

Vad är kunskap i religionskunskap?

Torsten Löfstedt

Introduktion

Religionskunskap har varit ett skolämne i Sverige sedan 1969 då det ersatte kristendomskunskap. Sedan 1994 har ämnet varit obligatoriskt för alla elever i grundskolan i Sverige utan undantag (Alberts 2010:276–277).¹ I Sverige har vi ”integrativ” snarare än ”separativ” religiös utbildning, för att använda Wanda Alberts terminologi (2010). Alla elever oavsett religiös tillhörighet ska delta i samma undervisning i religionskunskap.

Varför ska elever läsa religionskunskap? Vad är syftet med ämnet? Är syftet att hjälpa elever forma en människosyn och världsbild eller är det att hjälpa dem förklara religion som fenomen eller att hjälpa dem förstå religioner? I denna artikel beskriver jag vilka syften som har varit tongivande i grundskolans kursplaner för religionskunskap *Lpo94*, *Lgr11* och *Lgr22*, i årskurserna 7–9. Jag redovisar även kort för problem som är relaterade till de första två kursplanerna och deras målsättningar, och förklarar varför målsättningen att förstå religioner är den som bäst passar svenska grundskolan. Artikeln är ett bidrag till det forskningsfält som kallas *läroplansteori* eller på engelska *curriculum studies* eller *curriculum theory* (Pinar 2019). Enligt Daniel Sundberg är läroplansteori ”det systematiska studiet av läroplanen och dess samhälleliga, politiska och kulturella förutsättningar” (2021:289), där termen *läroplan* syftar inte endast på styrdokumentet, den ”statligt fastställda plan[en] för undervisning” (2021:15) (läroplanen i snäv bemärkelse) utan också på ”de principer, värden, premisser och filosofiska antaganden som bildar utgångspunkt för läroplanen” (2021:289). Läroplansteoretiker har identifierat olika *läroplansideologier* som vid olika tider präglat utformningen av läroplanen (se Deng och Luke 2008:70–72, Sundberg 2021:51–54). Dessa ideologier reflekterar olika uppfattningar om skolans centrala uppgifter och om vilka slags medborgare skolan ska fostra. De ideologier som berörs i denna artikel är främst liberal humanism och akademisk rationalism (även kallad vetenskaplig rationalism). Jag visar även att ämnet religionskunskap i *Lgr22* präglas av *interpretive humanities* eller tolkande humaniora, en kunskapssyn som skiljer sig från dem som präglade de tidigare läroplanerna.

Statligt fastställda läroplaner är juridiska dokument som reglerar undervisningen i Sveriges skolor. De ”består av förordningar och föreskrifter, beslutade av regeringen och lagstadgade av riksdagen” (Sundberg 2021:56). Mycket i de tre kursplanerna *Lpo94*, *Lgr11* och *Lgr22* är detsamma, men vid

¹ Om möjligheten till befrielse från religionskunskapsundervisning före 1994, se Högdin 2007:20.

en närmare läsning kan vissa viktiga skillnader dem emellan identifieras: meningar ändras, andra tas bort, nya meningar läggs till och textdelarna placeras i en annan ordning. I min analys fokuserar jag på ändringar i kursplanerna som återspeglar olika synsätt på vad skolämnen ska ha för syfte och innehåll. Ändringarna speglar också det faktum att under olika decennier har olika akademiska inriktningar inom religionsvetenskapen haft mer att säga till om i utformningen av kursplanerna. För *Lgr11* och *Lgr22* finns det även kommentarmaterial som förtydligar innebörden av läroplanerna men som inte är juridiskt bindande. Kommentarmaterialet ger vägledning till verksamma lärare och har varit till hjälp när jag tolkat kursplanerna.

Läroplaner och kursplaner är kommittéprodukter. De är ”deliberativa” och ”eklektiska”, med Lindes ord (2021:158), och utgår inte från en sammanhållen teori (2021:158). De är resultatet av kompromisser och förhandlingar mellan kommittéledamöter och i vissa fall finns det spår av direkt inblandning av politiker. Det finns därför många undantag från de generella tendenser som jag identifierar.

Religionskunskap i *Lpo94*: liberal humanism

Läroplanen *Lpo94* kom i bruk 1 juli 1994. Dess kursplaner reviderades kontinuerligt. Kursplanen i religionskunskap fokuserade på att låta eleverna utforska svar på olika existentiella frågor. De första målen i kursplanen för religionskunskap från 1996 är dessa:

Till skolans uppgifter hör att ge eleverna möjlighet att skaffa sig kunskaper om och stimulera till reflektioner kring olika religioner och livsåskådningar som en grund för varje elevs eget ställningstagande. Religionskunskapen skall vidga och fördjupa elevernas erfarenhets- och begreppsvärld, ge dem möjligheter att reflektera över religiösa, moraliska och etiska frågor samt rusta dem inför ansvaret som medmänniskor och samhällsmedlemmar. Eleverna skall utveckla respekt för varje människas rätt att ha sin egen livsåskådning.

Att bearbeta existentiella frågor och trosfrågor och att betrakta tillvaron utifrån ett etiskt perspektiv ingår i en personlig utvecklingsprocess. Varje människa behöver reflektera över sådana frågor och skaffa sig de redskap i form av traditioner, språk och symboler som behövs för att söka en mening i de situationer som man ställs inför i livet.

[...] Undervisningen i religionskunskap syftar såväl till att öka elevernas kunskaper om religioner och livsåskådningar som till att ge dem möjlighet att arbeta med egna reflektioner och frågor kring existentiella och etiska problem.

(*Grundskolan, kursplaner och betygskriterier*, 1996 s. 61)

Religioner behandlades som en resurs som eleverna kunde använda för att bygga upp sin egen världsbild. Med sin fokus på etiska och existentiella frågor utgick denna kursplan ifrån ett förhållningssätt till religioner som var starkast

färgat av de akademiska underdisciplinerna etik och religionsfilosofi (Franck 2021b).

Sedan 1962 är religionskunskapsundervisningen i Sverige icke-konfessionell; det året ersattes undervisning i kristendom med kristendomskunskap (Hartman 2000:219). Kristendomen har dock länge haft en särställning i Sverige och den roll som kristendomen och Bibeln spelade för utvecklingen av svensk kultur och samhälle betonades i Kursplanen för religionskunskap från 1996:

För att eleverna ska kunna tillgodogöra sig och förstå mycket av innehåll och uttryck i svensk och västerländsk konst, musik, litteratur, historia och samhällsutveckling är det nödvändigt med kunskaper om kristen tro och om den etik som förvaltas av den kristna traditionen. (s. 61)

Ämnet religionskunskap skulle alltså bidra till att stärka samhällseliga normer; notera att när denna kursplan publicerades var Svenska kyrkan fortfarande statskyrka. Ett av målen med ämnet religionskunskap var därmed bildning; att bilda är ”att skola in i en kulturs traditioner och praktiker” (Sundberg 2021:18). Den officiella rapport som inspirerade *Lpo94* hette också ”Skola för bildning” (Skolverket 1992).

Kursplanen i religionskunskap som var kopplad till *Lpo94* präglades av ett liberalhumanistiskt ideal om ämnets syfte. Liberal humanism bygger på en ”erfarenhetsbaserad kunskapsorientering” (Sundberg 2021:237; Deng & Luke 2008:71).² Enligt en liberalhumanistisk syn på syftet och utformningen av skolämnen ska dessa bidra till ”personlig befrielse och utveckling” (McNeil 1996 citerad i Deng & Luke 2008:71). Individens behov ligger i centrum. Fokus ligger på att låta individen utvecklas till sin fulla potential.³

En kritik som riktades mot ämnet religionskunskap i *Lpo94* var att det saknade tydligt kunskapsinnehåll. I praktiken var det den enskilda läraren eller skolan som avgjorde vad som togs upp i undervisningen. Det fanns inga förutsättningar för en likvärdig utbildning (Svensson 2011). Den fokus på livsfrågor som präglade ämnet religionskunskap i *Lpo94* var också problematisk då undervisning i livsfrågor och lärarnas värderingar av elevers svar på existentiella frågor riskerade gå emot skolans värdegrund, enligt vilken undervisningen i svenska skolor skulle vara icke-konfessionell (Svensson 2011; se *Lpo94* ”Skolans värdegrund och uppdrag”).

² Deng & Luke (2008:71): “experiential notion of knowledge.” Sundberg beskriver detta som en “lärande-centrerad läroplansideologi” (2021:53).

³ Sundbergs kategori “en skola för bildning” (2021:236–239) är inte detsamma som den liberalhumanistiska synen på skolämnen. Sundbergs kategori har också drag av *social effektivitet* och *social rekonstruktion*.

Religionskunskap i *Lgr11*: akademisk eller vetenskaplig rationalism

Under 2011 trädde en ny läroplan med nya kursplaner i kraft.⁴ I stället för att bara ange mål som i kursplanerna från 1996 (”mål att sträva mot”, ”mål som eleverna skall ha uppnått”), specificerade *Lgr11* innehållet i de olika ämnena (”Centralt innehåll”) (Linde 2021:10–11). Det specificerades vilka saker alla elever skulle lära sig oavsett vilka lärare de hade.

Kursplanen för religionskunskap i *Lgr11* — liksom kursplaner i andra ämnen — formulerades som en reaktion mot tidigare kursplaner (i detta fall *Lpo94*). Nu skulle det bli tydliga riktlinjer för vad lärare måste ta upp i undervisningen. I *Lpo94* handlade religionskunskap till stor del om att ge elever resurser att skapa egna svar på livets frågor i en liberal-humanistisk anda. Kursplanen i religionskunskap i *Lgr11* hade en helt annan syn på vilka syften skolämnet skulle tjäna. Kursplanen sammanfattade de övergripande målen för undervisningen i religionskunskap 1–7 på följande sätt:

Genom undervisningen i ämnet religionskunskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- **analysera** kristendomen, andra religioner och livsåskådningar samt olika tolkningar och bruk inom dessa,
- **analysera** hur religioner påverkar och påverkas av förhållanden och skeenden i samhället,
- **reflektera** över livsfrågor och sin egen och andras identitet,
- **resonera** och **argumentera** kring moraliska frågeställningar och värderingar utifrån etiska begrepp och modeller, och
- **söka information** om religioner och andra livsåskådningar och värdera källornas relevans och trovärdighet. (*Lgr11*, Religionskunskap, Syfte, min betoning)

Kursplanerna är som nämndes kommittéprodukter och det finns tradition i kursplaner. Medan det fortfarande fanns utrymme i kursplanen för personlig reflektion kring identitet, existentiella frågor och etik, var dock inte bildningsperspektivet centralt i religionskunskap i *Lgr11*. I en artikel jämförande den obligatoriska religionsundervisningen i Österrike, Skottland och Sverige visade Kerstin von Brömssen och hennes kollegor att förhållningssättet till religionskunskap i kursplanen för högstadiet i Sverige (*Lgr11*) tydligast hörde till den läroplanstradition som kallas ”akademisk

⁴ Tidigare uppdaterades kursplanerna för de enskilda ämnena kontinuerligt medan den allmänna läroplanen låg fast men i *Lgr11* utgjorde kursplanerna en enhet tillsammans med läroplanen (Linde 2021:145).

rationalism”, till skillnad från vad som var fallet i de två andra länderna (se Brömssen et al. 2020:144).⁵

Akademisk rationalism har en ”disciplinär kunskapsuppfattning” (Deng & Luke 2008:70) som ”tolkar mänsklig kunskap i termer av kanonisk akademisk kunskap som återfinns i olika intellektuella discipliner”.⁶ Michael Young förespråkar detta förhållningssätt till skolämnens utformning och kallar det för ”powerful knowledge”. Enligt Young ska skolämnena kristalliseras utifrån akademiska discipliner och vara nära sammankopplade med dem. De kunskaper som skolan ska främja är specialiserade ämneskunskaper som skiljer sig från vardagskunskap till struktur och syfte (Young och Muller 2013:231). Kunskaperna produceras av ”specialistinstitutioner” (Young 2013:231), dvs universitet och andra forskningsinstitutioner. Skolämnena ska göra det möjligt för eleverna att bli medlemmar av dessa ’specialistgemenskaper’ (Young 2010:27).

Fyra av fem mål i religionskunskap i *Lgr11* skulle lika väl kunna vara mål för studier av religion på universitetsnivå (målen 1, 2, 4, 5). Kursplanen återspeglar därmed uppfattningen att det är religionsvetares frågeställningar och deras tillvägagångssätt som ska präglade undervisningen i religionskunskap. Elever i landets skolor skulle bli som dessa akademiker.

Enligt de första två punkterna i sammanfattningen av syftet med religionskunskap i *Lgr11* skulle olika religioner och livsåskådningar vara föremål för analys. Elever skulle få de verktyg som behövdes för att analysera dem. Kursplanen förklarade inte vilken typ av analys de skulle använda men i det officiella kommentarmaterialet till denna kursplan står det:

ämnet religionskunskap ska bidra till att eleverna utvecklar ett vetenskapligt och analytiskt förhållningssätt där källkritik är en viktig del (*Lgr11 Kommentarmaterial* RK s. 8).

den kritiska granskningen i religionskunskap kan i förlängningen leda över i ett analytiskt förhållningssätt till olika religioners och livsåskådningars utsagor och sanningsanspråk (*Lgr11 Kommentarmaterial* RK s. 9)

Kommentarmaterialet noterar även att så kallad ”levd religion” betonas snarare än den officiella förståelsen av religion som ges av religiösa ledare (*Lgr11 Kommentarmaterial* RK s. 7). Teologi nedprioriteras med andra ord. Vidare framhåller kursplanen den levda religionens sociala kontext

⁵ “The current Swedish curriculum [*Lgr11*] stands out as being academic rationalistic, with the aim of developing a rather distanced and analytic religious literacy in order to understand the world on a scientific basis” (Brömssen et al. 2020: 144). Sundberg (2021:51) översätter termen *academic rationalism* som ”vetenskaplig rationalism.” Termen ”akademisk rationalism” har fördelen att den visar att det är just akademien, dvs universiteten som är tongivande.

⁶ “A disciplinary conception of knowledge that construes human knowledge in terms of canonical academic knowledge contained in various academic disciplines.” (Deng & Luke 2008: 69).

(”samhällsperspektivet”, *Lgr11 Kommentarmaterial* RK s. 7), vilket visar att samhällsvetenskapliga ansatser prioriteras. Förutom att använda sig av samhällsvetenskapliga metoder när de analyserar religioner förväntas studenterna lära sig att använda teoretiska modeller från etik (*Lgr11 Kommentarmaterial* RK s. 6). De förhållningssätt till religion som prioriterades var kort sagt samhällsvetenskapliga förhållningssätt och teoretisk etik, snarare än historiska, litterära, filosofiska eller teologiska förhållningssätt till religion.

Jonas Svensson, som tillhörde expertgruppen som hade som uppgift att komponera kursplanen i religionskunskap för *Lgr11* (Svensson 2015:26),⁷ förespråkar ett reduktionistiskt förhållningssätt till religionsstudier vid universitetet, och även i skolor. Enligt detta förhållningssätt kan allt i en religion, vare sig det är ritualer, texter eller doktriner, ”reduceras till något i grunden mänskligt” (2015:33). Han anser att blivande lärare i religionskunskap ska undervisas i allmänt vedertagna vetenskapliga teorier som kan förklara religiöst beteende oavsett vilken disciplin de är hämtade från (2015:33). Exempelvis anlitas kognitionsvetenskapliga teorier till att förklara hur människor kan föreställa sig osynliga varelser (2015:28). När elever frågar varför människor tror eller gör det ena eller det andra kan läraren sedan använda dessa teorier för att formulera ett svar (2015:30).⁸ Detta kanske låter som ett rimligt tillvägagångssätt, men Svensson medger att hans synsätt kan vara problematisk i en skolkontext: ”Det finns en risk att elever med religiösa övertygelser kan uppfatta ett sådant synsätt som en attack på deras personliga tro och praktik” (2015:33). Det är en mycket reell risk.

Naturvetenskapliga och beteendevetenskapliga teorier har gjort intåg även i andra skolämnen. Detta kan kopplas till ett akademisk-rationalistiskt synsätt på läroplaner. Detta synsätt utgår ifrån en snäv förståelse av kunskap som är baserad på naturvetenskap. Till exempel skriver Young: “powerful knowledge is powerful because it provides the best understanding of the natural and social worlds that we have and helps us go beyond our individual experiences” (Young 2013b:196, cit i Harland & Wald 2018:617). Detta är i linje med en tendens i moderna samhällen att behandla naturvetenskapen som den högsta formen av kunskap (Deng & Luke 2008:68).

Robert Eaglestone, professor i litteraturvetenskap, är kritisk mot Youngs syn på skolämnen. Han varnar för ”mission creep” där naturvetenskapliga metoder tvingas på material där de inte hör hemma (2020:5); i hans fall engelsk litteratur. Idealiseringen av naturvetenskaperna kan lätt leda till *scientism*, tron att naturvetenskapen kan ge svar på alla problem, inklusive frågor om livets mening, eller att naturvetenskapliga metoder kan användas för att besvara alla frågeställningar (se Stenmark 2004).

⁷ Utbildningsdepartementet under Jan Björklund gjorde vissa ändringar i expertkommitténs förslag på kursplan i religionskunskap; se Svensson 2011.

⁸ ”Vi som universitetslärare måste tillhandahålla verktyg som gör att blivande lärare kan hantera den typiskt barnsliga frågan ’varför?’, verktyg som har en solid grund i vad vi vet, eller vad vi för tillfället tror oss veta, om hur människor i allmänhet fungerar” (Svensson 2015:33).

Om man applicerar en naturvetenskaplig syn på kunskap på undervisning i litteratur blir undervisningen oinspirerande. Men det är ännu mer problematiskt att applicera naturvetenskapliga eller beteendevetenskapliga metoder och teorier på religioner i skolämnet religionskunskap. Risken med ett reduktionistiskt förhållningssätt till religioner är att religiöst troende kommer att framstå som lurade eller som bedragare, eller både och. Kittelmann Flensner observerade religionskunskapslektioner i gymnasieskolor i Sverige vid en tidpunkt då ämnesplanen *Gy 2011* gällde (*Gy 2011* hade samma akademisk-rationalistiska syn på ämnesinnehåll som *Lgr11*). Hon observerade: ”troende människor kunde [...] uppfattas som ’lurade’ och elever nämnde många gånger okunskap och förtryck som förklaringar till förekomsten av religion i olika sammanhang” (2017:18).

I linje med det akademisk-rationalistiska förhållningssättet till ämnet förväntas eleverna inte ha en personlig koppling till de religiösa fenomen som de ska analysera (Brömssen et al. 2020:143, 144; Franck 2021b:7; Naame 2022:11). Kittelmann Flensner visar i sin avhandling att i religionskunskapsundervisningen tog ofta både lärare och elever det för givet att en ateistisk ståndpunkt var detsamma som en objektiv ståndpunkt (2017:6). Medan religiös övertygelse regelbundet var föremål för ifrågasättande, problematisering och förlöjligande, ifrågasattes inte ateistiska ståndpunkter (2017:19). Det var underförstått att om du delade den sekulariserade majoritetens synpunkter var du objektiv. Troende behövde vänja sig vid att få sina övertygelser granskade, medan icke-troende aldrig utmanades att reflektera över sina egna förutfattade meningar (2015:118–120). De tilläts fortsätta att tro att de var upplysta och därmed överlägsna sina vilseledda religiösa klasskamrater (2015:152).

Religion som ett problem i samhället

Lgr11 uppmuntrade en negativ syn på religioner även i andra hänseenden. Den roll som religioner kan ha i konflikter och konfliktlösning, samt spänningar mellan religiöst motiverade könsroller och dem som stöds av svenska staten lyftes också fram i *Lgr11*. I det centrala innehållet för religionskunskap årskurs 7–9 i *Lgr11* fanns ”religionernas roll i några politiska skeenden och konflikter utifrån ett kritiskt förhållningssätt”. Den sekulära staten lyftes upp som ett ideal medan religioner framställdes som potentiellt problematiska i samma dokument och det medföljande kommentarmaterialet. Kommentarmaterialet till *Lgr11* kontrasterar sekulära stater med reaktionära religiösa traditioner:

Sekulära och pluralistiska samhällen har inte alltid vuxit fram utan motstånd från religiösa grupper och traditioner. Ibland kommer sekulära värderingar i konflikt med traditionella värderingar som försvaras och motiveras med religiösa argument. (*Lgr11 Kommentarmaterial* RK s. 26)

Religiösa övertygelser framställs som socialt problematiska; de uppmuntrar ståndpunkter som skiljer sig från dem som främjas av den svenska staten.

Kursplanen bäddade för att religioner framställdes som samhällsproblem. Kursplanen och kommentarmaterialet talade visserligen om religioners roll i konflikter men också om hur det kan förekomma samförstånd mellan religiösa grupper och det sekulära samhället, men det var konflikterna som togs för givet. Kommentarmaterialet talade om religiöst motiverat våld och konflikter mellan sekulära värderingar och traditionella värderingar som försvaras och motiveras med religiösa argument.

Nytt för *Lgr11* var också att det fanns krav på genusperspektiv i religionskunskapen.

Religioner och livsåskådningar rymmer starka föreställningar om kön och sexualitet. Om man studerar dessa utan att anlägga genusperspektiv innebär det att en grundläggande del av ämnet lämnas därhän. Det är därför nödvändigt att eleverna ges möjlighet att utveckla och tillämpa ett sådant perspektiv inom ramen för sina studier i religionskunskap. (*Lgr11 Kommentarmaterial RK s. 10–11*)

[Det är] viktigt att eleverna får stifta bekantskap med alternativa tolkningar av religiösa texter och trossatser. Det kan handla om exempelvis tolkningar från feministiskt perspektiv och queerperspektiv. (*Lgr11 Kommentarmaterial RK s. 10*)

Dessa krav är vid närmare eftertanke problematiska. Det är svårt att se hur man kan undvika att behandla liberal protestantisk kristendom och liberal judendom som ideal och alla andra religiösa inriktningar som lite sämre om man ska utgå från dagens genusperspektiv. Men gör man detta frångår man kravet på icke-konfessionell undervisning.

Genom att uppmuntra analytiska förhållningssätt till religion och framställa religioner som socialt problematiska, uppmuntrade kursplanen i religionskunskap från *Lgr11* en negativ syn på religion. Negativa syner på religion var vanliga i svenska skolor redan innan *Lgr11*, men *Lgr11* kan ha underlättat för lärare att framställa religioner i dålig dager.

Eli Göndör, frilansskribent som disputerat i islamologi, skriver i förordet till Kittelmann Flensners studie *'Jag är neutral!' Religionskunskap i det pluralistiska Sverige* (2017):

Det råder inget tvivel om ett ökat behov av kunskaper om religioner. Men om undervisningen sprider fördomar är det en öppen fråga om det nuvarande förhållningssättet inte är ett sämre alternativ än ingen religionsundervisning alls i skolan. (Göndör i Kittelmann Flensner 2017:5)

Han har en poäng. Särskilt problematiskt är det när religiösa elever sätts i en situation där de känner att de måste försvara sin tro inför den sekulära majoriteten i klassrummet.

Dock slutar inte berättelsen här. År 2022 fick religionskunskapslärare i grundskolan andra förutsättningar för sin undervisning.

Religionskunskap i *Lgr22*: ett steg bort från akademisk rationalism

1 juli 2022 trädde en ny kursplan för grundskolan i kraft (*Lgr22*). Religionskunskap i *Lgr22* är inte lika starkt präglad av akademisk rationalism som i *Lgr11*. I syftestexten för religionskunskap i *Lgr22* står det bland annat:

Undervisningen i ämnet religionskunskap ska ge eleverna förutsättningar att utveckla

- kunskaper om religioner och andra livsåskådningar samt om olika tolkningar och varierande praktiker inom dessa,
- förmåga att kritiskt granska frågor som rör relationen mellan religion och samhälle, och
- förmåga att resonera om etik, moraliska frågor och livsfrågor utifrån olika perspektiv.

Medan den första punkten i sammanfattningen av de övergripande målen för religionskunskap årskurs 1–9 i *Lgr11* var att elever skulle utveckla sin förmåga att analysera kristendom och andra religioner, är den första punkten i sammanfattningen av de övergripande målen i *Lgr22* att de utvecklar sina kunskaper om olika religioner och om tolkningar och praktiker i dessa religioner. Denna första punkt i målsammanfattningen för religionskunskap i *Lgr22* motsvarar nästan exakt de första meningarna under rubriken ”Syfte” i både *Lgr11* och *Lgr22*, men det faktum att denna mening finns i den ena sammanfattande listan men inte den andra visar att dessa övergripande mål tolkas olika i kursplanerna. Förändringarna i sammanhanget visar att den typ av kunskap som eftersträvas i *Lgr22* inte är densamma som i *Lgr11*. Även syftet med undervisningen skiljer sig.

I *Lgr22* syftar religionskunskap inte längre till att göra högstadiel elever till forskare i religionsvetenskap utan att hjälpa dem att förstå varför människor i olika religioner ser på sig själva och på världen så som de gör (även Naame 2022:35–36). I det allra första stycket i kursplanen står det:

I dagens samhälle, som är präglad av mångfald, är kunskaper om religioner och andra livsåskådningar viktiga för att skapa ömsesidig förståelse mellan människor (*Lgr22*, Religionskunskap, s. 1)

Den första punkten i det centrala innehållet, 7–9 (*Lgr22*) understryker också vikten av förståelse:

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

Denna första punkt saknar motsvarighet i *Lgr11*.

Att förstå andra människor prioriteras i *Lgr22*. En liten men betydelsefull ändring återfinns i avsnittet ”Syfte”, som beskriver de övergripande syftena med Religionskunskap, i första styckets andra mening:

Lgr11: Genom undervisningen ska eleverna **bli uppmärksamma på** hur människor inom olika religiösa traditioner lever med, och uttrycker, sin religion och tro på olika sätt. [min betoning]

Lgr22: Genom undervisningen ska eleverna **få förståelse för** hur människor inom olika religiösa traditioner lever med och uttrycker sin religion på olika sätt. [min betoning]

Frågan är vad förståelse innebär. Den statliga myndigheten Institutet för språk och folkminnen förklarar:

Att ha förståelse av något innebär att ha en insikt om, och en syn på något: ’Han visar vägen till en förståelse av den asiatiska filmens konventioner.’ Att ha förståelse för kan också betyda att ’ha insikt’, men ofta innebär det att man visar empati: ’Jag har förståelse för den rädsla som många känner.’⁹

Rimligtvis är ett av målen med religionskunskap i *Lgr22* empatisk förståelse för människor tillhörande olika traditioner.

Förståelse utifrån de olika religiösa systemen

I *Lgr22* eftersträvas förståelse för hur människor uttrycker sin religion. Förståelsen ska uppnås genom tolkningen av dessa religiösa uttryck i ljuset av de olika religiösa systemen snarare än genom att använda olika vetenskapliga teorier om människans natur. Vi kan säga att medan målet med religionskunskap i *Lgr11* främst var att förklara religion som ett fenomen, är det i *Lgr22* främst att förstå olika religioner (i pluralis) och deras utövare. Därmed har den nya kursplanen tagit ett steg bort från akademisk rationalism.

Vi noterar en liknande förändring i synen på heliga texter i de två kursplanerna. I *Lgr11* skulle eleverna lära sig om olika religiösa källtexter (”centrala tankegångar och urkunder inom kristendomen”, och ”centrala tankegångar och urkunder i världsreligionerna islam, judendom, hinduism och buddhism”). I *Lgr22* ska de tolka och diskutera symbolik och mening i Bibeln och andra religiösa texter. Det finns en förväntan nu att elever faktiskt

⁹ <https://frageladan.isof.se/visasvar.py?svar=51913>

interagerar med heliga texter och inte bara lär sig om dessa texters existens. Relationen mellan religiösa texter och religiös övertygelse förtydligas ytterligare i kommentarmaterialet:

Här kan undervisningen ge en mer sammanhängande bild av hur centrala trosföreställningar, världsbilder och moraluppfattningar hänger ihop med berättelser och religiös praktik inom religionerna. (*Lgr22 Kommentarmaterial* RK s. 24)

Genom att eleverna både på egen hand och tillsammans med andra får tolka och diskutera innebörden i myter, liknelser, böner, religiösa ceremonier och ritualer, matvanor, konst, musik och arkitektur utvecklar de en djupare förståelse för religiöst symbolspråk. (s. 25)

Detta helhetsgrepp på religioner är i min mening raka motsatsen till den fragmentering av religionerna som lätt kunde bli resultatet av analyserna som förespråkades i *Lgr11*.

Att förstå religioner innebär också att förstå vilken roll de spelar i människors liv. Religioner och andra världsbilder är inte triviala fritidsaktiviteter. De relaterar till hur människor ser på sig själva och hur de förstår världen och sin egen plats i världen. Detta kommer tydligt till uttryck i den allra första punkten i det centrala innehållet för Religionskunskap årskurs 7–9 i *Lgr22*: ”Vad religion och livsåskådning kan betyda för människors behov av mening, gemenskap, identitet och förståelse av omvärlden.” Den närmaste motsvarigheten i det centrala innehållet för religionskunskap i årskurserna 7–9 i *Lgr11* var formuleringen ”Hur religioner och andra livsåskådningar kan forma människors identiteter och livsstilar.” Denna formulering kom långt ner på listan, på plats 12, och religion framställdes mer som ett livsstilsval än något annat.

Det finns även påtagliga skillnader i hur etik och livsfrågor behandlas i de olika kursplanerna. Ett återkommande problem i religionskunskapsundervisning har varit att etik ofta behandlas för sig och världsreligionerna för sig, så religionskunskap har i princip blivit uppdelat i två ämnen (Naame 2022:39). I *Lgr22* har ett försök gjorts att närmare sammansvetsa de två. Det centrala innehållet i *Lgr22*, årskurs 7–9, inkluderar:

- Analys av och reflektion över etiska frågor utifrån elevernas egna argument samt **utifrån tolkningar inom religioner och andra livsåskådningar** och utifrån etiska modeller. Sådana frågor kan till exempel handla om frihet, rättvisa och solidaritet. [min betoning]
- Samtal om och reflektion över livsfrågor utifrån elevernas egna tankar samt **utifrån tolkningar inom religioner och andra livsåskådningar**. Sådana frågor kan till exempel handla om identitet, kärlek, sexualitet och meningen med livet. [min betoning]

Även elevernas egna argument analyseras enligt *Lgr22*, och deras tankar ska vara föremål för samtal. Livsfrågor är inte sådant som endast berör de andra, och det är inte endast de andras uppfattningar som ska vara föremål för analys. I samband med diskussion om livsfrågor kan kvinnor och mäns roller och sexualitet lyftas fram, även om ämnet religionskunskap inte längre har ensamt ansvar för sex och samlevnadsfrågor.

Relationen mellan religion och samhälle: Sekulära ståndpunkter inte längre normativa

Tonvikten på förståelse i *Lgr22* är angelägen. Sverige är i många avseenden sekulariserat. Allt fler personer med familjebakgrund i svensk kultur saknar anknytning till Svenska kyrkan, den evangelisk-lutherska kyrkan som var den dominerande religiösa institutionen i Sverige från Gustav Vasas regeringstid fram till idag. (1972 hade Svenska kyrkan uppemot 7,7 miljoner medlemmar, vilket utgjorde 95% av befolkningen. År 2022 hade Svenska kyrkan 5,5 miljoner medlemmar av en befolkning på 10,5 miljoner. De utgjorde 53% av befolkningen.)¹⁰ De som inte är medlemmar i Svenska kyrkan tillhör för det mesta inte heller något annat trossamfund. Många unga svenskar idag saknar religiös referensram. Samtidigt blir Sverige mer mångkulturellt med ansevliga religiösa minoriteter, däribland muslimer tillhörande olika inriktningar samt katoliker och medlemmar i olika ortodoxa kyrkor.

Kittelmann Flensner noterade en tendens i den sekulariserade svenska majoritetskulturen att se på troende av olika trosriktningar med förakt, delvis på grund av bristande förståelse för religion och religioner (2015:121–123). Denna brist på respekt för utövare av olika religioner är delvis ett resultat av religionskunskapsundervisningen i svenska skolor. Detta visar på en svaghet i tidigare religionskunskapsparadigm. Om föräldrar med olika religiösa bakgrunder ska känna sig trygga med att deras barn tar del av undervisningen i religionskunskap, bör lärare behandla de olika religiösa systemen med en uppriktig önskan att förstå snarare än att behandla religiösa övertygelser som vanföreställningar som ska analyseras i klassen. Det finns skäl att anta att religionskunskapsundervisningen under *Lgr22* kommer att uppmuntra till större respekt och lyhördhet.

I *Lgr11* framställdes religion närmast som ett problem, medan i *Lgr22* är det framställningen av religion i media som problematiseras:

Kritisk granskning av hur religion och religiositet framställs och representeras på olika sätt i media och i andra sammanhang och hur det kan påverka individer och samhället i stort. (*Lgr22*, Religionskunskap, Centralt innehåll, 7–9).

Skaparna av *Lgr22* är medvetna om hur media och andra institutioner har förberett svenskar att inta en negativ syn på religion. I samhället idag är det vanligt att religioner och religiösa människor skildras som udda och exotiska.

¹⁰ "Medlemmar i Svenska kyrkan 1972–2022" (svenskakyrkan.se)

Det officiella kommentarmaterialet vill att elever lär sig att kritiskt granska dessa skildringar:

Även utanför skolan möter eleverna information och åsikter om religion, religiositet och religionsutövare. Det sker inte sällan genom skildringar ur ett utifrånperspektiv där religion och den religiösa människan kan framstå som främmande och udda, samtidigt som det sekulära perspektivet framställs som norm. Sådana skildringar behöver eleverna lära sig att granska med ett kritiskt förhållningssätt. (*Lgr22 Kommentarmaterial RK s. 26*)

Den nya kursplanen erkänner att Sverige är ovanligt. Sverige är sekulariserat och religionen spelar en liten roll i samhället och framställs ofta som något som bara rör individen. Eleverna kan inbilla sig att det är så det är i andra länder också men den nya kursplanen försöker rätta till ett sådant missförstånd. Rollen religionen spelar i Sverige ska jämföras med den roll som religion spelar i andra delar av världen (*Lgr22, Religionskunskap, Centralt innehåll, 7–9: ”religionens betydelse i samhället i Sverige jämfört med några andra delar av världen”*). *Lgr11* hade en vagare formulering: ”Sambandet mellan samhälle och religion i olika tider och på olika platser” (*Religionskunskap, Centralt innehåll, 7–9*).¹¹ Kommentarmaterialet till *Lgr22* förtydligar ytterligare:

I Sverige har religion en mer begränsad påverkan på samhälle, kultur och värderingar jämfört med många andra länder. Genom det centrala innehållet *religionens betydelse i samhället i Sverige jämfört med några andra delar av världen* kan eleverna få förståelse för att relationen mellan religion och samhället ser olika ut i olika delar av världen. (*Lgr22 Kommentarmaterial RK s. 27*).

Lgr22 blundar inte för att människor gör hemska saker i religioners namn, men specificerar att ”Även om undervisningen behöver lyfta det som kan vara problematiskt med religion och religionsutövning är det viktigt att inte låta sådana bilder bidra till utanförskap, främlingsfientlighet, segregation och polarisering” (*Lgr22 Kommentarmaterial RK s. 26*). Liknande formulering om farorna med snedvriden undervisning saknas i kommentarmaterialet till *Lgr11*.

Interpretive humanities

Mot den positivistiska kunskapssynen som präglade läroplanen för religionskunskap i *Lgr11* och som förordas inom akademisk rationalism kan man ställa en kunskapssyn som är informerad av *interpretive humanities* eller tolkande humaniora. Tolkande humaniora har som mål att tolka kulturprodukter. Det är ett tillvägagångssätt som används inom litteraturvetenskap,

¹¹ Svensson (2011) noterade också att det sekulariserade Sverige skiljer sig från andra länder och avsikten var att kursplanen för religionskunskap i *Lgr11* ”skulle främja en medvetenhet om detta”. Dock uttrycktes inte detta tydligt i den kursplanen.

historia, juridik, socialantropologi och många andra discipliner. En av de mest tongivande forskarna inom detta område var antropologen Clifford Geertz (1926–2006) som förordade en ny inriktning för antropologi som han kallade *interpretive anthropology*. Målet med *interpretive anthropology* skriver Geertz, är att på något sätt kunna föra ett samtal med människor tillhörande en främmande kultur:

the whole point of a semiotic approach to culture is... to aid us in gaining access to the conceptual world in which our subjects live so that we can, in some extended sense of the term, converse with them. (Geertz 1973:24).

Robert Jackson, professor i utbildningsvetenskap vid University of Warwick, applicerade Geertz' tillvägagångssätt på religionskunskapsundervisning (2002, 2016). Enligt Jackson är det nödvändigt att vilja förstå andra människors sätt att leva med utgångspunkt i deras egna förklaringar, deras egna termer och begrepp.¹² Jacksons metod kräver personligt engagemang, där eleverna gör medvetna jämförelser av de religiösa individernas förklaringar med sina egna övertygelser.¹³ Vidare måste enskilda exempel på levd religiositet förstås i ljuset av den större religiösa traditionen som representanterna för religionen fostrats i. "Religions are pictured ... in terms of a *relationship* between individuals who usually belong to particular groups (such as denominations or sects) and the wider religions" (Jackson 2016:155). Detta tolkande tillvägagångssätt som Jackson förordar har troligtvis inspirerat de förändringar vi ser i kursplanen till religionskunskap årskurserna 7 till 9 i *Lgr22*. Målet är att ge elever bättre förståelse för hur människor i olika religiösa inriktningar uttrycker sin tro utifrån de olika religiösa systemen som de lever i, inte att ge elever beteendevetenskapliga eller samhällsvetenskapliga förklaringar till religion som problematiskt fenomen.

Reflexivitet

Relaterat till den hermeneutiska vändningen som noterades ovan ser vi en ny betoning på reflexivitet i kursplanen för religionskunskap i *Lgr22*. Enligt den gällande kursplanen i religionskunskap ska studenterna kritiskt reflektera inte bara över möjliga fördomar i framställningen av religion i media utan uppmuntras också att reflektera över sina egna förutfattade meningar, vare sig de är religiösa eller inte. Det första stycket som beskriver ämnets övergripande syften specificerar:

Eleverna ska också ges möjlighet att reflektera över vad religion och livsåskådning kan betyda för människors identitet och **hur egna utgångspunkter**

¹² "sensitivity — reflected in a wish to understand others' ways of life in their own terms" (Jackson 2016:150).

¹³ "Rather than asking students to leave their presuppositions to the side... the interpretive approach requires a comparison and contrast between the learner's concepts and those of the "insider" (Jackson 2016:157).

påverkar förståelsen av religion och livsåskådning. (*Lgr22*, Religionskunskap, Syfte, min betoning)

Det officiella kommentarmaterialet till religionskunskap i *Lgr22* förklarar:

Oberoende av om vi identifierar oss som till exempel religiösa, sekulära eller andliga har vi kulturella och personliga referensramar som kan begränsa vår förståelse av 'den andre'. (*Lgr22 Kommentarmaterial RK* s. 6).

Författarna erkänner därmed att en sekulär eller ateistisk världsbild kan hindra människor från att förstå religiösa människor, lika mycket som olika religiösa världsbilder kan vara ett hinder för förståelsen av människor som inte delar just dessa världsbilder. Någon liknande uppmaning till självreflektion fanns inte i kursplanen för religionskunskap i *Lgr11*.

Detta tillägg till kursplanen speglar en grundläggande hermeneutisk insikt – den tolkande personens bakgrund kommer att påverka hans eller hennes tolkning. För att bättre förstå en annan person måste man vara medveten om sina egna förutfattade meningar. Eleverna behöver inte lägga sina egna övertygelser och förutfattade meningar åt sidan (som om det vore möjligt), men de måste vara medvetna om dem och vara öppna för att engagera sig med andra människors idéer och övertygelser (Jackson 2016:157).

Slutord

Denna artikel har visat att de huvudsakliga syftena med skolämnet religionskunskap skiljer sig åt i kursplanerna *Lpo94*, *Lgr11* och *Lgr22*. I *Lgr22* har förståelse blivit ett primärt mål inom religionskunskap. Att förstå olika religioner innebär att se världen och människor från andra människors synvinkel. Förståelse kan minska rädsla och misstro och bidrar därmed till att individen lär sig att bättre fungera i ett mångkulturellt samhälle. Denna förändring ligger i linje med de grundläggande värderingar och uppgifter som anges i läroplanen för grundskolan i Sverige. Bland de grundläggande värderingarna och uppgifterna som listas i läroplanen är dessa:

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Utbildningen ska präglas av öppenhet och respekt för människors olikheter. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering som har samband med kön, etnisk identitet, religion eller annan trosuppfattning... Alla sådana tendenser ska aktivt motverkas. (Skolverket 2022, *Lgr22*).

Dessa värden finns också med i *Lgr11* men de motverkades effektivt av den medföljande kursplanen i religionskunskap. Kursplanen för religionskunskap i *Lgr22* ger betydligt bättre förutsättningar att uppfylla dessa grundläggande värderingar.

Litteraturförteckning

- Alberts, Wanda, 2010. "The Academic Study of Religions and Integrative Religious Education in Europe." *British Journal of Religious Education* 32: 275–290.
- Brömmesen, Kerstin von, Heinz Ivkovits, & Graeme Nixon, 2020. "Religious Literacy in the Curriculum in Compulsory Education in Austria, Scotland and Sweden: A Three-Country Policy Comparison." *Journal of Beliefs and Values* 41: 132–149.
- Deng, Zongyi & Allan Luke, 2008. "Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects." I *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Edited by F.C. Michael, M. Fang He, & J. Phillon, 66–85. Los Angeles: Sage.
- Eaglestone, Robert, 2021. "'Powerful knowledge', 'cultural literacy' and the study of literature in schools." *Impact* 26:1–41.
- Franck, Olof, 2021a. "Gateways to Accessing Powerful RE Knowledge: A Critical Constructive Analysis." *Journal of Religious Education* 69: 161–174.
- Franck, Olof, 2021b. "Religionslärande som bildningsresa: En kommentar till reviderad kursplan i religionskunskap i Sverige." *Nordidactica* 2021(3): 97–120.
- Geertz, Clifford, 1973, 2000. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Harland, Tony & Navé Wald, 2018. "Curriculum, Teaching and Powerful Knowledge." *High Educ* 76: 615–628.
- Hartman, Sven G., 2000. "Hur religionsämnet formades." I Edgar Almén m fl. red. *Livstolkning och värdegrund: Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköpings universitet, 212–251.
- Högdin, Sara, 2007. "Skolplikten och dess befrielsegrunder: Om praktisk tillämpning och lagstiftning." *Utbildning och demokrati* 16 (1): 9–29.
- Jackson, Robert, 2002. *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder and Stoughton.
- Jackson, Robert, 2016. "A Retrospective Introduction to Religious Education: An Interpretive Approach." *Discourse and Communication for Sustainable Education* 7: 149–160.
- Kittelman Flensner, Karin, 2015. *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. University of Gothenburg.
- Kittelman Flensner, Karin, 2017. *'Jag är neutral!' Religionskunskap i det pluralistiska Sverige*. Timbro.
- Linde, Göran, 2021. *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- McNeil, John D., 1996. *Curriculum: A Comprehensive Introduction*, 5th ed. New York: HarperCollins.
- Naame, Peter, 2022. *Från policy till practice: En kvalitativ undersökning av mellanstadielärares tolkning av 2022 års kursplan i religionskunskap*. Examensarbete, Karlstads universitet.

- Pinar, William F., 2019. *What is Curriculum Theory?* 3rd ed. New York: Routledge.
- Skolverket. *Jämför kursplanerna: Religionskunskap Lgr22–Lgr11*.
- Skolverket, 1992. *Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning*.
- Skolverket, 2011. *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap*.
- Skolverket, 2011. ”Kursplan Religionskunskap”, *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. (Lgr11)*.
- Skolverket, 2011. ”Ämne – Religionskunskap”, *Läroplan för gymnasieskolan. (Gyll)*.
- Skolverket, 2021. *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap*.
- Skolverket, 2021. ”Kursplan Religionskunskap”, *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. (Lgr22)*.
- Stenmark, Mikael, 2004. *How to Relate Science and Religion*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Sundberg, Daniel, 2021. *Svenska läroplaner: Läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Jonas, 2011. ”Religionskunskap: ett kontroversiellt ämne.” *Grundskoletidningen* 3: 6–12.
- Svensson, Jonas, 2015. ”Religionskunskap som humanistiskt ämne i den svenska skolan.” I Torsten Löfstedt, red. *Religionsdidaktiska studier*. Växjö: Linnaeus University Press. 19–36.
- Teece, Geoff, 2010. “Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder that some teachers don’t get it?” *British Journal of Religious Education* 32: 93–103.
- White, John, 2018. “The weakness of ‘powerful knowledge.’” *London Review of Education*, 16(2): 325–335.
- Young, Michael F.D., 2010. “The Future of Education in a Knowledge Society: The Radical Case for a Subject-based Curriculum.” *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education* 22: 21–32.
- Young, Michael F.D., 2013. “Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach.” *Journal of Curriculum Studies* 45(2): 101–118.
- Young, Michael & Johan Muller, 2013. “On the Powers of Powerful Knowledge”. *Review of Education* 1: 229–250.