

Frikyrka utredningen: En rapport om Frikyrkans utveckling i Sverige 2000–2020.

Hartman, Sven (2000) "Hur religionsämnet formades". I Almén, Edgar; Furenhed
Ragnar; Hartman Sven G. & Skogar, Björn (red.) *Livstolkning och värdegrund: att
undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköping: Linköpings universitet.

Harvieu-Léger, Danièle (2000) *Religion as a Chain of Memory*. New Brunswick:
Rutgers University Press.

Hellström, Emma (2025) *Kampen om folkhemskristendomen.
Kristendomsundervisningens roll i den demokratiska skolans framväxt, 1920 – 1969*.
Diss. Uppsala universitet.

Härenstam, Kjell (2000) *Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att
välja kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Kittelmann Flensner, Karin (2015) *Religious Education in Contemporary Pluralistic
Sweden*. Diss. Göteborgs universitet.

Liljestrand, Johan; Carlsson, David; Jonsson, Linda & Thalén Peder (2025) "Whose
Christianity? The influence of a majority culture in Swedish textbooks". *British
Journal of Religious Education* 47:2 (2025).

Liljestrand, Johan & Thalén, Peder (2026) "Liberalteologisk medborgarfostran? Vad
läroböcker i religionskunskap visar". *Vägval i skolans historia*.

Löfstedt, Torsten (2022) "Den historiske Jesus i ämnet religionskunskap".
HumaNetten 49.

Nylund, Bo (1971) *Teologi genom seklerna*. Uppsala: Wretmans Boktryckeri.

Prytz, Johan (2023) "Towards a New Understanding of Swedish School Reforms: A
Sociological Analysis of Textbooks' Role in Reforms of School Mathematics, 1919–
1970". *Nordic Journal of Educational History* 10:1(2023).

Sundberg, Daniel (2021) *Svenska läroplaner. Läroplansteori för de pedagogiska
professionerna*. Lund: Studentlitteratur.

FRÅN KRISTEN FOSTRAN TILL *BELONGING WITHOUT BELIEVING*:
RELIGIONSLÄROBÖCKERS FRAMSTÄLLNING AV KRISTENDOMEN UNDER HUNDRA ÅR
Emma Hellström

Svenska kyrkans medlemsutveckling 1972–2024 ([d0a30387-feff-48b3-810e-2c8225f2fb54.pdf](#))

Tegborg, Lennart (1969) *Folkskolans sekularisering 1895–1909: upplösning av det administrativa sambandet mellan folkskola och kyrka i Sverige*. Diss. Uppsala universitet.

Thurfjell, David (2015) *Det gudlösa folket: de postkristna svenskarna och religionen*. Stockholm: Molin & Sorgenfrei.

Wickström, Johan (2021) ”Religion i folkskolans styrdokument: ett bidrag till religionsbegreppets didaktiska historia”. *Nordidactica* 3 (2021).