



TIMBRO

”Jag är neutral!”

RELIGIONSKUNSKAP I DET PLURALISTISKA SVERIGE

Karin Kittelmann Flensner

TIMBRO • 10 februari 2017

KARIN KITTELMANN FLENSNER är lektor i utbildningsvetenskap vid
Högskolan väst.

© Författaren och Timbro 2017

ISBN 978-91-7703-055-3

www.timbro.se

info@timbro.se

Innehåll

FÖRORD •	4
INLEDNING •	6
RELIGIONSKUNSKAP – ÄMNETS HISTORIA OCH RÖTTER •	8
RELIGIONSKUNSKAPSÄMNET I DAG •	12
KURSPLAN OCH ÄMNESPLAN I RELIGIONSKUNSKAP •	13
NÅGRA ORD OM METOD •	15
EN SEKULARISTISK-, EN ANDLIGHETS- OCH EN SVENSKHETSDISKURS •	17
EN SEKULARISTISK DISKURS •	18
EN ANDLIGHETSDISKURS •	23
EN SVENSKHETSDISKURS •	25
DISKUSSION •	30
STYRKOR •	31
SVAGHETER OCH RISKER •	33
MÖJLIGHETER •	38
REFERENSER •	40

Förord

Migranter har historiskt ofta inlett sin vistelse i det nya landet med att säkra förutsättningarna för religionsutövning. Så var det för svenskarna som flyttade till USA på 1800-talet. Judar runtom i världen har alltid byggt synagogor och församlingshus som om det vore villkoret för att kunna stanna i det nya landet.

I dag kommer till Sverige muslimer och kristna som antingen söker sig till existerande församlingar eller vill bygga eget. Genom det religiösa utrymme som skapas bevaras kopplingar till kultur och arv, samtidigt som närvaron i det nya landet definieras. Religion eller religiösa uttryck blir en form av trygghet att ta med sig för att upprätthålla sin identitet men samtidigt plantera om den i en ny omgivning med nya förutsättningar. Religion kan i det avseendet liknas vid ett portabelt fosterland som samtidigt utvecklas och formas genom nya intryck i en ny omgivning. I vissa fall kan det naturligtvis leda till segregation eller att ett avstånd till majoritetssamhället upprätthålls. Men det kan också innebära den stabila och trygga grund som minoriteter kan behöva för att möta det nya samhället utan rädsla.

Religion eller religiösa frågor har länge varit ett svårhanterligt ämne i Sverige. Trots att ungefär 45 procent av Sveriges befolkning lever med någon form av gudstro har religiositet länge framställts som avvikande. Precis som fil dr Karin Kittelmann Flenser visar i sin rapport uppfattas den sekulära icke-religiösa positionen ofta som den neutrala. Det vill säga att den inte ses som ett alternativ eller som ett val till skillnad från den religiösa positionen. Den religiösa positionen blir som Kittelmann Flenser visar definierad genom negationer. Det betyder att religion förknippas med negativa företeelser som inte anses förekomma i sekulära sammanhang. Den religiösa positionen blir därmed inte bara nedvärderad utan används också för att tydliggöra den icke-religiösa eller sekulära uppfattningen.

Därtill visar rapporten att elever ofta anser att religion i det offentliga rummet skulle vara tvingande eller på något vis manipulerande med syfte att få människor att bli mer religiösa. Den sekulära icke-religiösa positionen problematiseras egentligen aldrig på samma sätt av den enkla anledningen att den i klassrummet tas som den givna neutrala positionen.

Resultatet blir, som Kittelmann Flensner visar, att religion tenderar att reduceras till ”ett antal fakta” och ”något som andra, mindre upplysta människor hade eller var del av och det framstod som svår-förenligt med den individualism som var ett överordnat värde i elevers och lärares tal om religion.”

Det finns två huvudproblem med att skolan förmedlar en sådan syn på religion.

För det första innebär det att elever som utbildas i en svensk skola ges en föreställning om människor från andra länder med starka reli-

giösa identiteter som inte stämmer med verkligheten. Uppfattningen att en människa med stark religiös identitet eller för den delen en människa som är religiöst praktiserande i någon mening skulle vara mindre upplyst, skapar minst sagt dåliga förutsättningar för möten mellan religiösa människor och icke-religiösa.

För det andra ska även religiösa elever kunna känna sig bekväm i en svensk skola vare sig de är kristna protestanter uppvuxna i Sverige eller nya medborgare med anknytning till islam eller olika former av kristendom som är förhållandevis nya för Sverige.

Det betyder att religion eller den religiösa positionen inte ska användas som en motbild för att därigenom förhållandevis det sekulära eller icke-religiösa. Dessutom kan det finnas anledning till att även problematisera den sekulära positionen som ett val eller ett alternativ snarare än att se den som det neutrala eller objektiva.

Bland de integrationsutmaningar som Sverige står inför är en av dem samtalet eller umgänget med människor som ser världen på ett annorlunda sätt än vad som kan anses vara normerande för Sverige. För att det ska bli så fruktbart som möjligt behövs dels en trygg självbild men också ett intresse för "den andre". I utbildning om religion i skolan, tycks för närvarande det intresset ha reducerats till att använda den andre till att förtydliga konturerna i den egna profilen. Toleransen eller öppenheten för religiositet eller för religiösa minoriteter tycks vara i det närmaste obefintlig. I stället är det en föreställd majoritetsnorm som introduceras utan att i detta fall utsätts för någon form av normkritik.

Karin Kittelmann Flensners initierade rapport synliggör en brist i skolundervisningen som i princip innebär att fördomar sprids om religiositet eller religiösa människor. Ett sådant tillstånd är inte hållbart och kräver att ett helhetsgrepp tas om religionsundervisningen i skolan. 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.

*Eli Göndör fil.dr i islamologi.
Projektledare för Timbros integrations-
program: Majoritet och mångkultur.*

Inledning

Den här rapporten handlar om religionskunskap, ett ämne i skärningspunkten för många brännande frågor i ett pluralistiskt samhälle. I religionskunskapsklassrummet möts elever och lärare med vitt skilda bakgrunder, inställningar och uppfattningar om de ämnesområden som är föremål för undervisning i ämnet religionskunskap. Bland annat syftar religionskunskapsundervisningen till att eleverna ska:

utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfaldsrespekt och förståelse för människor med olika uppfattningar. ... [eleverna ska] ges möjlighet att reflektera över och analysera människors värderingar och trosföreställningar och därigenom utveckla respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva. (Ur syftestexten för Religionskunskap, Lgy11, Skolverket, 2011a)

Trots att den svenska skolan kan beskrivas som starkt ekonomiskt och socialt segregerad (Bunar & Sernhede, 2013; Skolverket, 2009, 2012) får skolan i det pluralistiska, mångkulturella och mångreligiösa samhället en allt mer central funktion som mötesplats och forum där människor med olika bakgrund kan samtala för att utveckla förståelse för sig själv, andra människor och som omvärld. Men hur förhåller det sig i praktiken? När religionskunskapsämnet sitt syfte?

2015 disputerade jag på en avhandling, *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*.¹ I studiens resultat framträder ett skolämne som delvis har svårt att nå upp till mål som handlar om respekt och förståelse då ett sekularistiskt förhållningssätt starkt präglade klassrumssamtalen. Samtidigt är kanske inte detta särskilt förvånande – skolan är en del av samhället, och uppfattningar och åsikter som dominerar i samhället kommer även att prägla skolan. Religionskunskapsämnet behandlar fenomen som många gånger väcker starka känslor, inte minst i Sverige som brukar beskrivas som världens mest sekulariserade land (Burén, 2015; Thurfjell, 2015; Zuckerman, 2009). Bilden av att vara just sekulär, rationell, modern och individualistisk är central i den svenska självbilden (Berggren & Trägårdh, 2015). I klassrummet gav elever och lärare många gånger uttryck för att de uppfattade den egna sekulära, många gånger ateistiska positionen som neutral och objektiv, därav den här rapportens titel.

Men Sverige är även ett mångkulturellt och mångreligiöst land. Den ökade globaliseringen och rörligheten innebär att människor reser mer, flyttar mer och i högre utsträckning skapar nya familjeband med människor från olika geografiska delar av världen. Av Sveriges befolkning är cirka en femtedel i åldern 25–64 år födda utomlands (Statistiska centralbyrån, 2016). Andelen som har en eller två föräldrar, en hustru eller man, en svärdotter eller svärson, svärmor eller svärfar, svägerska eller svåger som är födda på någon geografisk plats

1. Kittelmann Flensner (2015). Kan nås via <<http://hdl.handle.net/2077/40808>>.

utanför Sveriges gränser är avsevärt mycket högre. Sverige är i denna bemärkelse ett mångkulturellt land.

Även beträffande religion måste Sverige beskrivas som ett mångreligiöst land. I Sverige förs ingen statistik över invånarnas religionstillhörighet varför det är svårt att i statistiska termer beskriva svenskars religiositet, men i en undersökning genomförd av SOM-institutet vid Göteborgs universitet 2012 uppger 78 procent att de är medlem i någon religiös organisation och 45 procent att de tror på Gud (Bromander, 2013). Svenska kyrkan är den organisation som har flest medlemmar, 6,5 miljoner, men även protestantiska, katolska och ortodoxa frikyrkor och muslimska församlingar samlar en betydande del av den svenska befolkningen (Stockman, 2015). Räkna man även in olika organisationer som kan betecknas som "nyandliga" problematiseras bilden av Sverige som världens mest sekulariserade land ytterligare.

Mot bakgrund av att Sverige kan beskrivas både som sekulariserat och mångreligiöst kan religionskunskapsämnet således ses som en skärningspunkt för flera centrala samhällsfenomen såsom religionsfrihet, yttrandefrihet som ingår i skolans demokratiska uppdrag. Sverige har dessutom under kort tid tagit emot ett stort antal människor som på grund av krig och förföljelse sökt sin tillflykt här, vilket gör dessa frågor än angelägnare att diskutera och problematisera. Vilken typ av religionsundervisning bör/kan en sekulär stat bedriva i detta mångkulturella, mångreligiösa samhälle och vilka förhållningssätt till religionsundervisning i det offentligt reglerade skolsystemet kan vara rimliga och konstruktiva?

Det övergripande syftet med den här rapporten är att beskriva hur elever och lärare faktiskt talar om religion och religioner i klassrummet när religionskunskap står på schemat och utifrån detta diskutera religionskunskapsämnet som resurs eller möjligtvis hinder i skolans demokratiska uppdrag i det pluralistiska samhället. Detta uppdrag innefattar att fostra demokratiska medborgare, medborgare med många olika religiösa och icke-religiösa tillhörigheter som ska, med läroplanens formulering, "finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet" (Skolverket, 2011d).

Religionskunskap – ämnets historia och rötter

Religionskunskapsämnet i dag i Sverige är ett obligatoriskt icke-konfessionellt ämne om religioner och livsåskådningar och etik och alla elever undervisas tillsammans oavsett vilken religiös tillhörighet de själva har. Så har det inte alltid sett ut och i det här avsnittet ges en kort sammanfattning av olika konstruktioner av ämnet i olika länder samt en historisk beskrivning av ämnets utveckling i Sverige.²

Lite förenklat förekommer tre olika modeller av religionsundervisning i det offentliga skolsystemet: obligatorisk icke-konfessionell religionsundervisning som syftar till att ge en objektiv och neutral bild av religioner och livsåskådningar, konfessionell religionsundervisning som syftar till att stärka den egna religiösa identiteten eller ingen religionsundervisning alls. Den variant av icke-konfessionell religionskunskapsundervisning där elever med olika bakgrund undervisas i samma klassrum, som förekommer i Sverige, är internationellt sett ovanlig. Andra länder som tillämpar denna modell är exempelvis Norge, England, Wales och Estland. Den vanligaste formen av religionskunskap är konfessionell undervisning där elever delas upp utifrån religiös tillhörighet och undervisas av någon företrädare för den egna religionen.

Ibland finns även någon form av icke-religiöst alternativ. Denna modell förekommer exempelvis i Finland, Belgien, Tyskland och Spanien. I vissa länder, till exempel USA och Frankrike, förekommer ingen religionsundervisning alls i det offentliga skolsystemet men undervisning om religion kan förekomma i andra ämnen såsom historia eller samhällskunskap. I några länder, exempelvis Grekland, Cypern, Italien och Polen, förekommer enbart undervisning i kristendom, men det är möjligt att välja bort detta ämne (Jackson, Miedema, Weisse & Willaime, 2007). Ett sätt att beskriva skillnader i fokus i olika typer av religionskunskapsämnen är undervisning och lärande *i* religion, *från* religion eller *om* religion (Grimmitt, 1987).

Religionskunskapsämnets historia måste förstås i relation till utvecklingen i samhället i övrigt då politiska, sociala och religiösa förändringar har präglat ämnets utveckling. Religion och utbildning har genom Sveriges historia varit nära sammanlänkade, liksom statens och kyrkans utveckling. Kristnandet av det geografiska område som så småningom skulle komma att utgöra Sverige inleddes på 800-talet. På 1500-talet såg Gustav Vasa möjligheterna i att använda sig av kyrkan i nationsbyggandet och genomdrev reformationen. År 1593 antogs den ”rena evangeliska lutherska” läran som den enda tillåtna religionen,

2. Delar av detta avsnitt har tidigare publicerats i den svenska sammanfattningen i Kittelmann Flensner (2015).

och Luthers katekes blev en sammanhållande ideologi. När Sverige som land växte fram och nationalstaten konsoliderades framhöll den svenska staten, i likhet med andra europeiska stater, enheten mellan folk, språk och religion, detta ännu tydligare efter westfaliska freden 1648.

I protestantiska kyrkor har Bibeln haft en framskjuten plats, och kyrkan uppmärksammade tidigt vikten av att befolkningen var läskunnig. I 1696 års kyrkolag fastslås att kyrkan har ansvar för befolkningens läskunnighet. Undervisningen av barn skulle skötas av föräldrar och husbönder och kyrkan skulle kontrollera utfallet. I diskussionerna om den allmänna utbildningen som fördes under 1800-talet framhöll liberaler bildningens och medborgarkunskapens betydelse för individ och samhälle, medan konservativa debattörer ansåg att det fanns risker med ett allmänt utbildningssystem. Lösningen och kompromissen resulterade i att kristendomen fick en framträdande roll i den nya folkskolan, prästen blev ordförande i skolrådet och ett av folkskolans syften var att förbereda eleverna för nattvardsläsning (Algotsson, 1975; Falkevall, 2010; Hartman, 2000; Osbeck, 2006).

I takt med samhällsliga förändringar såsom urbanisering, industrialisering och demokratisering och folkligt engagemang i arbetarrörelsen, väckelserörelsen och nykterhetsrörelsen blev det svenska samhället under 1800-talet allt mer differentierat. I och med konventikelpakatets formella upphävande 1858 ökade religionsfriheten i den bemärkelsen att det blev tillåtet att fira gudstjänst i andra sammanhang än i Svenska kyrkans regi.

Inom arbetarrörelsen och frikyrkorörelsen motsatte sig föräldrar att deras barn skulle undervisas i Svenska kyrkans lära i form av Luthers katekes. Vägen till pluralism och valfrihet påverkades stort av väckelserörelsernas inflytande (Gerle, 2007). Kritiken resulterade i en kompromiss där ämnet i folkskolan 1919 bytte namn från *Biblisk historia och katekes* till *Kristendom* och ämnet i läroverken bytte namn från *Kristendom* till *Kristendoms-kunskap*. Undervisningen i katekesen avskaffades i folkskolan och fick mer formen av generell kristendoms-kunskap, inte lika tydligt konfessionell dopundervisning som tidigare. Ämnet fick således en mer allmän kristen karaktär för att föräldrar till elever med olika kristen bakgrund skulle kunna acceptera undervisningen. Almén (2000) menar att staten i detta läge när den religiösa enheten gått förlorad valde att prioritera skolan som sammanhållande faktor och att detta var en viktig del i utvecklandet av den svenska modellen.

Religionsfrihet i bemärkelsen att svenska medborgare kan gå ur Svenska kyrkan utan att gå in i ett annat samfund tillkom inte förrän 1951 och det tog nästan 20 år efter det innan den konfessionella kristendomsundervisningen avskaffades. När de konfessionella inslagen

tonades ner på gymnasiet framhävdes i stället ämnets personlighetsdanande karaktär.

År 1962 infördes den allmänna grundskolan i Sverige, och den (medborgar-) fostrande rollen togs över av samhällskunskapsämnet. I religionskunskap infördes ett objektivitetskrav, och då kom undervisningen för första gången att handla *om* religion, till skillnad från tidigare då undervisningen kan beskrivas som i religion:

Undervisningen ska vara objektiv i den meningen att den meddelar sakliga kunskaper om trosåskådningars innebörd och innehåll utan att auktoritativt söka påverka eleverna att omfatta en viss åskådning. (Ur kursplanen för Kristendomskunskap, Lgr 62, Skolöverstyrelsen, 1962)

I 1965 års läroplan för gymnasiet och 1969 års läroplan för grundskolan bytte ämnet namn till *Religionskunskap* och fick minskad undervisningstid. Etik och livsfrågor fördes in i ämnet. Enligt Hartman (2009) var den största skillnaden mellan 1969 års läroplan och tidigare läroplaner sättet att närma sig religion i skolans värld. I stället för att ensidigt fokusera på studiet av urkunder och yttre religiösa uttryck betonades att elevernas egna erfarenheter och existentiella funderingar skulle utgöra centrala utgångspunkter för undervisningen. Under hela utbildningsväsendets historia har pendeln svängt mellan polerna undervisning som främst består av förmedling av traditioner och stoffinnehåll, och undervisning som sätter eleven, personlighetsutveckling och demokratisk fostran i centrum.

Under 1970-talet blev "livsfrågepedagogiken" ett dominerande förhållningssätt i styrdokumentet inom religionskunskapsämne. Hartman (2009) menar att med hjälp av denna pedagogik, som utgick från elevernas egna livsfrågor, kunde lärarna hantera religionskunskapens stoffinnehåll samtidigt som de uppfyllde objektivitetskravet och lärarna kunde därmed "individualisera bort den objektivitetskramp som fanns i många klassrum" (Hartman, 2009).

Den svenska religionskunskapen kom med Grimmits (1987) terminologi att innefatta både lärande *om* och *från* religioner, men inte *i*. Förändringen av ämnet under 1900-talet kan beskrivas som en utveckling från individfostrande och samhällsbevarande till individfrigörande och samhällspeglande. Religionskunskapsämnet i Lpo 94 (Skolverket, 2006b) och Lpf 94 (Skolverket, 2006a) kan beskrivas som individpåverkande och samhällsutvecklande då etiken och relationen individ-samhälle fick en mer framträdande plats (Olivestam, 2006). I den nu gällande kursplanen för grundskolan (Skolverket, 2011b) och ämnesplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011a) har livsfrågeperspektivet tonats ner till förmån för ett mer samhällsanalytiskt perspektiv.

Sammanfattningsvis kan utvecklingen av religionskunskapsämnet i Sverige beskrivas från att ha varit ren undervisning i den protestantiska tron till undervisning i kristendom (1919), studiet av kristendom

(1962), studiet av religion (1969), undervisning om tro och livsåskåd-
ningsfrågor (1980, 1994) till att landa i ett mer religionssociologiskt
och samhällsanalytiskt ämnesfokus (2011). Willaime (2007) framhål-
ler att religionsundervisningen i den svenska skolan utgör ett bra ex-
empel på hur sekulariseringen fått en allt större utbredning i ett land,
och förmodligen även bidragit till densamma.

Religionskunskapsämnet i dag

Mot bakgrund av att Sverige beskrivs som ett av världens mest sekulariserade länder och samtidigt är ett mångreligiöst samhälle blir religionskunskapsämnet intressant att studera. Religionskunskapsklassrummet kan ses som ett rum där frågor om sekularisering, mångfald och demokrati prövas och förhandlas. I detta avsnitt kommer religionskunskapsämnet att kort beskrivas såsom det skrivs fram i grundskolans kursplaner och gymnasieskolans ämnesplaner. Därefter följer en presentation av centrala resultat i studien Religious education in contemporary Sweden (2015) i relation till frågor om religionskunskap i förhållande till integration, inkludering och dialog i ett sekulärt mångreligiöst land.

Kursplan och ämnesplan i religionskunskap

Religionskunskapsämnet är i dag i Sverige ett obligatoriskt ämne i grundskolans alla årskurser samt på gymnasiet alla program. Sammantaget ska ämnet behandla olika aspekter av religioner och andra livsåskådningar, dess betydelse och funktion för individer och samhällen. Ämnet ska också ge elever möjlighet att reflektera över livsfrågor, identitet och etiska frågeställningar och förhållningssätt. I grundskolan sammanfattas ämnets syfte 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. (Ur kursplanen för religionskunskap, Skolverket 2011b)

Ämnet på gymnasiet liknar till stora delar grundskolans ämne:

Undervisningen i ämnet religionskunskap ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

- Förmåga att analysera religioner och livsåskådningar utifrån olika tolkningar och perspektiv.
- Kunskaper om människors identitet i relation till religioner och livsåskådningar.
- Kunskaper om olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap samt förmåga att analysera dessa.
- Förmåga att använda etiska begrepp, teorier och modeller.
- Förmåga att undersöka och analysera etiska frågor i relation till kristendomen, andra religioner och livsåskådningar. (Ur ämnesplanen för religionskunskap, Skolverket 2011a)

I gymnasiet ämnesplan betonas att eleverna genom undervisningen i religionskunskap ska förberedas för att leva i ett samhälle som präglas av mångfald och utveckla förståelse för olika sätt att förhålla sig till frågor som rör religion, icke-religiösa livsåskådningar, livsfrågor och etik. Det anges också att undervisningen ska ”ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter” (ur ämnesplanen för religionskunskap, Skolverket 2011a). Samtidigt beskrivs kunskaper om och förståelse för kristendom betonas som särskilt betydelsefulla då ”denna tradition förvaltat den värdegrund som ligger till grund för det svenska samhället”. Kristendomen nämns även i läroplanens inledande delar där det slås fast att undervisningen i den svenska skolan ska vara i linje med etik som baseras på kristen tradition och västerländsk

humanism. Individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande tas i det sammanhanget upp som konkretiseringar av värden som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism. Dessa formuleringar har sedan de introducerades 1994 debatterats utifrån olika perspektiv (se t.ex. Bexell & Grenholm, 1997; Colnerud, 2004; Sigurdson, 2002).

Inom ramen för temat i denna rapport kan det vara intressant att lyfta begreppen värdegrund och icke-konfessionell relaterat till läroplanens och kursplanens/ämnesplanens formuleringar. Vad innebär begreppet värdegrund, och vad innebär det att utbildningen ska vara icke-konfessionell? Utbildningen ska vara icke-konfessionell, vilket jag menar är en självklarhet i ett pluralistiskt samhälle, men det betyder inte att den är värdeneutral. Utbildningen enligt läroplan (Skolverket, 2011c, 2011d), skollag (SFS 2010:800) har som uttalat syfte att påverka individerna att omfatta vissa värderingar såsom människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta.

En central aspekt som ofta kommer bort när olika ämnens konstruktion och innehåll diskuteras är den tid som varje ämne har på schemat. I högstadiet har religionskunskapsämnet ungefär 50 minuter i veckan³ till sitt förfogande och Religionskunskap 1 på gymnasiet är en 50-poängskurs och läses vanligtvis på 30–45 timmar över en termin eller ett läsår. I skoldebatten lyfts det ofta fram att olika ämnen behöver mer tid – eleverna behöver mer idrott, mer matematik och mer tid till läsning. Det är visserligen möjligt att öka den totala undervisningstiden, men ofta innebär en ökning av undervisningen i något ämne att undervisningstiden i något annat ämne minskar. Den tid varje ämne har till sitt förfogande sätter ramarna för vad som är möjligt att åstadkomma då lärande alltid är en process som behöver tid.

3. Den planerade undervisningstiden för SO-ämnena historia, samhällskunskap, geografi och religionskunskap är enligt Skolverket på lågstadiet 2 timmar, mellanstadiet 3 timmar och högstadiet 3 timmar och 20 minuter. (Skolverket, 2015)

Några ord om metod

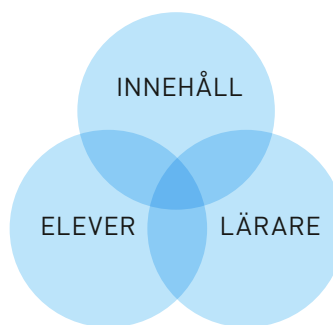
Hur ser det då ut i klassrumspraktiken när läroplanens skrivningar omsätts i klassrummen? Vilken öppenhet för olika livsstilar och livshållningar framkommer när religionskunskap står på schemat? Jag har i min avhandling undersökt vilka diskurser, det vill säga olika sätt att tala, diskutera och argumentera om religion, som dominerar i klassrummen när elever och lärare samtalar och interagerar under religionskunskapslektioner på gymnasiet.

Under 125 lektioner följde jag 13 lärare som undervisade i 24 gymnasieklasser på både yrkesprogram och studieförberedande program fördelade på tre skolor. Jag tillbringade 5–6 veckor på varje skola. Skolorna var större kommunala skolor med 1 100–1 700 elever där en skola var belägen i närheten av en storstad, en på landsbygden och en i en medelstor stad. Skolorna valdes utifrån att eleverna på dessa skolor kunde antas ha varierande bakgrund, till exempel geografisk, socioekonomisk. I Sverige är det av forskningsetiska skäl inte tillåtet att efterfråga individers religiösa tillhörighet då detta betraktas en känslig personuppgift (SFS 1998:204; SFS 2003:460; SFS 2008:192). Däremot berättade elever vid olika gruppdiskussioner eller vid samtal att de betraktade sig som del av olika kristna, muslimska, buddhistiska, hinduiska traditioner förutom en stor grupp som kan beskrivas som privatreligiösa på olika sätt och uttryckte att trodde på ”någonting”. Det fanns således elever som beskrev sig som troende på olika sätt och i varierande utsträckning i alla klassrum.

Jag har använt mig av deltagande observationer av lektioner och spelat in samtalen och helklassdiskussionerna. Dessa har sedan transkriberats och analyserats med hjälp av diskursanalys (Laclau & Mouffe, 2001) och läroplansteori (Englund, 1997; Ongstad, 2012). Jag vill understryka att detta är en kvalitativ studie och att resultatet därmed inte kan generaliseras i statistisk bemärkelse till att gälla alla klassrum i svenska skolor. Samtidigt finns starka belegg för att de diskurser om religion som framkom i denna studie återfinns i övriga samhället, se till exempel af Burén (2015) och Thurfjell (2015) vilket stärker resultatets trovärdighet.

Det finns lite olika sätt att se på lärande och hur information blir kunskap för individen och därmed en integrerad del av individens förståelse. Lärande i skolkontext är en komplex process där lärare och elever samspelar och interagerar.

Utbildningsvetenskaplig och psykologisk forskning är samstämmig i att lärande inte är en linjär process med en sändare och en mottagare som på ett enkelt sätt införlivar informationen. I början av skrivprocessen försökte jag särskilja det lärarna sa då jag tänkte att deras



ord hade mera ”tyngd” och auktoritet men jag insåg ganska snart att lärare hela tiden arbetar i interaktion med eleverna och deras föreställningar. Den bild av religion som framträder i klassrummet präglas av denna interaktion där elevernas ord också bidrar till vad som blir möjligt att lära. I pedagogiska sammanhang brukar man prata om ”den didaktiska triangeln” för att beskriva detta samspel. Däremot är det ju lärarens ansvar att se till att eleverna når de mål som stipuleras i läroplan och kursplan/ämnesplan.

Så vilka diskurser om religion dominerar i religionskunskapsklassrummet? Nedan kommer de olika sätt att tala om religion utifrån min studie (Kittelmann Flensner, 2015) att presenteras och därefter kommer jag att diskutera några aspekter av vad dessa dominerande sätt att tala om religioner och livsåskådningar kan innebära i dagens mångreligiösa och pluralistiska samhälle.

En sekularistisk-, en andlighets- och en svenskhetsdiskurs

I studien framkom att när religionskunskap stod på schemat handlade undervisningen framförallt om de olika världsreligionerna och i någon utsträckning om etik. Många av lärarna upplevde att eleverna saknade kunskap om religion i allmänhet och många gånger inte kände till religiösa begrepp. Detta resulterade i att många lärare lade ganska stort fokus på att förmedla ”fakta” om religioner såsom religiösa urkunder, religiöst motiverade regler och centrala personers liv, såsom Jesus, Mohammed och Buddha, och de olika religionernas uppkomst. Så vilka bilder av religioner och livsåskådningar framträder i klassrummet när man har religionskunskap?

En sekularistisk diskurs

I klassrummet framträdde religionskunskapsämnet som starkt präglat av en sekularistisk diskurs. Detta sätt att tala förekom i samtliga klasser och dominerade talet om religion och religiösa traditioner. Detta sätt att tala präglades starkt av en "kronocentrisk" syn på historien vilket innebar att vi nu lever i den bästa och mest upplysta av alla tider. Religion hänfördes till en historisk kvarleva som möjligtvis fyllt en funktion förr i tiden men som moderna människor numera klarar sig utan. Följande citat är ett typiskt exempel på den sortens resonemang:

Elev: Förr, på 1700-talet ungefär, eller jag tror... religion vill ha makt. Man gissar sig till vad som hänt, och på det sättet tog man makten över folk som inte visste så mycket. Så är det i islam... så vi tror att det är så idag också. Det sitter i. Men nu är vi sekulariserade och då så behöver vi inte religionen på det sättet. Religionen talade om vad vi ska göra, hur vi ska leva, men det behöver man inte längre. (Kittelmann Flensner, 2015, sid 108)

Den här eleven associerar religion med maktutövning och manipulation av mindre vetande människor. Intressant att notera är även att han speciellt nämner islam som ett exempel på denna typ av föräldrad livsåskådning. Förr i tiden höll man på med alla möjliga märkliga saker, som exempelvis olika typer av grymma kroppsstraff, barnaga eller medicinska behandlingar baserade på ovetenskapliga föreställningar. Religion associerades många gånger med denna typ av vidskepelse och vanföreställningar som moderna upplysta människor genomskådat. Troende människor kunde därför uppfattas som "lurade" och elever nämnde många gånger okunskap eller förtryck som förklaringar till förekomsten av religion i olika sammanhang.

När det talades om religion framställdes en icke-religiös, många gånger uttalat ateistisk, position som en neutral och objektiv position.

Elev 2: Men för mig, jag går inte efter nån religion utan jag går efter det JAG tror!

Elev 4: Ja.

Elev 2: För religioner är lite mera människor som häver ur sig en massa som man själv inte tror på.

Elev 1: Jag är neutral!

Elev 4: Precis! (Kittelmann Flensner, 2015, sid 116).

Ordet neutral hade i klassrummen positiva associationer. Genom att hävda neutralitet skapades en större legitimitet för de egna åsikterna och den egna positionen. En religiös position konstruerades därmed som icke-neutral, religiösa människor "bara häver ur sig en massa saker". Att positionera sig som icke-religiös eller ateist i klassrumsdiskussioner var långt vanligare både bland lärare och elever än att positionera sig som troende i klassrummet vilket också bidrog till att göra det till det självklara och normala.

Lärare: Jag har ju en ateistisk livstolkning, jag tror ju att när livet är slut så är det slut. Men om det kan man ju tänka olika. (Kittelmann Flensner, 2015, sid 117)

En av klasserna började hela sin religionskunskapskurs med att en person som presenterades som ”hjärnforskare från universitetet” kom och föreläste. Denna forskare hade perceptionspsykologi som sitt fält och intog en tydlig ateistisk ståndpunkt:

Extern föreläsare: Vi lär oss saker. Hjärnans uppgift är att lära sig. Bebisar känner igen föräldrarnas röster redan när de föds. Hjärnan börjar lära sig från början. Det sista vi lär oss i livet – om vi är kristna möter vi ljuset i tunneln. Eller som jag, som är ateist, jag kommer att se att – shit – jag hade rätt! [*Allmänt skratt i klassen*] (Kittelmann Flensner, 2015, sid 118)

I den efterföljande lektionen diskuterades föreläsningen, men det faktum att han talade utifrån en ateistisk ståndpunkt nämndes eller problematiserades inte. Att inta en ateistisk position var inte något som ifrågasattes eller som någon fick frågor om. Till skillnad från de (få) som positionerade sig som troende fick elever och lärare som beskrev sig själva som ateister inga frågor om hur de såg på tillvaron eller vad som fått dem att välja denna livsåskådning. Under de 125 lektionerna där deltagande observationer genomfördes förekom det endast en gång på en lektion att en elev i en helklassdiskussion själv beskrev sig som kristen och resonerade om ämnesinnehållet utifrån detta personliga perspektiv. Något fler elever, framförallt på yrkesprogram⁴, som beskrev sig själva som muslimer gav uttryck för detta i helklass.

När man talade om religion gjordes det ofta genom negationer genom att benämna vad det inte associerades med, till exempel att göra individuella val, individualism och neutralitet i binära motsatspar. Därmed bidrog talet om religion också till att definiera en sekulär livsåskådning och världsbild. Religion och vetenskap framställdes många gånger som varandras motsatser och vetenskap förknippades med fakta, verklighet och sanning. Det finns studier som funnit att lärare undviker att undervisa om evolutionsteorin men under mina observationer förkom inget ifrågasättande av evolutionsteorin från vare sig lärare eller elever. Religionens uppkomst diskuterades många gånger med hjälp av evolutionära, psykologiska och vetenskapliga förklaringsmodeller:

Lärare: Det var en riktigt spännande bild! Och plötsligt slår det mig att det kanske är människans utsatthet och ensamhet som föder det religiösa... någon gång hittade någon på en låtsaskompis för att det

4. I avhandlingens fjärde empirikapitel beskrivs hur religionskunskapsämnet blir olika på yrkesprogram jämfört med på studieförberedande program. Bland annat intog elever på yrkesprogram i högre utsträckning ett mer privat förhållningsätt till ämnets innehåll jämfört med elever på studieförberedande program vilket fick konsekvenser för diskussionerna och vad som blev möjligt att lära sig i ämnet. Denna del av avhandlingsresultatet kommer dock inte att beröras i någon större utsträckning i denna rapport.

blev ensamt... och så var det en evolutionär fördel för den personen... (Kittelmann Flensner, 2015, sid 125)

Det finns en växande forskning inom det religionsvetenskapliga fältet som intresserar sig för religion som resultat av evolutionen och mentala strukturer och processer i den mänskliga hjärnan (se till exempel Boyer, 2001; Brelsford, 2005; Lindenfors, 2016; Svensson, 2016).

Kritiskt tänkande betonas i såväl läroplanens allmänna delar som i de enskilda ämnesplanerna och ska genomsyra undervisningen i alla ämnen. I läroplanen framgår att kritiskt tänkande inom ramen för skolundervisning innebär att utveckla studenternas förmåga att analysera på ett vetenskapligt sätt och kritiskt granska och värdera fakta och omständigheter. I religionskunskapsklassrummet innebär kritisk granskning exempelvis att lyfta fram företeelser som sker i religionens namn, såsom terrorism, förtryck av kvinnor, problematisering av religionsbegreppet och genom diskussioner om till exempel jämställdhet, aborter och homosexualitet.

I undervisningen underströk lärarna kritiskt tänkande som ett centralt värde och i sina formuleringar blev det tydligt att ett kritiskt förhållningssätt var strakt sammanlänkat med en svensk självbild, i Sverige är vi helt enkelt kritiska till allt slags ideologier och föreställningar. Lärarna uttryckte att alla livsåskådningar ska vara föremål för kritisk granskning, men under de lektioner då dessa observationer genomfördes granskades enbart religiösa livsåskådningars utgångspunkter och föreställningar, inte någon av de icke-religiösa livsåskådningarna som förekom i undervisningen.

Ibland skedde en betydelseförskjutning från att kritiskt granska till att kritisera i betydelsen klanka ner på eller håna och förlöjliga. Detta skedde ofta genom ”skämt” av olika slag:

“Gud är som jultomten, han finns inte men en del tror att han gör det.”

”Bibeln är toa-papper, Koranen är toa-papper, och vad har judarna? Toa-rullar! (Kittelmann Flensner, 2015, sid 122).

Den här typen av skämt förekom med lite variation i flera klassrum och genererade munterhet från klasskamrater. Detta sätt att använda skämt som ett sätt att vinna status i klassrummet är väl belagt i annan forskning (Kärnebro, 2013; Ohlsson, 2003). En del av lärarna hörde inte kommentarerna, andra lät dem passera och andra diskuterade dem och fastslog att vi tycker olika, det som inte är heligt eller viktigt för en person kan faktiskt vara heligt och viktigt för en annan.

Åsikten att det inte är tillåtet att kritisera religioner framfördes vid ett flertal tillfällen. Speciellt framhölls att kritik mot islam inte är möjlig att uttrycka utan att bli stämplad som rasist. Paradoxalt nog var islam den religion som var föremål för mest granskning och kritik. (Jfr t ex Gardell, 2010; Larsson, 2006; Malm, 2011).

Individualism framstod i klassrumssamtalen som ett helt överordnat värde. Att välja själv, att inte låta sig styras och formas av andra var helt avgörande för att uppfattas som en modern rationell självständig individ (jfr Risenfors, 2011). Individualism framställdes även som svårförenligt med att vara del av ett kollektiv, till exempel en religiös grupp. Religion var starkt förknippat med blind lydnad och att underkasta sig (irrationella och många gånger obegripliga) regler. I undervisningen var det vanligt att ta upp det som refererades till som ”religiösa regler” och detta beskrev hur troende av specifika religioner förväntades äta, klä sig, hur de skulle fira sina högtider, hur och när de förväntades be och följa religiösa ledares uppmaningar och påbud. Att det finns en oändlig variation av förhållningssätt till den här typen av regler kom sällan i förgrunden, inte heller att det i alla kulturer och grupper, religiösa såväl som icke-religiösa, finns olika förväntningar och traditioner som individer förhåller sig till.

Lärare: Man brukar säga att den vanligaste formen av religiositet i Sverige är det som brukar beskrivas som PRIVATRELIGIOSITET. Alltså att jag har tagit en låda och så har jag tagit lite därifrån, och lite därifrån och lite därifrån och lite sånt. Och så har jag mixat min egen religion som inte ser ut som någon annans, men givetvis kan likna, om vi tänker oss, för självklart är det så att dom flesta av oss har nåt kristet här i för att vi ändå lever i ett land som tidigare var kristet. (Kittelman Flensner 2015, sid 136)

Att över huvud taget göra någonting med referens till religion eller Gud (som många gånger beskrevs som påhittad eller en ”låtsaskompis”) var i princip omöjligt om man ville framstå som en självständig individualistisk svensk.

En central aspekt i den sekularistiska diskursen om religion är att religion är en privatsak och att det offentliga rummet enligt detta synsätt bör hållas fritt från religion. Skolan och klassrummen kan ses som en del av det offentliga rummet, men när religionskunskap står på schemat ska religion diskuteras. Ett tecken på detta var som tidigare nämnts en ovilja att positionera sig som troende i helklassdiskussioner – vad jag som enskild individ tror på är helt enkelt privat och detta vill man inte ventilera offentligt. I klassrummen löste man detta genom att tala om troende på ett distanserat sätt, som ”dom”, ”troende”, ”kristna”, ”muslimer” även i de fall då elever eller lärare i privata sammanhang faktiskt beskrivit sig som troende.

Religionsfrihet, både i bemärkelsen att fritt få tro och praktisera vilken religiös livsåskådning som helst men också rätten att slippa utsättas för religion, var föremål för livliga debatter under ett flertal religionslektioner. Grundinställningen var att ”alla får väl tro på vad de vill så länge de inte försöker påverka mig”. Samtidigt blev det uppenbart att det inte alltid är enkelt att dra gränserna för enskildas rätt till religionsfrihet i ett mångreligiöst samhälle.

Konkreta fall som diskuterades var det franska slöjförbudet, det schweiziska minaretförbudet, Europadomstolens dom där de tillät krucifix i italienska klassrum och holländske Geert Wilders rasistiska uttalanden. I dessa diskussioner konstruerades religion som en källa till konflikt och lösningen blev i många fall att förbjuda alla religiösa uttryck i det offentliga rummet för att inte människor ska känna sig påtvingade och manipuleras. Den typen av slutsats kunde exempelvis låta så här:

Elev 2: Ja vi sa att det är viktigt med att ha moskéer och kyrkor och allting, att det ska finnas alla alternativ i samhället, att det inte bara liksom finns kyrkor i Sverige, man ska få välja. Men sen så att man ska, inte bara bygga ett område där det ligger en kyrka i mitten och allting, för då känner man sig ganska påtvingad liksom så här, i det samhället, om alla går dit. Så det är väl lite så där...

Elev 3: Men samtidigt måste man kunna bygga en kyrka nånstans, annars kanske folk inte känner till den liksom

Elev 2: Ja, men kanske inte liksom mitt i...

Lärare: Vad skulle hända då menar du?

Elev 2: Nej men alltså att man känner, jamen typ att 75 % av alla i det området går dit, då känner man sig kanske påtvingad

Elev 4: Undermedvetet

Elev 2: Ja men precis, att man borde gå dit för att det ligger där, och man bor i det området.

Elev 2: Jag tänkte bara på det här med skolan som hon från Italien som ville att hennes barn skulle ha en sekulär uppfostran. Men det som Charlie sa, man förstår ju varför det, hon vill att hennes barn ska få en ickereligiös uppväxt, och så får han se ett kors hela dagarna. För då börjar han ju tänka på det korset, alltså då blir det en tankegång i hans huvud. (Kittelmann Flensner, 2015, sid 148)

Det här citatet är intressant utifrån flera perspektiv. Dels framhävs valfriheten som helt centralt värde. Men religion associeras också med negativ påverkan och tvång. Religiös påverkan talades det om som på något sätt ”mer kraftfull” än annan påverkan, och den åsikten framkom på många olika sätt i ett flertal klassrum. Att se ett krucifix uppfattades ha större påverkan än exempelvis kommersiella symboler. Och många elever uttryckte att de tyckte synd om barn som växte upp i familjer som var del av religiösa sammanhang, för då får de inte möjlighet att välja själva. En del lärare försökte problematisera denna åsikt genom att påpeka att alla barn påverkas av den miljö de växer upp i oavsett om den är religiös eller inte, men eleverna vidhöll att religiös påverkan är ”värre” än annan typ av påverkan.

En andlighetsdiskurs

Verkligheten är emellertid komplex och på många sätt samtidigt och det sekularistiska sättet att tala och diskutera var inte det enda som förekom i klassrummet. I min avhandling har jag försökt att finna det som utmanar det sekularistiska och visa på det komplexa och motsägelsefulla i talet om religion. Under de deltagande observationerna förekom även andra sätt att tala om religion som delvis går på tvärs mot en sekularistisk diskurs men som även ligger i linje med den även om det kan beskrivas som andra diskurser vilka jag har valt att kalla en andlighets- och en svenskhetsdiskurs.

Många gånger gjordes en distinktion mellan andlighet och religiositet. Få elever positionerade sig som troende i klassrummet, men att exempelvis säga att man på något sätt trodde att livet fortsatte efter döden eller att man tänkte sig en ”andlig dimension” i tillvaron var mer accepterat. Några lärare lät eleverna beskriva sin egen livsåskådning som kunde vara religiös eller icke-religiös och två av eleverna formulerade sig så här:

Där syns min privatreligiösa sida också. För mig är balans, harmoni och som sagt kontroll viktigt. Jag tror på vetenskapens skapelseberättelse om Big Bang och även annat såsom atomforskning. Innan den Stora Smällen och efter Detta Livet, då? Där tar andligheten vid. Att veta vad som hänt och händer kan jag ej, men jag tror på ett liv både före och efter detta.

Jag ingår i dem som inte vet vad de ska tro på. Jag är en sådan person och vill ha klart för mig vad någonting innebär innan jag ger mig in i något, mest för att undvika att dras med i det okända. Jag kan till viss del tro på en god Gud som finns för alla men som kanske inte behöver vara en ”religiös Gud” utan mer åt det andliga hållet. Jag tror på något sätt att vad jag kallar Gud är därifrån jag får och hämtar min styrka, glädje, hopp, vilja samt den typ av kärlek som inte går att få tag på någon annanstans. (Kittelmann Flensner, 2015, sid 155–156)

I den klass där de här eleverna gick var den sekularistiska diskursen väldigt stark varför jag blev förvånad över att så många av eleverna beskrev en livsåskådning som på olika sätt inkluderade en andlig dimension. Att detta inte kom fram i klassrummet utan bara i de enskilda skriftliga examinationerna kan tolkas som att den sekularistiska diskursen var så dominerande att det var svårt att yttra andra perspektiv.

Lärarna organiserade oftast sin undervisning utifrån en modell med undervisning om de linjära religionerna (judendom, kristendom och islam), de cirkulära religionerna (hinduism och buddhism) och ett avsnitt om etik. Några lärare organiserade dock sin undervisning tematiskt där olika existentiella frågor, livsfrågor, betonades. Det kunde handla om existentiella faktum som alla människor delar och måste förhålla sig till på ett eller annat sätt, exempelvis att ingen människa

har bett om att få födas, men att vi alla finns just nu och att vi alla en dag ska dö.

Lärare: Varför tror folk? Redan i de gamla Lascaux-grottorna i södra Frankrike kan man se på ristningar som är tusentals år gamla att man hade föreställningar om framtiden, livet och döden, lycka och såna saker.

Elev: Nej men alltså, människan har ju alltid trott typ. För många har det varit ett sätt att hantera döden och svårigheter i livet. Ja, liksom... Människan behöver något som är större än sig själv för att känna trygghet.

Lärare: Kan vi inte välja att bara strunta i sånt, packa ner dem i en låda och skicka iväg dom och strunta i att ens tänka på dem? Livets mening och döden, vad är det för bjäbb? Kan vi inte bara konsumera och vara glada?

Elev: Jag tror att i svåra tider så har människan alltid sökt, för att tro att det kommer att bli bättre, att det väntar nånting runt hörnet. (Kittelmann Flensner, 2015, sid 170)

När existentiella perspektiv kom i förgrunden blev svaren mindre tvärsäkra och det öppnades för fler olika sorts svar – i dessa samtal var det möjligt att ha olika trosföreställningar och det blev uppenbart att det är just trosföreställningar när man till exempel diskuterar huruvida livet fortsätter efter döden eller inte och de lärare som arbetade med livsåskådningar betonade att alla människor har en livsåskådning, men den kan innehålla en andlig dimension och då kan den beskrivas som en religiös livsåskådning, medan andra människor har en icke-religiös livsåskådning som då inte inkluderar den dimensionen. I dessa sammanhang beskrevs människan som meningssökande och meningsskapande och att människor i alla tider har sökt svar på existentiella frågor.

En svenskhetsdiskurs

Samtidigt som Sverige beskrevs som världens mest sekulariserade land kunde samma person under samma lektion också hävda att Sverige är ett kristet land. Hur förenas dessa till synes paradoxala påståenden? Det som då avsågs med Sverige som kristet land var inte i första hand religiösa trosföreställningar utan mer en referens till historia, traditioner och högtider. En del elever uttryckte en sorts vilshenhet i relation till religion. Många hade själva inga personliga erfarenheter av religion att relatera till och i mötet med andra som de uppfattade som att ha en stark och självklar religiös tillhörighet blev slutsatsen att, ja, om vi har någon religion i det här landet så är vi väl i så fall kristna. Det var inte helt ovanligt att begreppet kristen fick denna kulturella innebörd:

Elev 1: Var är den störst, religionskritik... eller ateism...?

Lärare: Var man är mest ateistisk? Ja, då skulle man nog vandra uppåt. (Pekar på norra Europa på en karta) Sverige skulle jag tro, skulle ligga i topp fem skulle jag tro. Sen är frågan hur man lägger ordet kristen. Du kan ju vara ateist och säga: "Är du kristen?" "Ja jag är kristen men jag är ateist." Hur fasen kan man säga det då? Att man är kristen och ...

Elev 2: (avbryter) Man är agnostiker!

Lärare: Men man är ju född i en kristen tradition va. Vi använder ju kristendomen mera i beteckningen av att är du troende. Frågar nån om man är kristen då svarar man "Nej jag är inte troende och så vidare". Då säger man att man inte är kristen. Men andra skulle ändå kunna säga att Sverige är ett kristet land och människorna där är kristna till huvuddelen va. Men frågar du en muslim eller jude "Är du jude?" säger dom "Ja, men jag tror inte på det här med Gud och det och det." "Men är du jude då?" "Ja självklart är jag jude." Det är mer en beteckning. Är jag född av en judisk mor så är man jude va, man behöver inte vara troende jude. Men du är ändå jude. Det är likadant med begreppet muslim va. Du behöver inte vara speciellt troende, men frågar du om personen är muslim, "Ja, självklart är jag muslim". Det är en beteckning. Vi använder ordet kristen här uppe i Norden på ett helt annat vis, som att går du i kyrkan, annars är du inte kristen. Man kan vara ateist och kristen [*på samma gång*]. (Kittelman Flensner, 2015, sid 202)

I talet om religion framträder en specifik svenskhet där individualism och tolerans är ledstjärnor, även, eller kanske speciellt, när det kommer till religion och religiositet. Detta var tydligt exempelvis i diskussioner om homosexualitet och abort. Är man svensk och troende behöver religiositeten vara kompatibel med denna syn på modernitet och individualism för att passera som svensk.

Elev 1: Det funkar ju jättebra, kolla på Sverige just, just den religionen som kristendomen, det funkar hur bra som helst, även om vi är ju individualister. Det uppstår inte problem förrän andra religioner kommer i krock. Som islam, där det exemplet hon drog upp att 41 % av svenskarna inte ville blanda sig med muslimer. Det är precis det det handlar om. Bara kristendom funkar hur bra som helst just för att man är så individuell. Så bör det vara i resten av världen också. (Kittelman Flensner, 2015, sid 212)

Den variant av kristendom som i de flesta fall fick representera kristendom var en tämligen liberalteologisk variant av kristendom, medan mer konservativa och fundamentalistiska tolkningar förekom mer frekvent när man talade om islam. Detta var ett område där undervisningen skilde sig stort – en del lärare påtalade att det kanske finns större likheter mellan liberala grupper i olika religioner eller konservativa och fundamentalistiska grupper i olika religiösa traditioner till exempel när det kommer till frågor om könsroller, homosexualitet och abort, än mellan liberala och konservativa inom samma religion. Men i många klassrum kom detta perspektiv aldrig fram och i undervisningen framställdes de olika världsreligionerna som mer eller mindre enhetliga sammanhängande livsåskådningar utan motsägelser och nyanser.

Många gånger framkom ett ambivalent förhållande till relationen Sverige–kristendom. Å ena sidan framhölls att ”vi” i Sverige är sekulariserade, och religionen spelar ingen större roll i de flesta svensks liv. Men när det kom till högtider framstod relationen tämligen oproblematiserad och presenterades som ett faktum: i Sverige firar vi jul och påsk. Eller som en elev uttryckte det: ”Vi firar liksom inte ramadan även om man inte firar en religiös jul med krubba” (Kittelmann Flensner, 2015, sid 205).

Det talades sällan om ett kollektivt religiöst ”vi” i klassrummet, men vissa religiösa föreställningar och praktiker var mer associerade med ”dom” än andra. Att vara så kallad privatreligiös eller intresserad av ”andlighet” i en allmän bemärkelse var förenligt med ett sekularistiskt förhållningsätt. Men däremot att ha trosföreställningar som fick konsekvenser för hur man resonerade om politiska och sociala frågor var svårförenligt med att vara en modern rationell svensk. I dessa sammanhang nämndes speciellt ”extremister” och framförallt muslimska fundamentalister och islamister. Men även att motivera sitt val av mat, uppfostra barn i en religiös miljö eller att organisera vardagen utifrån bönetider och högtider uppfattades som ”konstigt”, ”skumt” och till och med farligt. Detta tal bidrog till att konstruera en nationell svensk identitet genom andrafering av troende människor.

Ofta pratade man om troende människor som ”dom” trots att det i alla klassrum satt elever som beskrev sig själva som troende. Ord som ”konstiga”, ”galna”, ”lurade” och ”ointelligenta” var ord som i olika sammanhang användes om troende:

Elev 3: Jag tycker sjundedagsadventisterna var roligast, för dom var verkligen helt galna! Det var jätteroligt att prata med dom, verkligen. Det var särskilt roligt när man kom så långt i sina frågor så att dom verkligen inte kunde svara, så vi var tvungna att gå därifrån, för dom kunde inte säga nånting mer, det var bäst!

Jag: På vilket sätt var dom galna?

Elev 3: Dom verkligen så här svart och vitt, det finns himlen, och det finns helvetet, och alla krig och alla naturkatastrofer, allting det är ängeln Lucifer som är djävulen då som har svikit Gud typ. Det är verk-

ligen så här, dom tror precis på, såsom det var förr känns det som.
Dom är inte alls nytänkande! (Kittelmann Flensner, 2015, sid 218)

I detta exempel förknippar eleven de föreställningar hos de personer hon mött med en ”förgången tid”, och hon beskriver dem som ”galna”. Många gånger påtalade elever att religiösa föreställningar var påhittade, och att personer som trodde på dessa uppfattades därför som ointelligenta alternativt psykiskt sjuka. En elev tyckte att relationen mellan religion och sagor uppmärksammades för lite – ”det är som att jag skulle börja tillbe Mickey Mouse till exempel” (Kittelmann Flensner, 2015, sid 219). Att säga så uppfattades som lite provocerande, men genererade skratt i klassrummet.

I dessa diskussioner ställdes konservativa och fundamentalistiska tolkningar av islam mot olika typer av liberalteologiska tolkningar av kristendom som till exempel accepterar samkönade äktenskap och användning av preventivmedel. Och buddhism betraktades i princip inte som en religion utan mera en livsfilosofi och det framhölls att det inte finns någon Gud i buddhismen.⁵ På en fråga om det inte är intressant att läsa religionskunskap för att se vad någon annan tror svarar eleven:

Elev 1: Alltså, inte när man vet hur ... Blindgalet! Alltså, tänk om nån skulle komma fram till dig och säga ”Jag har en låtsaskompis och han säger åt mig hur jag ska leva. Om jag är snäll mot honom så får jag leva för evigt i ett paradys”. Då skulle, man skulle spärras in då! Men på nåt sätt så är det acceptabelt bara för att det är massa som gör det. Det är typ grupptrick. För det är det religion är! Eller kristendomen i alla fall. Buddhismen är den enda religionen som funkar. För det är ju liksom, ja: Var snäll! Döda inte nån!

Elev 2: Så mår du bra!

Elev 1: Ja, det är bra att inte göra det. Det är ingen Gud och inga... Ja dumma djävla heliga krig eller nån sån skit! Det är bara: ”Var snäll, så löser sig allting”. Det är ju sant också... (Kittelmann Flensner, 2015, sid 122)

Detta sätt att tala om buddhismen som lättare att förena med individualism med referens till att det inom buddhismen inte finns någon Gud och att buddhismen skulle vara en fredligare religion än andra är en vanlig föreställning i den svenska buddhismreceptionen (Thurfjell, 2013). Religionerna hade väldigt olika framtoning i klassrummet, men det var också avhängigt i relation till vad som diskuterades. Om kristendom diskuterades som en av flera världsreligioner framställdes denna religion som lika problematisk som alla andra religioner. Om kristendomen däremot diskuterades i relation till islam framstod kristendomen som en svensk religion präglad av värden såsom individualism och förnuft och islam fick då representera det främmande.

5. Detta är inte en helt korrekt beskrivning, men en väldigt spridd uppfattning i västvärlden och i svenska religionskunskapsböcker (Thurfjell, 2013).

Lärare: Men ordet religion för muslimerna har ett något vidare begrepp än vad vi i regel menar med religion så att säga. Och det första som vi ska lära oss och hålla i minnet det är att islam, det är en LIVSINSTÄLLNING på nåt vis. Det är inte bara en avgränsad del utav livet, utan det är en livsinställning, inställning till livet. Så jag tänkte kanske att jag skulle börja med den, det ordet: ISLAM SOM LIVSINSTÄLLNING och säga någonting om det.

Lärare: För när vi pratar om religion då tänker ju inte ni på en livsinställning till livet eller hur? Vad tänker ni på då? Om jag säger: Religion? Kristendomen? Vad tänker ni på då?

Elev 1: Kyrka.

Lärare: Kyrka? Jaha, ja. Vad tänker du mer på?

Elev 2: Tro.

Lärare: Tro, ja. Men alltså för muslimer är detta, alltså det är hur man betar sig hela livet, till sina närmaste, till skapelsen, till djuren, till naturen, till familjen, hur jag äter, eller vad jag äter, hur jag klär mig, alltså en gigantisk livsuppgift. En inställning till livet, en inställning till hela livet. (Kittelmann Flensner 2015, sid 224)

Bilden av svensk privatiserad religiositet ställdes här mot en representation av islam som något annat. Det ska noteras att det satt elever med muslimsk bakgrund i detta klassrum, men trots detta talar läraren om muslimer som ”dom” medan ”vi” har en annan uppfattning om religion som något som tillhör en begränsad del av livet. Det satt även elever som tillhörde olika kristna traditioner, varav åtminstone en var aktiv i pingströrelsen och man skulle kunna tänka sig att en del av dessa elever skulle kunna beskriva sin tro som en integrerad del i vardag och världsbild, men den typen av åsikter kom inte fram. Detta tema återkom under ett flertal lektioner:

Lärare: Vi är ju så ENORMT sekulariserade i Sverige. Religion har ju inte nån plats i dom flestas liv på något enda sätt. Vi kanske går i kyrkan en gång om året för att det är nån unge som döps eller nån som dör eller nånting sånt. Och sen går vi inte dit. Det är mycket den religiositeten vi har. (Kittelmann Flensner 2015, sid 210)

En elev, som under en av skolan anordnad temadag om religion hade träffat representanter för olika traditioner: Svenska kyrkan, Jesu Kristi Kyrka av Sista Dagars Heliga (mormonerna), tibetansk buddhism, västerländsk buddhism, sekulär humanism, konservativ judendom, katolska kyrkan och equmenia-kyrkan uttryckte frustration efter temadagen. Vid uppföljningen i klassrummet uttryckte eleven att representanterna undvek att svara på hans frågor. Läraren frågade vilka frågor han ställt:

Elev: Jag frågade, hur dom såg på, att om en person har en fantasivän, så anses den personen vara galen, psyksjuk, att den inte mår bra. Men om flera personer gör det, så är det en religion. Så jag undrade hur dom relaterade till det. (Kittelmann Flensner, 2015, sid 219)

Den här eleven refererar inte explicit till Dawkins (2006) som i sitt förord citerar Pirsig (1992) men hans formuleringar ligger nära detta citat som förekom med lite variation i olika klassrum. Genom den

här typen av uttalanden, som att ”den som skrev bibeln måste varit hög” eller ”religiösa människor är helt mind-fucked”, blir troende människor konturerade som ”dom” och det skapas ett icke-religiöst ”vi” i klassrummen. Eftersom sekularitet associerades med intelligens, rationalitet och logik blev det religiösa förknippat med det motsatta.

När religionskunskap stod på schemat dominerades talet om religion och religioner således av ett sekularistiskt förhållningssätt samtidigt som det ibland var möjligt att inta positioner som kan karaktäriseras som ”andliga” och ”kristna” om denna kristendom länkades till en svensk nationell identitet. Sammanfattningsvis framträdde ett ämne i undervisningen som många gånger tenderade att reducera religion till ett antal fakta och religion konstruerades som något som andra, mindre upplysta människor hade eller var del av och det framstod som svårförenligt med den individualism som var ett överordnat värde i elevers och lärares tal om religion. Samtidigt konstruerades en svenskhet delvis relaterad till kristendom, men samtidigt innehöll detta tal många beskrivningar av ”dom”, ”de andra”, och en stark andrafiering av religiösa i allmänhet och muslimer i synnerhet som drar gränserna för vad som uppfattas som ”svenskt”.

Diskussion

Enhetssamhällets ideal med en nation med en befolkning med en tro och ett språk under en kung är för länge sedan passerat och vi lever i dag i en globaliserad värld där människor med olika bakgrunder, erfarenheter och uppfattningar lever tillsammans. Detta är inte alltid enkelt och konfliktfritt, men eftersom det är ett faktum vi inte kan bortse ifrån måste vi hitta förhållningssätt som fungerar för alla som lever här och i vissa frågor identifiera de minsta gemensamma nämnarna för att det demokratiska samhället ska fungera. Vad är viktigt att enas om, och vad kan vi låta vara olika? Är det viktigt att alla hälsar på ett sätt och tar i hand? Finns det åsikter och värderingar som är nödvändiga och grundläggande i ett demokratiskt samhälle? Hur mycket intolerans kan det demokratiska samhället tolerera?

En central fråga i ett mångreligiöst samhälle berör religionsfriheten som är del av de mänskliga rättigheterna men också en av de grundlagsstadgade fri- och rättigheterna i regeringsformen: Hur ska vi hantera religionsfrihetens dubbla rättigheter att fritt tro på och praktisera religion, men också slippa utsättas för religiös påverkan och tvång? I ett samhälle som präglas av mångfald måste dessa frågor ständigt diskuteras och förhandlas.

Säger resultaten i studien något om förhållningssätt till religion i allmänhet i Sverige? Kan religionskunskapsämnet utgöra en resurs i en integrationsprocess där människor med olika bakgrunder tillsammans skapar en ny gemensam förståelse eller åtminstone ges möjlighet att utveckla förståelse och respekt för varandras skiftande positioner och uppfattningar och därmed i skolans demokratiska uppdrag? Eller bidrar ämnet tvärtom till att upprätthålla stereotyper om människor med olika uppfattningar och identiteter? Ska vi ha kvar ämnet över huvud taget? Om den statligt styrda skolan inte klarar av att upprätthålla en religionsundervisning som är saklig, allsidig och bidrar till att eleverna utvecklar ”beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfaldsrespekt och förståelse för människor med olika uppfattningar” (Skolverket, 2011a) kanske vi behöver söka oss andra vägar. Jag vill här pröva att resonera om religionskunskapsämnet i dess nuvarande utformning som en resurs eller hinder för integration utifrån styrkor, svagheter, risker och möjligheter.

Styrkor

Jag menar att det finns fördelar med konstruktionen av det svenska religionskunskapsämnet, trots att jag har identifierat ett antal problem i hur ämnet kan ta sig uttryck i klassrumspraktiken (men jag vill återigen understryka att studien är en kvalitativ studie och det kan se annorlunda ut i andra klassrum).

Vid en internationell jämförelse finns i det svenska ämnet möjligheter för elever med olika bakgrunder att mötas. Även om det svenska samhället och skolan på många sätt är segregerat, ett faktum som det fria skolvalet förstärkt (Bunar & Sernhede, 2013; Skolverket, 2009, 2012), finns det ändå i skolan vissa möjligheter för elever med olika socioekonomiska, kulturella och religiösa bakgrunder att mötas. I somliga länder, som Frankrike, har man med hänvisning till religionsfrihet och det offentliga skolsystemets neutralitet valt att inte ha någon religionsundervisning alls. I andra länder delas elever upp utifrån religionstillhörighet.

I valet mellan dessa tre alternativ menar jag att en modell där elever med olika bakgrund möts och får kunskaper om olika traditioner, om skillnader och likheter i förhållningssätt inom och mellan olika religiösa traditioner/grupperingar och får tillfälle att diskutera olika aspekter av detta, ändå är en bättre modell i ett pluralistiskt samhälle. Denna typ av mötesplatser, där det finns människor som inte är helt lika mig själv och som jag inte har valt utifrån gemensamma intressen eller bakgrunder, blir allt färre i en tid som starkt präglas av forum som vi väljer utifrån gemensamma intressen och bakgrunder.

I Facebookflödet kommer sidor upp som vi tidigare gillat och vi blir vänner med våra vänners vänner vilket gör att vi allt mer sällan befinner oss i sammanhang där människor har andra åsikter än oss själva, om vi inte aktivt söker upp den typen av sammanhang. Skolan har här en viktig funktion i att träna barn och unga att diskutera och vända och vrida på olika frågor, att visa på det komplexa, motsägelsefulla och mångfacetterade. Verkligheten är komplicerad och det är möjligt att närma sig olika problem utifrån en mängd olika perspektiv. Att öva på att se på olika samhällsfrågor utifrån olika positioner är helt centralt för demokratin och här kan religionskunskapen fylla en funktion.

Med stöd i läroplanens skrivningar om att varje elev ska ges möjlighet att utveckla sin egenart samtidigt som eleven ska förberedas för att kunna ta del av och bidra till samhället ”i ansvarig frihet” finns förutsättningar för att konstruera en undervisning som både erkänner och respekterar ett unikt jag samtidigt som det kan skapas ett mångfacetterat vi. Trots att jag i avhandlingen har visat på ett antal problem i ämnet såsom det tar sig uttryck i klassrumspraktiken finns ändå förutsättningarna i ämnets konstruktion och skrivningarna i

den nuvarande ämnesplanen/kursplanen för att både få utrymme för att fundera över hur andra uppfattar världen men också hur jag själv förhåller mig till olika livsfrågor.

Svagheter och risker

I Sverige har vi valt en modell av religionskunskapsundervisning som ska vara saklig och allsidig och ge kunskaper och förståelse för olika religiösa och icke-religiösa livsåskådningar. Ovan beskrevs de dominerande sätten att tala om religion i klassrummet. Bland annat framträdde ett förhållningssätt där troende på många sätt framställdes som irrationella och kvar i en förgången tid. Detta är ju en fullt legitim åsikt som det står alla fritt att ha. Dock menar jag att om detta förhållningssätt blir dominerande i klassrummet innebär detta att det blir svårt att nå mål i ämnet som handlar om förståelse för vad det kan innebära att ha en tro och eleverna blir därmed inte förberedda för att leva i ett samhälle som präglas av mångfald, vilket är ett av ämnets syften (Skolverket, 2011b).

Avhandlingens resultat blir på detta sätt en spegelbild av vanliga sätt att relatera till fenomenet religion i det svenska samhället där många har ett ambivalent förhållande till religion. Å ena sidan verkar det vara oerhört viktigt att markera distans till religion som företeelse för att framstå som en rationell självständig individ och i dessa sammanhang görs religion till något som andra har, som inte vet bättre eller som på olika sätt är förtryckta. I detta sammanhang pratas det om Sverige som "världens mest sekulariserade land" och denna självbild har positiva associationer. I denna självbild ligger också att vara anti-rassistisk, tolerant och att det ska få finnas många olika uppfattningar och åsikter (Hübinette, 2016).

Här tror jag att man kan fundera över hur toleranta vi är i Sverige, hur mycket "olika" gillar vi egentligen (jfr Johansson Heinö, 2013)? I klassrummet uttrycktes ofta att alla får tro på vad de vill, men när det kom till konkreta åsikter och uppfattningar var toleransen inte lika stor och elever uttryckte att "dom" (vilket oftast var muslimer) borde anpassa sig till "oss", det vill säga sekulariserade, möjligtvis privatreligiösa, när det kommer till frågor som exempelvis kläder, mat och beteenden. Liksom i övriga delar av samhället finns en stark strävan efter konsensus, efter att konstruera ett "vi". Jag menar att det är problematiskt om, med Andersons (2006) definition av nation, den föreställda gemenskapen Sverige exkluderar stora delar av invånarna i samhället.

Religion är på många sätt ett känsligt ämne som många i Sverige har svårt att tala om. Man kan fundera över vad det beror på. En förklaring till detta kan möjligtvis vara att många saknar egna personliga erfarenheter av religion och religiösa uttryck. Man har kanske varit på något dop, bröllop och begravning och någon julkonsert, men för övrigt är religion okänt för många och man vet inte hur man ska förhålla sig till det och många har inget språk för att tala om religion eller tillgång till *religious literacy* (von Brömssen, 2013; Wright, 2004).

Det traditionella sättet att närma sig religion i skolans värld är att göra det genom att fokusera på yttre fakta, på mannen, boken och tron (Berglund, 2013, 2014) som är starkt präglad av en luthersk syn på religion, och det är med dessa glasögon man närmar sig alla religiösa traditioner. Religiösa praktiker som brukar gå under begreppet "levd religion" och den mening individer tillskriver dessa har en mycket mer undanskymd plats i religionsundervisningen.

För att nå målen om förståelse och att förbereda elever för att leva i ett samhälle som präglas av mångfald behöver undervisningen i icke-konfessionell religionsundervisning pendla mellan inifrån och utifrån-perspektiv. Den behöver närma sig religion utifrån en respektfull nyfikenhet på vad det kan innebära för olika individer samtidigt som olika företeelser relaterade till religiösa och icke-religiösa livsåskådningar granskas kritiskt och problematiseras. Genom att i undervisningen söka göra det främmande familjärt och det familjära främmande möjliggörs en mer nyanserad kunskap både om andra och om det egna och förgivettagna.

Om religion enbart blir främmande, märkligt och får negativa konnotationer är det inte så konstigt att troende elever blir tysta i klassrummet. Om någon precis har talat om troende som ointelligenta eller psykiskt sjuka, vilket förekom i en del av de klassrum där jag gjorde mina deltagande observationer, är det inte så lätt att delta i ett samtal och hävda en icke-sekularistisk ståndpunkt. I min studie blev dessa elever många gånger väldigt tysta. Klassrummet blir då inte det forum för dialog och prövande utforskande samtal som det skulle kunna vara.

I både skollag (SFS 2010:800) och läroplan (Skolverket, 2011c, 2011d) fastslås att undervisningen i den svenska skolan ska vara icke-konfessionell, men vad innebär det? Såvitt jag förstår råder det ganska stor enighet om att skolan ska vara icke-konfessionell i bemärkelsen att staten, och därmed även skolan, ska vara neutral i trosfrågor. Men vad det i praktiken betyder och var gränserna går mellan det konfessionella och det icke-konfessionella är inte alltid självklara. Är det möjligt att fira skolavslutningar i en kyrka och vad får i så fall prästen/pastorn säga? Får man sjunga "O Helga natt" eller tredje versen i "Den blomstertid nu kommer" eller är dessa sånger för religiösa? Är det förenligt med skollag och läroplan att ha religiösa friskolor? Är det problematiskt att två av skolårets lov är förknippade med de kristna högtiderna jul och påsk? Är yoga en hinduisk religiös praktik att jämföra med till exempel bön eller helt enkelt ett sätt att öva koncentration och avslappning? Detta är exempel på återkommande frågor i denna debatt.

Ibland finns en förunderligt stor rädsla och beröringsskräck för allt som uppfattas som konfessionellt. Intressant att notera är att religiösa symboler och praktiker verkar tillmätas ett större mått av (negativ)

påverkan än andra typer av symboler och praktiker och något som barn bör skyddas ifrån. I skrivningarna från 1960-talet, när objektivitetskravet infördes, står det att undervisningen inte ska försöka påverka eleverna till att omfatta en viss trosuppfattning (Lgr 62). Men vad är en trosuppfattning? I klassrummen i min studie framstod ett sekularistiskt och många gånger ett uttalat ateistiskt förhållningssätt som självklart och neutralt, till skillnad från religiösa ståndpunkter. Majoritetens icke-religiösa uppfattning framstod för både lärare och elever som neutral, och problematiserades inte. På detta sätt kan religionskunskapsundervisningen ses som indoktrinerande in i ett sekularistiskt ateistiskt förhållningssätt.

Frågan uppstår om ateism kan ses som icke-konfessionell eller om ateism är en bland många livsåskådningar. I klassrummet uttalade sig personer som sa sig omfatta en ateistisk livssyn många gånger tvärsäkert och gjorde anspråk på att ha den enda sanningen. Poängen är inte att elever och lärare inte skulle vara i sin fulla rätt att omfatta, uttrycka och propagera för en ateistisk livstolkning. Poängen är att det finns vissa saker som ingen människa kan veta och som inte går att bevisa med vetenskapliga metoder, exempelvis om det inte finns en Gud eller om det finns en Gud eller vad som händer när vi dör. Det här är livsåskådningarnas och religionernas område, det handlar om tro och i de här frågorna är den enas tro lika relevant att belysas, diskuteras och problematiseras som någon annans.

Den rådande situationen i världen där krig, terroråd, social och ekonomisk ojämlikhet inom och mellan länder och regioner har lett till den största flyktingströmmen världen skådat sedan andra världskriget. I detta läge ser vi i land efter land en ökad polarisering och högerpopulister och rasistiska partier vinner terräng i ett flertal länder i både Europa och andra delar av världen. Som framgått i den här rapporten påverkas klassrumsdiskussionerna i stor utsträckning av samhälleliga diskurser. Sverige är ett mångkulturellt, mångreligiöst land och har varit så i många decennier. Trots detta visar en mängd utbildningsvetenskaplig forskning att monokulturella föreställningar präglar läromedel (Kamali, 2006), utbildning (von Brömssen, 2003, 2006, 2009; Lahdenperä, 2001; Lundberg, 2015) och lärarutbildning (Bayati, 2014)

De senaste åren anlände ett stort antal asylsökande personer till Sverige, och många av dessa är barn och ungdomar som nu håller på att hitta sin plats i det svenska samhället. Skolan är central i den processen, men det förutsätter att alla inblandade, inte minst de som är i majoritet, förhåller sig reflexiva till sina förgivettagna antaganden och problematiserar sina ståndpunkter (Lorentz & Bergstedt, 2016). Det finns en tendens att prata om kultur, etnicitet och trosföreställningar som något som andra har, inte jag själv, och majoritetens uppfattningar framstår som självklara och neutrala.

Samtidigt finns det ingen allena saliggörande metod för att skapa den förståelse och interkulturell kompetens som formuleras i läroplan och kurs- och ämnesplaner. Det är ett ständigt pågående arbete där individer möts och diskuterar olika företeelser och åsikter. Och detta är ibland svåra diskussioner, inte minst när det kommer till religion. Lärare har att manövrera i elevgrupper där många inte tycker någonting särskilt om ämnets innehåll och har svårt att relatera till vad detta handlar om, andra är starkt kritiska och avståndstagande till ämnesinnehållet och för ytterligare andra relaterar religionskunskapsämnets innehåll till personliga övertygelser och frågor som är centrala för individens identiteter. Lärare står i klassrummen och tar diskussioner varje dag om vad som kan beskrivas som ”kontroversiella frågor” vilket inte alltid är enkelt och ibland leder inte diskussionerna till nya fördjupade insikter utan snarare till polarisering.

Under mina klassrumsobservationer förekom vid några tillfällen högljudda konflikter om ämnets innehåll då elever var oense. Lärarna upplevde i de situationerna att de inte hade kontroll i klassrummet och försökte i möjligaste mån undvika att konflikterna gick överstyr, framförallt för att de tyckte det var obehagligt med öppna konflikter, men också för att elever kränkte varandra i dessa konflikter och för att konflikterna ledde till en fastlåsnings av olika positioner, inte till en ökad förståelse. För att undvika öppna konflikter i klassrummet valde flera av lärarna att låta eleverna arbeta med ”ofarliga” reproducerande faktafrågor som inte genererade några starka känslor. Detta förstärkte i sin tur bilden av religion som en samling (irrationella och obegripliga) regler och märkliga handlingar svåra att relatera till och förstå.

Samtidigt är konflikter och synliggörandet av olika ståndpunkter helt nödvändiga i en demokrati och därmed i skolans medborgarutbildande uppdrag. Vi vet också att lärandet är avhängigt att undervisningen tar upp angelägna och därmed ibland kontroversiella frågor (Oscarsson & Swingby, 2005). Emotionellt engagemang är alltså en resurs i all utbildning, men blir problematiskt om elever kränks och far illa i klassrummet. Lärare har att förhålla sig både till att ingen elev ska bli kränkt eller trakasserad (SFS 2008:567; Skolverket, 2011c, 2011d), men också till elevers yttrandefrihet (regeringsformen 2:1).

Många lärare vittnar om att de upplever det svårt att hantera konflikter och antingen löser konflikten åt eleverna eller ignorerar dem och lägger locket på (Hakvoort & Friberg 2015), speciellt när det kommer till kontroversiella frågor som inbegriper elevernas sociala och kulturella bakgrund (Ljunggren, 2015). Undervisning i religionskunskap är inte bara undervisning om något som rör samhället och samhällsliga frågor, det är också undervisning mitt i samhället. Undervisningen navigerar mitt i samhällsliga kontroverser tillsammans med elever som på olika sätt identifierar sig med varierande aspekter av politiska, etniska och religiösa positioner. Å ena sidan ska

skolan förmedla vissa specifika världen, men å andra sidan behöver man i undervisningen öppna för samtal och diskussioner där svaren inte är på förhand givna. Samhället blir samtidigt mer individualistiskt och pluralistiskt och en utmaning är att finna och formulera det gemensamma i mångfalden samtidigt som det ger rum för individers olika identiteter. All utbildning måste förhålla sig till frågan: Hur ska individer och grupper som har olika intressen och tillhör olika kulturer kunna kommunicera och följaktligen tillhöra samma samhälle? (Touraine, 2003, sid 247).

Om en sekularistisk diskurs blir det totalt dominerande talet om religion i klassrummet, eller i det offentliga samtalet, ökar risken att samhället går isär och blir allt mer polariserat. Genom att problematisera olika ståndpunkter och positioner och därmed bli bättre på att hantera konflikter och kontroversiella frågor skapar vi förutsättningar för att bättre förstå både oss själv och samhället.

Möjligheter

Utbildning och bildning är inte en linjär förutsägbar process där orsak och verkan med lätthet låter sig identifieras. Ibland framstår det som att skolan är den instans som ska lösa samhällets alla svårigheter. I populismens tidevarv är det centralt att ha i åtanke att det inte finns enkla, snabba lösningar på komplexa samhällsproblem. Det går inte att på ett enkelt sätt "stoppa in" undervisning om demokratiska värderingar, och simsalabim i andra änden få output i form av demokratiska medborgare och ett perfekt fungerande samhälle. Konflikter, maktstrukturer och problem som finns i samhället sätter spår i klassrummen på olika sätt.

Av en mängd skäl blir inte alla lektioner det tillfälle då alla elever känner att de förstår världen, sig själva och andra på ett nytt sätt och undervisningen får inte alltid det resultat vi önskar. Men ibland händer det. Det mångkulturella och mångreligiösa samhället skapar nya utmaningar och i religionskunskapsämnet finns förutsättningar för att på ett konkret sätt skapa ett öppet och inkluderande "vi". Klassrummet är trots allt en mötesplats där elever möter varandra ansikte mot ansikte vilket skapar möjligheter att föra en dialog.

Då samhället och skolan är segregerade behövs fler mötesplatser där människor med olika bakgrunder kan mötas för att få kunskap och förståelse. Religion är något som inte bara omger oss utan även spelar roll för de flesta människors liv (globalt sett) och därför är denna kunskap så viktig i ett globaliserat samhälle. Men inte heller dialog och möten är en universallösning för att generera förståelse, respekt och samförstånd utan kan vara en riskabel process, men vad har vi för alternativ i ett demokratiskt pluralistiskt samhälle?

All undervisning, inte minst i religionskunskap, har potential att fungera som ett forum där det finns större möjlighet än i exempelvis den offentliga mediedebatten, för att uppehålla sig och försöka förstå det komplexa och synliggöra och problematisera omedvetna normer och hegemonier. Lärare har i uppdrag att förmedla kunskaper, hjälpa eleverna att vända och vrida på både ny kunskap och det förgivettagna, det främmande och det familjära, för att synliggöra olika perspektiv och på så sätt ge eleverna redskap att orientera sig i en komplex och många gånger motsägelsefull samtid.

Det mångkulturella och mångreligiösa samhället skapar nya utmaningar och vi måste hitta förhållningssätt som bygger på respekt och nyfikenhet – i religionskunskapsämnet finns möjlighet att hantera delar av dessa utmaningar på ett konstruktivt sätt. Jag menar att religionskunskapsämnet kan bidra med viktiga kunskaper och perspektiv som berikar det demokratiska samtalet. Det finns de som ropar på förbud, tydliga regler och enkla lösningar på svåra och sammansatta problematiker. Jag tror inte det är vägen fram och tänker att religions-

friheten måste få vara en ständigt pågående förhandling som förutsätter ett givande och tagande, att vi möts och lyssnar på varandra. Bara genom den sortens dialoger kan elever ”finna sin unika egenart och därigenom ... delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Skolverket, 2011d).

Referenser

- Algotsson, K-G (1975), *Från katekestvång till religionsfrihet : debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Almén, E (2000), Religious education in Sweden. I: E Almén & HC Øster (red), *Religious education in Great Britain, Sweden and Russia : presentations, problem inventories and commentaries : texts from the PETER project*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Anderson, B (2006), *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Bayati, Z (2014), "den Andre" i lärarutbildningen : en studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Berggren, H & Trägårdh, L (2015), *Är svensken människa? : gemenskap och oberoende i det moderna Sverige*. Stockholm: Norstedts.
- Berglund, J (2013), Swedish religious education : objective but marinated in Lutheran protestantism?. *Temenos*, 49(2), 165-184.
- Berglund, J (2014), Vad är religion i svenska religionskunskapsböcker?. *Religion & Livsfrågor*, 14(3), 6-8.
- Bexell, G & Grenholm, C-H (1997), *Teologisk etik : en introduktion*. Stockholm: Verbum.
- Boyer, P (2001), *Religion explained : the human instincts that fashion gods, spirits and ancestors*. London: Heinemann.
- Brelsford, T (2005), Lessons for religious education from cognitive science of religion. *Religious Education*, 100(2), 174-191.
- Bromander, J (2013), Religiositet i Sverige. I: L Weibul, H Oscarsson & A Bergström (red), *Vägskaäl : 43 kapitel om politik, medier och samhälle : SOM-undersökningen 2012*. Göteborg: Göteborgs universitet, SOM-institutet.
- Brömssen, K von (2003), *Tolkningar, förhandlingar och tystnader : elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brömssen, K von (2006), Identiteter i spel – den mångkulturella skolan och nya etniciteter. I: B Bergstedt & H Lorentz (red), *Interkulturella perspektiv : pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Brömssen, K von (2009), Time and "the Other/s", Scientism, and gender-statements : discourses on religion in a Swedish "multi-cultural" school. I: L Roos & B Jenny (red), *Your heritage and mine : teaching in a multi-religious classroom* (sid 94-106). Uppsala: Studies in Inter-Religious Relations 43.
- Brömssen, K von (2013), Religious literacy – är det ett användbart begrepp inom religionsdidaktisk/pedagogisk forskning?. I: B Afset, K Hatlebrekke & H Valen Kleive (red), *Kunnskap till hva? : om religion i skolen*. Oslo: Akademika forlag.
- Bunar, N & Sernhede, O (2013), *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi : om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos.
- Burén, Ann af (2015), *Living simultaneity : on religion among semi-secular Swedes*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Colnerud, G (2004), Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg 9, 2, 81-98.
- Dawkins, R (2006), *The God delusion*. Boston: Houghton Mifflin Co.

- Englund, T (1997), *Undervisning som meningserbjudande*. I: M Uljens (red), *Didaktik : teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Falkevall, B (2010), *Livsfrågor och religionskunskap : en belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*. Doktorsavh. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet, 5.
- Gardell, M (2010), *Islamofobi*. Stockholm: Leopard.
- Gerle, E (2007), *Kristna friskolor : en front mot vad?*. I: J Berglund & G Larsson (red), *Religiösa friskolor i Sverige : historiska och nutida perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Grimmitt, M (1987), *Religious education and human development*. Great Waking: McCrimmons.
- Hakvoort, I & Friberg, B (2015), *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerup.
- Hartman, S (2000), *Hur religionsämnet formades*. I: E Almén (red), *Livstolkning och värdegrund : att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköping: Linköping universitet, Skapande vetande.
- Hartman, S (2009), *Fyrtio år. Religion & Livsfrågor*, 09(4), 6-9.
- Hübinette, T (2016), *Rasstereotyper och svensk vithet : en studie av antirasim i kris*. I: F-M Kirsch, R León Rosales & C Rodell Olgaç (red), *Vem vågar vara interkulturell? : en vänbok till Pirjo Lahdenperä*. [s n], Stockholm.
- Jackson, R, Miedema, S, Weisse, W & Willaime, J-P (red) (2007), *Religion and education in Europe : developments, contexts and debates*, vol 3. Münster: Waxmann.
- Johansson Heinö, A (2012), *Gillar vi olika? : hur den svenska likhetsnormen hindrar integrationen*. Stockholm: Timbro.
- Kamali, M (2006), *Skolböcker och kognitiv andrafiering*. I: L Sawyer & M Kamali (red), *Utbildningens dilemma : demokratiska ideal och andrafierande praxis*. SOU 2006:40. Stockholm: Fritze.
- Kittelmann Flensner, K (2015), *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. Göteborg: Department of Literature, History of Ideas, and Religion, University of Gothenburg.
- Kärnebro, K (2013), *Plugga stenhårt eller vara rolig? : normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. Umeå: Genusforskarskolan, Institutionen för språkstudier, Umeå universitet.
- Laclau, E & Mouffe, C (2001), *Hegemony and socialist strategy : towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Lahdenperä, P (2001), *Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs*. I: G Linde (red), *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, G (2006), *Muslimerna kommer : tankar om islamofobi*. Göteborg: Makadam.
- Lindfors, P (2016), *Varför finns religion? : evolutionsbiologiska svar*. I: D Thurfjell (red), *Varför finns religion?*. Stockholm: Molin & Sorgenfrei.
- Ljunggren, C (2015), *Det offentliga rummet*. I: C Ljunggren, I Unemar Öst & T Englund (red), *Kontroversiella frågor : om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Lorentz, H & Bergstedt, B (red) (2016), *Interkulturella perspektiv : pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. 2 rev uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Lundberg, O (2015), *Mind the gap : ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Malm, A (2011), *Hatet mot muslimer*. Stockholm: Atlas.
- Ohlsson, M (2003), *Språkbruk, skämt och kön : teoretiska modeller och sociolingvistiska tillämpningar = Language use, jokes, and gender : theoretical models and sociolinguistic applications*. Avh. Uppsala: Universitetet.
- Olivestam, CE (2006), *Religionsdidaktik : om teori, perspektiv och praktik i religionsundervisningen*. Stockholm: Liber.
- Ongstad, S (2012), *Fra kunnskap, via kontekst, kjerne og komparasjon til kommunikasjon : en fagdidaktisk utviklings linje?*. *Nordistica – Journal of Humanities and Social Science Education*, (1), 1-25.
- Osbeck, C (2006), *Kränkningens livsförståelse : en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Oscarsson, V & Swingby, G (2005), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) : samhällsorienterande ämnen*. Stockholm: Skolverket.
- Pirsig, RM (1992), *Zen och konsten att sköta en motorcykel*. Stockholm: Månpocket.
- Risenfors, S (2011), *Gymnasieungdomars livstolkande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- SFS 1998:204 *Personuppgiftslag*.
- SFS 2003:460 *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*.
- SFS 2008:192 *Lag om ändring i lagen om etikprövning av forskning som avser människor*.
- SFS 2008:567 *Diskrimineringslag*.
- SFS 2010:800 *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*.
- Sigurdson, O (2002), *Den goda skolan : om etik, läroplaner och skolans värdegrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2006a), *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 : gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006b), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009), *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola : kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a), *Ämnesplan Religionskunskap 1*. Lgy 11. Online 2016-06-17. Tillgänglig på: <<http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/39/50/Gymgemensamma.pdf>>.
- Skolverket (2011b), *Kursplan Religionskunskap*. Lgr 11. Online 2016-06-17. Tillgänglig på: <<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/religionskunskap>>.
- Skolverket (2011c), *Lgy 11 : Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Online 2016-06-17. Tillgänglig på: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2975>.
- Skolverket (2011d), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Online 2016-06-17. Tillgänglig på: <<http://www.skolverket.se>>.

- se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>.
- Skolverket (2012), *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015), *Planerad undervisningstid i grundskolan läsåren 2011/12–2014/15*. Online 2016-06-17. Tillgänglig på: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3547>>.
- Skolöverstyrelsen (1962), *Läroplan för grundskolan, Lgr 62*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Statistiska centralbyrån (2016), *Sverige i siffror : prognos befolkningsutveckling 2015–2060*. Online 2016-06-16. Tillgänglig på: <<http://www.sverigeisiffror.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/framtidens-befolkning/>>.
- Stockman, M (2015), *Trossamfund i Sverige : statsbidragsberättigade trossamfund : presentationer och aktuell statistik*. Bromma: Nämnden för statligt stöd till trossamfund.
- Svensson, J (2016), *Varför finns religion? : kognitionspsykologiska svar*. I: D Thurfjell (red), *Varför finns religion?*. Stockholm: Molin & Sorgenfrei.
- Thurfjell, D (2013), *Varför buddhismen är så omtyckt bland sekulära svenskar*. I: S Sorgenfrei (red), *Mystik och andlighet : kritiska perspektiv*. Stockholm: Dialogos.
- Thurfjell, D (2015), *Det gudlösa folket : de postkristna svenskarna och religionen*. Stockholm: Molin & Sorgenfrei.
- Touraine, A (2003), *Kan vi leva tillsammans? : jämlika och olika*. Göteborg: Daidalos.
- Willaime, J-P (2007), *Different models for religion and education in Europe*. I: R Jackson (red), *Religion and education in Europe : developments, contexts and debates*, vol 3. Münster: Waxmann.
- Wright, A (2004), *Religion, education, and post-modernity*. London: RoutledgeFalmer.
- Zuckerman, P (2009), *Why are Danes and Swedes so irreligious?*. *Nordic Journal of Religion and Society*, 22(1), 55-69.

TIMBRO

Kungsgatan 60, Box 3037,
103 61 Stockholm, Sweden

Telefon: +46 8 587 898 00

Fax: +46 8 667 00 37

E-mail: info@timbro.se