

Gull Törnégren
Högskolan Dalarna

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9225>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Vem är du, vem är jag och hur kan jag värdera när våra världar möts? Om religionskunskapsämnets potential att bidra till utvecklingen av elevers omdömesbildning

Sammanfattning

Artikeln behandlar religionskunskapsämnets potential att kunna bidra till utvecklingen av elevens kritiska omdömesförmåga. Syftet är tvåfaldigt: 1) att diskutera omdömesförmågans roll i relation till religionskunskapsundervisning (RE) utifrån två dominerande trender i religionsdidaktisk forskning och teori, samt utifrån tidigare forskning om etikundervisning, samt 2) att med utgångspunkt i den ovanstående diskussionen skissera en narrativ ansats till RE, där tankefigurer och analysredskap hämtade från narrativ teori och analys föreslås kunna främja utvecklingen av elevers kritiska omdömesförmåga.

Artikeln är av teoretiskt utredande karaktär. Den inleds med en diskussion om religionsämnets karaktär i den svenska skolkontexten, för att därefter övergå till en granskning av tidigare forskning om etikundervisning, Jacksons tolkande ansats till RE samt ansatsen om undervisning för religiös litteracitet.

För utvecklingen av den narrativa ansatsen hämtas teoretisk inspiration främst från Benhabibs narrativa modell för förståelsen av kulturer, handlingar och identitet, Arendts förståelse av politiska fenomen som konstituerade genom en pluralitet av perspektiv, samt från Arendts modell av omdömet som ett "utvidgat tänkande". Resonemangen om det utvidgade tänkandet fördjupas med hjälp av de politiska filosoferna Young och Stone-Mediators. I artikelns avslutande resonemang introduceras analytiska begrepp från Stone-Mediators narrativa teori, med vars hjälp personliga erfarenhetsbaserade berättelser kan relateras till religionernas "stora berättelser", samt redskap för att kunna identifiera sådana berättelser som i särskilt hög grad kan bidra till fortsatta diskussioner och "utvidgat tänkande". Slutsatsen är att en narrativ ansats förefaller ha potential att utveckla elevens omdömesbildning, men att detta behöver utforskas vidare inom ramen för praktisknära forskning.

Nyckelord: religionsdidaktik, tolkande ansats, religiös litteracitet, narrativ ansats, subjektivering, omdömesbildning, utvidgat tänkande

Who are you, who am I, and how can I make judgments when our worlds meet? On the potential of Religious Education to contribute to the development of students' judgment formation

Abstract

The article deals with the potential of religious education (RE) to contribute to the students' development of critical judgment. The purpose is twofold: 1) to discuss the role of judgment in relation to RE, based on two dominant trends in religious didactic research and theory, and on previous research on ethics teaching, and 2) to outline a narrative approach to RE, based on the above discussion, where models and analytical tools taken from narrative theory and analysis, are proposed to promote the development of students' critical judgment.

The article is a theoretical investigation. It starts with a review of previous research on Jackson's interpretive approach to religious education, education for religious literacy and ethics teaching. The material consists of central texts from international and Swedish research on didactics of religion.

For the second purpose, the material is taken mainly from Benhabib's narrative approach to the understanding of cultures, actions and identities, Arendt's understanding of political phenomena as constituted by a plurality of perspectives, and from Arendt's model of judgment as an 'enlarged mentality'. The understanding of enlarged mentality is deepened by Young and Stone-Mediatore. The concluding part of the article introduces analytical concepts from Stone-Mediatore's narrative theory, with the help of which personal experience-based stories can be related to the religions' "grand narratives", as well as tools to identify which personal stories that can contribute to further discussion and "enlarged mentality". The conclusion is that the approach seems to offer a potential for students' development of critical judgment, but that this needs to be further explored through classroom research.

Keywords: didactics of religion, interpretive approach, religious literacy, narrative approach, subjectification, judgment formation, enlarged mentality

Inledning

Undervisning om religion (*religious education*, RE) skiljer sig avsevärt mellan olika nationella kontexter. I ett flertal europeiska länder har ämnet en mer eller mindre tydlig konfessionell inriktning, och eleverna undervisas i separata grupper utifrån religionstillhörighet, medan ämnet saknas helt i exempelvis den franska läroplanen och endast förekommer integrerat i andra skolämnena i Nederländerna. I den svenska läroplanen utgör etik en integrerad del i RE, medan det i andra kontexter kan ingå i filosofiämnet eller finna en motsvarighet i "civic education". Jämförande läroplansstudier visar att förmedling av demokratiska värderingar liksom att motverka argument som står i konflikt med dessa utgör ett centralt mål för etikundervisningen i de flesta europeiska kontexter. Därmed får denna delvis

karaktär av moralisk/demokratisk medborgarfostran (Taylor, 1994; Rothangel et al., 2014). Mot fostransidealet sticker den svenska läroplanen (Skolverket, 2011a, 2011b) ut med tydligt rationalistiskt formulerade kunskapsmål, enligt vilka eleven ska visa prov på argumentationsförmåga och på förmåga att använda sig av etiska modeller (von Brömssen et al., 2020).

En religionsdidaktisk text behöver således positioneras i förhållande till undervisningskontext. Den här artikeln tar sin utgångspunkt i en svensk skolkontext, där RE är integrerad, dvs gemensam för alla elever, icke-konfessionell och där etik utgör en integrerad del. Ämnet ska ge eleverna kunskaper om såväl olika religioner och livsåskådningar som en förståelse för religionens roll i förhållande till kultur och samhälle. Ämnets obligatorium i ett sekulariserat samhälle kan främst motiveras med att eleverna kommer behöva kunna orientera sig och fungera tillsammans med andra i ett pluralistiskt samhälle, där religions- och livsåskådningsrelaterade frågor blir alltmer synliga i det offentliga rummet. Det handlar om samhällsrelaterade frågor av såväl moralisk som politisk karaktär som dagens elever behöver kunna förhålla sig till på ett självständigt sätt. Detta aktualiserar omdömesförmågan som en angelägenhet för RE, och då inte enbart inom den del av ämnet som går under beteckningen etik, utan även som en förmåga att kunna göra självständiga bedömningar av den politiska betydelsen av olika uttryck för religion i det offentliga rummet.

Den här artikeln handlar om RE:s potential att kunna bidra till utvecklingen av elevens omdömesförmåga. Artikeln har två syften. Det första syftet är att diskutera omdömesförmågans roll i relation till RE utifrån två dominerande trender i religionsdidaktisk forskning och teori samt utifrån forskning om etikundervisning. Det andra syftet är att med utgångspunkt i denna diskussion skissera en narrativ ansats till RE, där tankefigurer och analysredskap hämtade från narrativ teori och analys föreslås kunna främja utvecklingen av elevens kritiska omdömesförmåga. Den skisserade ansatsen avser att svara mot den kritik som riktats mot de tidigare dominerande tolkande respektive litteracitetsansatserna till RE, en kritik enligt vilken båda dessa ansatser har bedömts sakna en sådan kritisk dimension (Hannam & Biesta, 2019; Hannam et al., 2020).

Artikeln är av teoretiskt utredande karaktär, och inleds med en översikt och granskning av de teoretiska ansatser som framträder i tidigare forskning. I dess avslutande del skisseras en narrativ ansats till RE, som tar tillvara element från de tidigare diskuterade ansatserna, men sätter ett större fokus på utvecklingen av elevens omdömesförmåga, genom att inordna denna i en narrativ teoretisk inramning. Diskussionen om omdömesförmågan utgår från Arendts (1961) beskrivning av den politiska omdömesförmågan som en form av *utvidgat tänkande* samt Benhabibs (1992a) tolkning av denna som vilande på subjektets narrativa och hermeneutiska förmågor. Resonemanget relateras till tankar från Young (1997) och Stone-Mediatore (2003), vilka fördjupar förståelsen för den narrativa karaktären av omdömesförmågan som utvidgat tänkande. I artikelns avslutande del introduceras redskap för narrativ analys hämtade från Stone-Mediatore. Artikeln

utmynnar i tesen att religionskunskapsämnet, med dess speciella kombination av religionernas stora normbildande berättelser och variation av små berättelser om levd religion, erbjuder ett unikt stoff, väl ägnat att stimulera elevens såväl moraliska som politiska omdömesbildning.

Omdömesbildningens funktion i religionskunskapsämnet

Benhabib diskuterar olika former av omdöme, alltifrån de former av professionellt omdöme som kräver expertkunskaper till moraliskt och politiskt omdöme. Hon framhåller att det moraliska omdömet skiljer sig från olika former av expertomdömen i det att vi inte kan undvika att utöva detta, såvida vi inte avskärmar oss totalt från interaktion med andra människor. Den moraliska omdömesförmågan handlar om förmågan att kunna orientera sig i den värld av relationer där vi ständigt måste göra bedömningar om vad vi uppfattar som rätt och fel, och vilka slags människor vi vill vara i våra egna och andras ögon. Den politiska omdömesförmågan, som handlar om en förmåga att orientera sig och kunna positionera sig i förhållande till de frågor som aktualiseras som politiska i det offentliga rummet med dess pluralitet av perspektiv, kan enligt Benhabib inte heller överlätas åt experter. För Benhabib finns inga givna gränser för hur ett fenomen ska klassificeras som en privatmoralisk fråga eller en fråga om offentlig rättvisa, utan detta avgörs genom diskursiva processer där gränserna ständigt förhandlas (Benhabib, 1992a). I dagens samhälle pågår sådana förhandlingsprocesser kontinuerligt i förhållande till de religiösa fenomen och uttryck som blivit alltmer synliga i det offentliga rummet. Eleverna behöver därmed ges möjlighet att reflektera över och kunna förhålla sig till olika perspektiv på de uttryck för religion som de möter i såväl undervisningen som i media och populärkultur. Detta utgör utgångspunkten för nedanstående genomgång av olika religionsdidaktiska ansatser.

Omdömesbildning och Jacksons tolkande ansats

Under huvudparten av senare delen av förra seklet intog en fenomenologisk ansats till RE en dominerande ställning i den religionsdidaktiska forskningen. Mot bakgrund av denna framträdde Jacksons (1997) *tolkande ansats*, som en frisk fläkt, ägnad att ge eleverna en bättre *förståelse* av de varierande uttryck för religion och livsåskådningar i dagens alltmer mångkulturella och mångreligiösa samhälle, som eleverna själva utgjorde en del av. Denna ansats har fram tills nyligen dominerat den svenska religionsdidaktiska avhandlingsproduktionen (se exempelvis Kittelmann Flensner, 2017; Halvarson Britton, 2019).

Den tolkande ansatsen, som utvecklats vid University of Warwick i England med hjälp av fältstudier av barn och ungdomar från skilda religiösa bakgrunder i Storbritannien, var inspirerad av etnografiska och socialantropologiska religions-

studier samt av Gadammers och Ricoeurs hermeneutik. Den beskrivs här utifrån Jackson (1997) samt en mera koncis sammanfattning av densamma (Jackson, 2009/2012). Den syftar till studier av religiös mångfald och innehåller tre komponenter: *representation*, *tolkning* och *reflexivitet*.

Representation studeras på tre nivåer. *Tradition* utgör den övergripande nivån, och traditioner förstås som internt omstridda och föränderliga. Den kristna traditionen omfattar exempelvis alla olika konfessionella och kulturella manifestationer av denna tradition. Enligt Jackson kan såväl insiders som outsiders ha olika uppfattningar om vad som ingår i en tradition, vilket behöver uppmärksammas. Nästa nivå av *representation* utgörs av *gruppen*. Här kan studiet av en lokal kyrka, en familj med muslimsk bakgrund eller en sekteristisk grupp informera förståelsen av den vidare tradition i vilken gruppen är inskriven. Den tredje nivån av *representation* utgörs av *individen*. Det är på den här nivån som vi kan möta religionens mänskliga ansikte och bryta stereotyper genom att ta del av personliga berättelser. Här ökar variationen än mer, eftersom varje individ är unik. Syftet är här också att ge unga människor en egen röst i diskussionen om hur en religiös tradition representeras i läromedel, media och i samhället.

Beträffande *tolkning* utgår Jackson från hermeneutisk teori, enligt vilken elevens egen förståelse behöver medvetandegöras och tas i bruk i mötet med det främmande, i stället för att som inom den fenomenologiska traditionen sättas inom parentes. Den tolkande ansatsen kräver att tolkaren rör sig fram och tillbaka mellan de egna och insiders begrepp och erfarenheter. Målet är att utveckla en förståelse av insiders användning av religiöst språk, i den utsträckning som detta är möjligt för en outsider. Tolkningen innebär också en pendlande rörelse mellan individers perspektiv i förhållande till de grupper och den vidare religiösa tradition som de ingår i.

Den tredje komponenten *reflexivitet* syftar till att främja reflektion och konstruktiv kritik, och kräver därmed undervisningsmetoder som tillåter elever att få insikter från andra elever, och att utvärdera såväl olika idéer som kommer till uttryck i klassrummet som undervisningsmaterial och metoder. Tre aspekter ägnade att främja elevens reflexivitet framhålls: att bereda eleverna möjlighet att omvärdera sin förståelse av sin egen världsbild i ljuset av studiet av människor och idéer från en annan tradition, att möjliggöra för elever att formulera en distanserad kritik av det studerade materialet, och att låta eleverna vara delaktiga i utformning och utvärdering av studiemetoderna (Jackson, 2009).

Den tolkande ansatsen till RE har än idag starka företrädare, vilket återspeglas i den slutrapport från den brittiska kommission som haft till uppdrag att utforma riktlinjer för en nationell plan för RE (CoRE, 2018). Den har dock även starka kritiker, bland dem Patricia Hannam och Gert Biesta. I en artikel som adresserar den ovannämnda rapporten skriver de:

A further consequence of the approach taken in the report is the risk that the child or the young person is mainly positioned as an ‘understander’ or interpreter of things others put before them [...] This puts pressure on the possibility of what, after Hannah Arendt,

we could term their ‘natality’, that is, their capacity to begin and to bring their beginnings into the world. This is not a matter of self-expression and even less so of choice [...] but is fundamentally political in that, again following Arendt, the only way in which our beginnings can come into the world, is in the ‘meeting’ of the beginnings of others, which will necessarily transform, disrupt and in some cases even destroy our beginnings. (Hannam & Biesta, 2019, s. 59)

Den kritik som här formuleras mot en religionsundervisning som enbart fokuserar på tolkning vilar på Arendts politiska antropologi, där det delade offentliga rummet utgör den framträdelsearena, där människan blir människa fullt ut först då hon initierar sig själv som ett unikt jag i mötet med andra unika jag. Kritiken riktas mot tolkning som ett mål i sig, och adresserar därmed en risk att kunskaper om den andras religiösa övertygelser och handlande enbart blir föremål för förståelse men inte för någon självständig kritisk värdering. Den träffar dock inte självklart Jacksons egen formulering av den tolkande ansatsen, där utvecklingen av elevens självreflexivitet utgör en integrerad del i framställningen av den tolkande processen. Detta steg är enligt Jackson ägnat att skapa förutsättningar för elevens självständiga omdömesbildning.

Det jag tar med mig från diskussionen om den tolkande ansatsen inför utvecklingen av en narrativ ansats ägnad att främja utvecklingen av elevens kritiska omdömesförmåga är a) betydelsen av tolkning för att utveckla förståelsen av den andra som olik mig själv, och b) risken att en RE enbart inriktad mot förståelse tenderar att avpolitisera betydelsen av religiösa fenomen och uttryck i det offentliga rummet.

Omdömesbildning och utbildning för religiös litteracitet

Under senare år har begreppet *religiös litteracitet* (eng. religious literacy) intagit en alltmer central roll i diskussionen om RE, inom såväl internationell som svensk diskussion och forskning om religionsdidaktik.

Begreppet *religiös litteracitet* är till skillnad från den tolkande ansatsen målrelaterat. Den förste explicite förespråkaren för religiös litteracitet som mål för RE är Andrew Wright (1993), som förordar att RE ska syfta till att utveckla elevens förmåga att reflektera, kommunicera och handla på ett informerat sätt i förhållande till fenomenet religion. Tre år senare förtydligas den kognitivistiska grunden samtidigt som RE situeras i en religiöst pluralistisk kontext, genom Wrights betoning av att det handlar om att kunna orientera sig och kommunicera i förhållande till de olika religiösa traditionernas skilda *sanningsanspråk* (Wright, 1996).

Detta fokus på de religiösa traditionernas sanningsanspråk har mött kritik, bl.a. från Jackson (2004) som i en polemik med Wright kritiserar den underliggande monolitiska och rationalistiska förståelse av religiösa traditioner som förefaller svår att undkomma i en undervisning som fokuserar religioners och livsåskåd-

ningars sanningsanspråk. Detta ställs mot hans egen tolkande ansats, som en väg till en breddad förståelse och till att undvika att religiösa traditioner ses som slutna helheter (Jackson, 2004).

Andra forskare har senare integrerat fler dimensioner i förståelsen av religiös litteracitet. Exempelvis har American Academy of Religion (AAR) antagit riktlinjer för akademiska studier av religion syftande till *religiös litteracitet*. Religiös litteracitet förstås här som kunskaper om och förståelse av olika religiösa traditioner och uttryck, som internt diversifierade och historiskt och kulturellt formade. I riktlinjerna framhålls att ”religiös litteracitet hjälper oss att förstå oss själva, varandra och den värld som vi lever i” (AAR Religious Literacy Guidelines, 2021, min översättning).

Men även då religiösa praktiker och intern mångfald inom religiösa traditioner inkluderas dominerar den kognitiva aspekten i form av *kunskap om och förståelse av*. Begreppet religiös litteracitet låter sig därmed framgångsrikt förenas med andra kognitivistiska begrepp, såsom Michael Youngs *tröskelbegrepp* och *powerful knowledge* (Franck, 2021).

Begreppet religiös litteracitet har dock ibland vidgats än mer, såsom i en läroplansteoretisk jämförande studie mellan Österrike, Skottland och Sverige, där författarnas syfte är att jämföra de *skilda typer av religiös litteracitet* som framträder i tre olika nationella läroplaner för RE i den obligatoriska skolan. Studiens resultat formuleras som att de tre nationella läroplanerna representerar tre typer av religiös litteracitet: i den österrikiskt katolska läroplanen framträder ”en mono-religiös litteracitet med interreligiösa ambitioner”, i den skotska icke-konfessionella ”en moralutvecklande litteracitet”, och den svenska likaledes icke-konfessionella står ut som representerande ”en akademiskt rationalistisk litteracitet” (von Brömssen et al., 2020, mina översättningar). Med en så vid tolkning har dock begreppet litteracitet frigjorts från sitt ursprung i den kognitivistiska utbildningsvetenskapliga litteracitetsdiskurs som det emanerat ifrån.

Litteracitet är ett komplext begrepp med varierande historiska rötter, som kommit att inta en dominerande ställning i såväl utbildningssammanhang som policydokument. Det kan sättas i samband med en *kognitiv vändning* inom utbildning och utbildningsvetenskap. En utgångspunkt för en samtida definition av litteracitetsbegreppet kan sägas utgöras av förmågan att läsa, avkoda och förstå skrivna texter. En viktig aspekt av den samtida förståelsen av litteracitet är vidare att språket inte studeras som en individuell förmåga utan som en social praktik (Hannam et al., 2020).

Även idén om religiös litteracitet som mål röner dock kritik för avsaknaden av en kritisk dimension. Hannam et al. (2020) framhåller att den aspekt av religiös litteracitet som hittills har diskuterats handlar om att *kunna navigera inom en domän*, i det här fallet den religiösa och livsåskådningsmässiga domänen. Detta betecknar de som en *funktionell litteracitet*. Sådan kunskap och förståelse är socialt stärkande (*empowering*) för eleven, som därmed blir mera rustad för att kunna navigera i diskussioner om religion och livsåskådningar i det offentliga

rummet. Däremot saknas den *emancipatoriska* motpol, som utgörs av en *kritisk litteracitet*.

If functional literacy is about the ability to navigate a particular domain effectively, critical literacy seeks to help students to raise questions about why the domain is what it is, who defines – or has the right to define – the rules, codes, and boundaries of the domain. This, in turn, leads to the question of whether one should or should not identify with the domain as it is, or should seek to change or redefine the domain. (Hannam et al., 2020, s. 222).

Medan en funktionell litteracitet hjälper eleven att finna en identitet inom en specifik semiotisk och social domän, syftar den kritiska litteraciteten således till att möjliggöra för eleven att ställa sig frågan om hur hen ställer sig till denna domän, dvs. att inta en självständig kritisk position i förhållande till sakernas tillstånd.

I en avhandling av Wrammert (2021) tillämpas den ovan efterlysta distinktionen mellan funktionell och kritisk religionslitteracitet. Wrammert undersöker hur ett antal svenska gymnasieungdomar talar om sina erfarenheter av religion i olika sociala sammanhang. Hon använder en tredimensionell förståelse av religionslitteracitet för att tolka ungdomarnas olika former av *aktörskap* samt att diskutera de religionsdidaktiska implikationerna av detta. De tre aspekterna är a) *funktionell religionslitteracitet*, vilken förbinds med aktörskap som *engagemang*, b) *kulturell religionslitteracitet*, vilken förbinds med aktörskap som *medvetenhet*, samt c) *kritisk religionslitteracitet*, vilken förbinds med aktörskap som *motstånd* och *egenmakt*. Med hjälp av denna analytiska lins visar studien på agentskap i form av såväl motstånd som medvetenhet och engagemang i elevernas tal om religion.

Ungdomarna i studien mötte religion huvudsakligen på två arenor: i skolans undervisning och på sociala medier, inklusive teveserier och film (Wrammert, 2021). Detta öppnar för en utveckling av en RE som, med utgångspunkt från de arenor där eleverna möter religion, dels bredda innehållsfokus från religioners rent kognitiva aspekter till en mera holistisk förståelse såsom den framträder i populärkultur och självrefererande berättelser, dels understödja utvecklingen av elevernas självständiga omdömesbildning i relation till dessa representationer. Det jag tar med mig från diskussionen om religionslitteracitet är således dels behovet, dels de möjligheter som impliceras i Wrammerts studie, att utforma RE för att främja elevernas kritiska religionslitteracitet med utgångspunkt från de fora utanför skolkontexten där eleverna främst möter uttryck för religion.

Omdömesbildningen och etikundervisning

De flesta religionskunskapslärare förknippar nog omdömesbildning med ämnets etikundervisning. Etikdidaktik utgör ett relativt utvecklat forskningsområde i såväl ett nationellt som internationellt perspektiv. Inom ramen för ett större

svenskt forskningsprojekt (EthiCo Research Project, What might be learnt in Ethics) kartlades olika förståelser av etisk kompetens utifrån styrdokument, centrala prov (Osbeck et al., 2018a), elevers (Osbeck, 2017) och lärares uppfattningar (Lilja & Osbeck, 2020). Projektet inkluderade även jämförelser mellan svenska och internationella läroplaner (Lilja et. al., 2018), samt en studie av publikationer i internationella utbildningsvetenskapliga tidskrifter (Osbeck et. al., 2018b). Projektets resultat visar på förekomsten av en mer mångdimensionell förståelse av vad som utgör etisk kompetens hos såväl svenska religionslärare och elever som i den internationella utbildningsvetenskapliga forskningen, jämfört med det snävare fokus på analytiska och argumentativa förmågor som framträder i de svenska läroplanernas kunskapsmål och de nationella centrala proven. En sådan bredare förståelse inbegriper förmågan att identifiera etiska dilemman i vardagen, en förmåga att väga olika kollektiva och samhälleliga värderingar mot varandra, förmågan att informera sig om de frågor som står på spel, samt en handlingskompetens, bevarandekompetens, förmåga att ompröva värderingar och ställningstaganden i ljuset av andras perspektiv, jämte kompetensen att kunna kontextualisera etiska frågor i dagens mångkulturella samhälle. Mot bakgrund av detta argumenterar projektets forskarteam för att en bredare förståelse av etisk kompetens borde skrivas in i den svenska läroplanen (Sporre et al., 2020). Sammantaget ligger en sådan bredare tolkning av etisk kompetens i linje med den bredare förståelse av omdömesförmågan, som jag utvecklar i den senare delen av denna artikel.

Men hur görs då kopplingen mellan religion och etik i undervisningen? Kvamme (2017) konstaterar att detta område knappast har utforskats, då religionsdidaktik och etikdidaktik hittills har behandlats som två separata forskningsområden. I svensk skolkontext har dock Skolinspektionen som svar på lärarnas upplevelse av tidsbrist i ämnet på gymnasieskolan givit en uttrycklig rekommendation om att undervisningen måste integrera olika områden inom ämnesplanen, vilket bland annat innebär att ”etikundervisningen behöver ges så att den kan utgöra en av utgångspunkterna för elevernas analyser av religionerna och livsåskådningarna” (Skolinspektionen, 2012, s. 6–7).

Kvamme (2017) har med exemplifieringar från en empirisk studie undersökt hur värdedimensionen i undervisning för hållbar utveckling kan hanteras i etikundervisning. Han noterar att det finns en spänning mellan de universalistiskt formulerade normativa mål som formulerats av UNESCO för sådan undervisning, och de kontextspecifika värderingar som härrör från konkreta människors liv, där bland annat religiösa traditioner ingår. För en förmedlande position mellan det universella och det kontextuella vänder sig Kvamme till Benhabibs (1992a) bearbetning av Habermas diskursetik, och den vikt som Benhabib lägger vid den konkreta andras moraliska identitet. Han finner att Jacksons tolkande ansats kan tjäna till att nå kunskap om den konkreta andras kontextuellt förankrade värderingar.

Men han finner att det likväl återstår en olöst spänning mellan å ena sidan UNESCO:s universella miljöetiska normer och å andra sidan miljövärden med kontextuell förankring i skilda religiösa traditioner. Med Benhabibs terminologi representerar detta en spänning mellan den generaliserade och den konkreta andras ståndpunkt, en spänning som aldrig helt överbryggas i Benhabibs etik.

Sammanfattning av tidigare religionsdidaktiska ansatser

Trots de religions- och livsåskådningsmässiga frågornas ökade närvaro i det offentliga rummet har vi sett att varken den tolkande ansatsen eller religiös litteracitet-ansatsen fäster någon avgörande betydelse vid att skapa förutsättningar för utvecklingen av elevens självständiga omdömesförmåga gällande religiösa uttryck och fenomen i det offentliga rummet.

I EthiCo-projektets resultat framkommer behovet av att utveckla en breddad förståelse av etisk kompetens, som inbegriper utvecklingen av omdömesförmågan i bred bemärkelse, inkluderande förmågor som att identifiera etiska dilemman i vardagen, informera sig om de frågor som står på spel och kunna väga olika kollektiva och samhällliga värderingar mot varandra, förmåga att ompröva värderingar och ställningstaganden i ljuset av andras perspektiv, och att kunna kontextualisera etiska frågor i dagens mångkulturella samhälle (Sporre et al., 2020). EthiCo-projektet adresserar dock inte RE i bred mening utan enbart den inom forskning hittills relativt försummade etikundervisningen. En omdömesförmåga i linje med det som skisseras ovan torde dock inte utgöra en angelägenhet enbart för den nisch av RE som i den svenska läroplanen går under benämningen etik, utan torde också utgöra en resurs för elevers förmåga att förhålla sig till de uttryck för religion och livsåskådningar som de möter i såväl skolans RE som ute i samhället, på sociala medier och inom populärkulturen.

Med detta sagt menar jag att det finns värdefulla bidrag att ta tillvara i såväl den tolkande ansatsen som litteracitetsansatsen. Med fokus på att skapa förutsättningar för elevers utveckling av omdömesförmågan skulle såväl den reflexiva processen i den tolkande ansatsen som utrymmet för utvecklingen av en kritisk religionslitteracitet kunna stärkas. På så vis skulle RE:s potential stärkas, att skapa utrymme för elevens tillblivelse som ett subjekt, vilket inkluderar förmågan att göra självständiga kritiska bedömningar, utföra självständiga handlingar och val samt att ta ansvar för den frihet som ligger i detta. Det är i syfte att fördjupa diskussionen om hur sådana processer kan stimuleras, som jag nu går vidare till en undersökning av *det utvidgade tänkandet* som en modell för *ett kritiskt moraliskt och politiskt omdöme* inom ramen för en skisserad kritisk narrativ ansats till RE.

Utkast till en kritisk narrativ ansats till RE

Verkligheten är alltid mer än summan av fakta och händelser, som ändå aldrig går att fastställa. Den som säger som det är – *legei ta eonta* – berättar alltid en historia, och i den historien förlorar fakta sin godtycklighet och får betydelse, blir meningsfulla för människor. (Arendt, 1954/2004, s. 276)

Narrativitet handlar om meningsskapande, att göra världen begriplig genom att skapa sammanhang, som det är möjligt att förhålla sig till. Den narrativa ansats till RE som här skisseras kan förstås mot bakgrund av Arendts politiska antropologi, där politiken utgör den aktiva människans främsta framträdelseform, och där ”torget” konstituerar det politiska framträdesrum där människan initierar sig själv i världen som handlande varelse. Det politiska framträdesrummet präglas av *pluralitet* och *narrativitet*, och det är just dess pluralitet av perspektiv som konstituerar det som *politiskt*.

Arendt beskriver de fenomen som uppträder i det offentliga rummet som *politiska fenomen*: ”it is a shared phenomenon, that everyone sees and hears from a different position” (Arendt, 1958/1989). Denna karakterisering vidareutvecklas av Stone-Mediatore:

It is a public occurrence that comprises a constellation of deeds and sufferings in a plurality of individual lives. Thus a political phenomenon is fundamentally multifaceted and differences of perspectives are essential to its meaning. (Stone-Mediatore, 2003, s. 57)

Att söka abstrahera någon form av generell mening från den mångfald av perspektiv som kan anläggas på ett sålunda delat fenomen vore att helt bortse från fenomenets grundläggande struktur. Sådana fenomen måste med utgångspunkt i Arendts karakterisering av dem skildras och analyseras med utgångspunkt från och i beaktande av de olika narrativa redogörelser som utifrån olika sociala perspektiv bidrar till att klargöra fenomenets mening som ett fenomen i en socialt och kulturellt diversifierad mänskliga tillvaro (Stone-Mediatore, 2003). Den här beskrivna modellen för tolkning av politiska fenomen kan tillämpas på skildringen av religiösa fenomen i det offentliga rummet, exempelvis diskussionerna om religiöst/kulturellt motiverad klädsel, diskussioner om religion, könsroller och sexualitet eller olika tolkningar av en nyreligiös rörelses demokratiska legitimitet.

Den narrativa ansatsen bygger på en narrativ förståelse av såväl kulturella som religiösa traditioner. Den narrativa terminologin är till hjälp för att förstå hur vi kan ha en gemensam uppfattning om men samtidigt också skilda tolkningar av vad som ingår i en kulturell eller religiös tradition. En kultur kan med Benhabibs ord beskrivas som en delad men omstridd och omstridbar narrativ redogörelse för vilka ett kollektiv, ett ”vi”, är. En sådan karakterisering innebär ett avstånds-tagande från kulturessentialism, i det att den framhåller kulturer som visserligen delade, men föränderliga, i förhållande till de inre spänningar och motsättningar som finns mellan olika tolkningar av traditionen ifråga. Styrkeförhållandena

mellan olika inifrånperspektiv på den kulturella eller religiösa traditionen påverkas därtill inte enbart av sociala maktförhållanden inom traditionen, utan också genom interaktion med omgivande kulturella och religiösa traditioner. Den narrativa redogörelsen fungerar såväl inkluderande som exkluderande, då den definierar vilka som hör till och vilka som definieras som outsiders. De exkluderande effekterna blir mer eller mindre omfattande beroende av olika tolkningar (Benhabib, 2002). Tillämpat på religiösa traditioner är det möjligt att lära sig känna igen en berättelse om den kristna eller muslimska traditionen som en delad berättelse, samtidigt som det är möjligt att utveckla en förståelse för de olika perspektiv som kan finnas inom dessa traditioner relaterade till exempelvis genus och klass, och även att förstå mekanismerna bakom varför vissa grupper såsom exempelvis Jehovas vittnen ibland inkluderas, och ibland exkluderas från beskrivningen av den kristna traditionen.

I tillägg till detta kan även den individuella identitetsformeringen förstås ur ett narrativt perspektiv, som en pågående interaktiv process i förhållande till de vävar av kollektiva identitetsberättelser, som individen föds in i (Benhabib, 1995/1997). Dessa kollektiva identitetsberättelser utgörs av moraliskt och politiskt betydelsebärande narrativ, om vad det innebär att vara en god företrädare för den grupp som individen ses och ser sig som en del av. Det handlar om alltifrån familjeberättelsen, till de etniska, religiösa eller nationella identitetsberättelserna, liksom berättelser med utgångspunkt i klasstillhörighet och genus. Sådana normerande berättelser kallas här för *förväntansberättelser* (Deldén & Törnegen, 2020; Törnegen, 2022). Från individens perspektiv formas och omformas den personliga livs- och identitetsberättelsen i en fortlöpande dialog med dessa förväntansberättelser. Den dialogiska processen kan rymma såväl bekräftande som kritiska inslag. Den personliga livsberättelse som gestaltas i en sådan process formar den moraliska förståelsehorisont utifrån vilken individer orienterar sig i världen som ett moraliskt rum (Taylor, 1989). Individen är dock aldrig enbart huvudperson i berättelsen om sitt eget liv. Hon är också alltid relaterad till andra människor, och därigenom är hon också aktör i andra människors berättelser (Lugones, 1991). Den personliga identiteten blir enligt ett sådant narrativt perspektiv också dynamisk och föränderlig i förhållande till tid och kontext. Ett exempel på hur detta kan gestaltas återfinns i en artikel som skildrar en judisk kvinnas historiska meningsskapande kring sin judiska identitet med rötter ur två skilda judiska traditioner, skildrat genom två längre livsberättelser med samma kvinna genomförda med ca 20 års mellanrum (Törnegen, 2022). Den här beskrivna förståelsen av narrativ identitetsformering kan erbjuda en modell för hur individuell representation kan tolkas, och relateras till de berättelser på grupp- och traditionsnivå i förhållande till vilken den individuella identitetsberättelsen är konstruerad. Det blir då också möjligt att se hur den gör bruk av respektive ställer den personliga erfarenheten i ett spänningsfyllt förhållande till de grundläggande mönstren i de gemensamma berättelserna på grupp- och traditionsnivå.

Omdömesförmågan som ett utvidgat tänkande

Mot bakgrund av de ovan givna tankefigurerna för narrativ förståelse av politiska fenomen, traditioner och identiteter återvänder jag nu till frågan om omdömesförmågan. Det är i denna kontext av pluralitet som människan kan bli till som ett unikt subjekt bland likar. Arendt använder termen *natalitet* för den process där människan ständigt föder sig själv, i det att hon genom att initiera ord och handlingar för in något nytt i världen. Handlandet är i sin tur alltid inbäddat i en väv av mänskliga relationer, en aspekt som Benhabib benämner *narrativitet*. Det är, såsom Benhabib beskriver det, genom denna narrativitet som handlingars innebörd identifieras:

To identify an action is to tell the story of its initiation, of its unfolding, and of its immersion in a web of relations constituted through the actions and narratives of others. Narrativity is the mode through which actions are individuated and the identity of the self constituted. (Benhabib, 1992a, s. 127)

En handlingsbeskrivning har alltid en narrativ karaktär; handlingen måste beskrivas med en berättelse för att kunna bedömas, och hur detta narrativ konstrueras har betydelse för hur handlingen blir bedömd. Att träna sig i att beskriva en handling på olika sätt och utifrån olika perspektiv blir därmed ett sätt att medelst språklig kreativitet utvidga sin moraliska föreställningsförmåga.

Inom etisk teori har den moraliska omdömesförmågan historiskt sett hanterats endera enligt den aristoteliska synen på *fronesis* som ett kontextspecifikt partikulärt situationsbundet omdöme, där etiska principer framstår som tumregler i förhållande till vilka det partikulära alltid äger företräde, eller som en ren applicering av universella moraliska principer där det specifika fallet underordnas den rätta generella normen, såsom i såväl den kantianska pliktetiken som i förhållande till utilitarismens nyttomaximeringsprincip. Enligt Benhabib är den aristoteliska framställningen av *fronesis* alltför vag för att alls kunna ge någon vägledning för omdömet. Men å andra sidan finner hon den formella appliceringen av moraliska principer på partikulära situationer och fenomen erbjuda en alltför begränsad förståelse för de instanser av bedömning som måste göras i de konkreta fallen, även inom ramen för en etik som i Benhabibs fall vägleds av universalistiska principer. Det är med anledning av detta som Benhabib vänder sig till Arendts beskrivning av det utvidgade tänkandet (Benhabib, 1992a).

Arendts framställning handlar dock inte om moraliskt utan om politiskt omdöme. För Arendt tillhör nämligen dessa två helt skilda sfärer av mänsklig aktivitet. För Arendt utgör frågan om det *moraliska omdömet* en del av människans kontemplativa tillvaro, *Vita Contemplativa*, där människans strävan handlar om att uppnå harmoni inom det egna tänkandet:

The precondition for this kind of judging is not a highly developed intelligence or sophistication in moral matters, but rather the disposition to live together explicitly with oneself, to have intercourse with oneself, that is, to be engaged in that silent dialogue

between me and myself, which, since Socrates and Plato, we usually call thinking.
(Arendt, 2003, s. 44–45)

Arendt förstår således den *moraliska omdömesförmågan* som situerad hos det tänkande subjektet, i form av en inre *monologisk tankeprocess*, av en typ som återfinns hos såväl Sokrates och Platon, som i senare tiders kantianska tradition. Det är dock inte denna modell som är av intresse för ärendet i denna artikel. I stället riktas blicken här mot Arendts reflektioner över *det politiska omdömet* som en form av *utvidgat tänkande*. Det utvidgade tänkandet är relaterat till den offentliga sfär som enligt Arendt utgörs av politikens domän, och som därmed är präglad av *pluralitet*. Det kan beskrivas som en inre *dialogisk tankeprocess*, där den som gör bedömningar befinner sig i en tänkt dialog med andra:

Omdömesförmågan vilar på en potentiell överenskommelse med andra, och den tankeprocess som är verksam när man faller omdömen om något är till skillnad från det rena resonerandets tankeprocess inte en dialog mellan mig och mig själv, utan befinner sig alltid och i första hand, även då jag är alldeles ensam om att bestämma mig, i en på förhand tänkt kommunikation med andra som jag vet att jag i slutänden måste komma överens med. Från denna potentiella överenskommelse får omdömet sin speciella giltighet. (Arendt, 1961, s. 220–221, översatt i Benhabib, 1992b, s. 50)

För Arendt är det just medvetenheten om att omdömet måste kunna kommuniceras offentligt som ligger till grund för det utvidgade tänkandet. Det politiska omdömet i form av utvidgat tänkande är beroende av närvaron av de andras perspektiv i det offentliga rummet. Det handlar om att inför sig själv kunna representera och föra en inre dialog med dessa andras röster, att tänka i deras ställe (Arendt, 1961) och att ta hänsyn till deras perspektiv, för att därigenom kunna överträda sina egna individuella begränsningar och slipa bort de privata åsikter som inte passar för torget (Arendt, 1961). Det utvidgade tänkandet, vilket Arendt identifierar som ett politiskt omdöme, utmärks således av *kommunicerbarhet*, och skiljer sig därmed radikalt från Arendts förståelse av moraliskt omdöme vilket utgör frukten av en inre monologisk process, helt frikopplad från andras perspektiv (Arendt, 1961).

Här finns en avgörande skillnad mellan Arendt och Benhabib, då den senare har en förståelse av moraliskt agerande och moralisk bedömning som interaktion, vilken utförs gentemot andra och i andras närvaro. Således blir för Benhabib även den moraliska domänen präglad av den pluralitet som för Arendt utmärker den politiska sfären. Därmed blir gränsen mellan moraliskt och politiskt omdöme mindre skarp hos Benhabib, och hon finner att det utvidgade tänkandet med sin inriktning mot kommunicerbarhet kan erbjuda en modell för såväl politiskt som moraliskt omdöme, då båda konstitueras i de mellanmänniska relationernas sfär (Benhabib, 1992a; Törnegen, 2013).

I likhet med Benhabib menar Young (1997) att Arendts tolkning av det utvidgade tänkandet utgör en fruktbar utgångspunkt för utvecklingen av omdömesförmågan. Young framhåller liksom Arendt att det är den faktiska närvaron av de andras röster som möjliggör det utvidgade tänkandet. Hon varnar för idén att det

skulle gå att tänka sig in i hur det skulle vara att gå i den andras skor utan att ha faktisk kunskap om hur världen ter sig för den andra. Detta är särskilt farligt menar hon om relationen till den andra inrymmer aspekter av strukturell social ojämlikhet. Risken med att i tanken försöka inta den andras perspektiv utan att ha tillgång till dennes röst är att vi tar med oss våra fördomar och applicerar dem på den andra, eftersom vi saknar förutsättningar att kunna dela dennas specifika erfarenheter. Young förordar en aktiv dialog, där den genuina frågan grundad i en nyfikenhet på andras perspektiv utgör den primära dialogiska talhandlingen i kombination med berättelserna utifrån olika perspektiv. Hon framhåller behovet av en moralisk ödmjukhet inför den andras annanhet, och att dialogen måste fokusera på hur vi gemensamt utifrån våra olika perspektiv dialogiskt konstruerar det som finns mellan oss. Förmågan till utvidgat tänkande blir därmed en förmåga att *ta den andras perspektiv på vår delade värld och delade fenomen i denna i beaktande* (Young, 1997).

Som undervisningsstrategi är det inte alltid möjligt att iscensätta sådana faktiska dialoger. Väl förberedda studiebesök och inbjudna gästföreläsare är tidskrävande, och ställer därtill krav på ytterligare efterarbete (Halvarson Britton, 2019). Men den bakomliggande tanken om den genuina frågan som hjälper oss att komma nära den andras förståelse av det som finns emellan oss, kan hjälpa lärare och elever att i samtal söka sig i riktning mot ett aktivt lyssnande och frågande.

Samtidigt är det viktigt att ha i minnet att det utvidgade tänkandet inte handlar om att kompromissa mellan olika ståndpunkter, utan om att formulera ett självständigt välgrundat omdöme i förhållande till den pluralitet av perspektiv som en möter:

The challenge of genuinely enlarged thought is for the critic to broaden his views in light of the actual views of others, yet while still somehow thinking for himself and taking responsibility for his own beliefs. (Stone-Mediatore, 2003, s. 74)

Uttryckt med Benhabibs terminologi handlar det om att kunna formulera ett omdöme, på så vis att jag är i en position att vädja om samtycke från den andra för den maxim utifrån vilken jag motiverar mitt handlande och omdöme, eller med Arendts ord ett omdöme vilket är lämpat för torget.

Stone-Mediatore utvecklar resonemanget ett steg längre genom att ta fasta på omdömesbildningen som en meningsskapande process. Med hänvisning till Arendt skriver hon:

[I]f we take seriously her [Arendt's] earlier claim that we grapple with the human essence of a political phenomenon only when we tell it as a story, then the political "judgment" to which she refers in her lectures must have narrative form. (Stone-Mediatore, 2003, s. 72)

Omdömet tar därmed formen av en berättelse, som tar i beaktande de olika perspektiv på det studerade fenomenet i form av stora och små berättelser, representerande tradition, grupp och individ som studenten mött i studierna.

Det utvidgade tänkandet och bedömningen av religiösa och livsåskådningsrelaterade representationer och fenomen

Dagens elever tillhör en generation som har växt upp med internet och sociala medier som en arena för såväl informationsinhämtande som interaktion med andra, på ett sätt som skiljer sig markant från tidigare generationer. Skolan och media i dess olika former utgör enligt ungdomars egna utsagor de viktigaste arenorna där de möter olika representationer av religion och livsåskådningsrelaterade fenomen och frågor (Wrammert, 2021). Genom dessa medier har det offentliga rummet vidgats på ett betydelsefullt sätt. En ämnesdidaktisk implikation av detta torde vara att RE bör kunna erbjuda eleverna tankeredskap som kan bidra till utvecklingen av en kritisk religionslitteracitet, i form av en kritisk omdömesbildning gällande de representationer av och frågor relaterade till religion och andra livsåskådningar som eleverna möter såväl i undervisning som i dessa fora, likväl som i de teveserier, film och musik som genom dessa medier har blivit alltmer lättillgängliga.

På vilket sätt kan då det utvidgade tänkandet lyftas i RE som ett redskap för att stimulera möjligheten till sådan kritisk omdömesbildning? Det utvidgade tänkandet handlar så som det formulerats av Arendt, och vidareutvecklats av Benhabib, Young och Stone-Mediators, om att inför sig själv gestalta en inre dialog mellan de olika narrativa perspektiv som finns representerade utifrån olika positioner på ett delat fenomen i det offentliga rummet. Sådana perspektiv går att finna verbaliserade i berättelser och debatter i olika nätforum, men också gestaltade i film och teveserier, såväl fiktiva som biografiska och dokumentära.

Enligt Benhabib utvecklas det utvidgade tänkandet genom deltagande i deliberativa samtal. För Young utgör berättandet en viktig talhandling i dessa dialoger. Stone-Mediator visat på hur olika former av berättande har olika kapaciteter att främja ett utvidgat tänkande. Hon framhåller att det är möjligt att skilja på sådana berättelser som presenterar sina anspråk på ett dogmatiskt sätt, som tenderar att resa hinder för mottagarens vidare reflektion, och sådana som stimulerar till kritisk och inkluderande offentlig diskussion genom att befördra öppenhet för nya synvinklar och ett fortsatt utbyte av perspektiv. Båda dessa typer av berättelser kan fylla en funktion i undervisningen. Eleverna behöver vägledning i att lära sig att känna igen och att tränga bakom dogmatiskt framställda narrativ, men de behöver också få möta de intellektuellt stimulerande berättelser som inspirerar till fortsatt diskussion.

Låt mig återknyta till frågan om representation. Jackson talar om representation på tre nivåer: individ, grupp och tradition. En blick på ett par allmänt använda läromedel för gymnasieskolan ger vid handen att såväl de dominerande religiösa traditionernas normerande berättelser som variationer inom dessa traditioner finns företrädda där. I *Lika och unika. Om mening, värde och tro* (Franck, 2020), ett vanligt förekommande läromedel för kursen Religion 1 på gymnasienivå, innehåller sista avsnittet i samtliga kapitel om världsreligionerna en person-

lig intervju av livsberättelsekaraktär, medan den något äldre men fortfarande använd av många lärare för gymnasiekurs 1 *Relief – livsvägar* (Tidman & Wallin, 2012) innehåller flera personliga livsberättelseintervjuer för varje religion, valda med det uttryckliga syftet att visa på variationer inom respektive religion. Utbildningsradion (UR), vars produktioner ingår i det svenska public service-uppdraget, erbjuder också ett rikt utbud av filmer av berättande karaktär om olika religiösa traditioner, grupper och livsberättelser, såväl kritiska som mera mainstream, tillgängliga för fri nedladdning. Således finns narrativt material på såväl traditions-, som grupp- och individnivå tillgängliga för den undervisande läraren (Sveriges Utbildningsradio AB, 2022).

Hur kan då sådana material användas på ett konstruktivt sätt i undervisningen och hur kan exempelvis genus- och hbtq-kritiska berättelser tas i bruk utan att på ett schablonartat sätt underblåsa stereotypa föreställningar om en specifik religion eller om religion i största allmänhet? Ett sätt att göra detta är att betrakta de religionsrelaterade fenomen som elever interagerar med på dessa offentliga och semioffentliga arenor som politiska fenomen, i den meningen att de utgör delade fenomen, som var och en ser och hör utifrån sina olika positioner. För att förstå fenomenet i fråga är vi beroende av att upprätta en sådan mångfasetterad beskrivning, där fenomenet framträder genom en väv av berättelser ur olika perspektiv, som tillåts samexistera och utmana varandra. Bland dessa behövs såväl de religiösa traditionernas stora normbildande berättelser som de erfarenhetsbaserade personliga berättelser, där såväl affirmerande som internt genus- och traditionskritiska perspektiv måste rymmas. Eleverna behöver få redskap för att analysera hur den personliga berättelsen relaterar till och bearbetar de ”stora berättelserna”, genom att undersöka de spänningsförhållanden som uppstår mellan olika erfarenhetsbaserade personliga berättelser och de förväntansberättelser som dessa förhåller sig till.

Tankeredskap för en kritisk narrativ analys

Stone-Mediatore har i sina analyser av berättelsers formella och stilistiska konstruktion identifierat ett antal kriterier för vad som kännetecknar ett politiskt och intellektuellt stimulerande berättande. Några kriterier handlar om berättelsens innehåll; berättelser som använder systematiskt marginaliserade erfarenheter för att destabilisera ofreflekterade common-sense-etablerade sanningar, och sådana som belyser välkända narrativa mönster genom att presentera dem i ett spänningsfyllt förhållande till tidigare okända perspektiv är ägnade att stimulera till fortsatt diskussion. Andra kriterier gäller berättandets form; en berättelse som synliggör det kreativa meningsskapande arbete som ligger bakom berättelsernas anspråk har potential att öppna upp för en vidare diskussion. Detsamma gäller när berättandet tematiserar sina egna tolkningsval, och då berättelsen presenterar sig som en historiskt situerad berättelse.

Stone-Mediatore erbjuder också olika analysredskap som kan vara till nytta om eleverna får vägledning i hur dessa kan appliceras på studiet av berättelser. Ett sådant redskap är analysbegreppet *narrativa matriser* (narrativa mönster). Att kunna känna igen hur mönster från de stora förväntansberättelserna återspeglas och i vissa fall bearbetas kritiskt i den personliga erfarenhetsbaserade eller fiktiva berättelsen är ett sådant verktyg, som kan möjliggöra kritisk kunskap. Ett annat sådant redskap är *berättelsebilden*. Den är berättarens verktyg för att med poetiska medel uttrycka ett fenomenens existentiella betydelse. I berättelsebilden knyts de moraliska, affektiva och estetiska kvaliteter samman, som berättelsen avser hjälpa läsaren att föreställa sig i samband med ett fenomen. Berättelsebilden spelar en viktig kulturell roll, genom att förse gemenskapen med och kommunicera en gemensam common-sense-förståelse av allmänna moraliska och politiska begrepp. Att kunna identifiera de berättelsebilder kring vilka olika berättelser om ett fenomen är uppbyggda kan bidra till förståelse för hur en berättelse söker påverka mottagaren att inta en specifik hållning, och att därigenom få mottagaren att acceptera berättelsens moraliska sentens. Det underlättar för att kunna inta en självständig och mera medveten hållning till dessa anspråk, vilket utgör en förutsättning för utvecklingen av en kritisk religionslitteracitet.

Konklusion och förslag till vidare forskning

Jag skrev inledningsvis att religionsämnet, med dess speciella kombination av religionernas stora normbildande berättelser och variation av små berättelser om levd religion, erbjuder ett unikt stoff, väl ägnat att stimulera elevernas kritiska omdömesbildning.

Jag har för detta ändamål tagit min utgångspunkt i Arendts beskrivning av utvidgat tänkande som en inre dialogisk process där det egna omdömet formuleras i vetskap om de andras perspektiv som jag kan representera för mig själv. Modellen har situerats inom ramen för en skisserad narrativ ansats, där traditionernas berättelser förser den individuella berättelsen med material och mönster, samtidigt som den senare kan kritiskt problematisera delar av traditionens berättelse.

Ansatsen är så här långt löst skisserad, och fordrar såväl vidare utvecklingsarbete, som forskning om hur undervisning med utgångspunkt i en sådan narrativ ansats till kontroversiella religiösa fenomen, frågor och representationer i de offentliga rum där eleven rör sig, kan ge förutsättningar för utvecklingen av elevens omdömesförmåga, och erbjuda henne en arena för att framträda som det handlande subjekt som hon har potential att bli till i den värld som hon delar med andra, där mötet med deras perspektiv kommer att transformera, avbryta och i vissa fall kullkasta hennes egna.

Om författaren

Gull Törnégren har teologie doktorexamen i etik och är anställd som universitetsadjunkt i religionsvetenskap vid Högskolan Dalarna. Hon undervisar om och handledar examensarbeten i religionsdidaktik och etik, och forskar inom dialogbaserad etik, narrativ identitetsformering, religionsdidaktik och utbildningsvetenskap. Pågående forskningsprojekt behandlar ”Yrkeselevers meningsskapande och identitetsformering inom ämnesövergripande SO-undervisning”, ”Motivation och lärande” (ett samverkansprojekt med yrkesläraresamtal) samt ”Palestinska mäns reflektioner av den västerländska blicken på arabisk maskulinitet”.

Institutionsanknytning: Institutionen för Kultur och Samhälle, Högskolan Dalarna, 79188 Falun, Sverige.

E-post: gto@du.se

Referenser

- AAR Religious Literacy Guidelines (2021). *What U.S. College Graduates Need to Understand about Religion*. Houston: American Academy of Religion.
<https://www.aarweb.org/AARMBR/Publications-and-News-/Guides-and-Best-Practices-/Teaching-and-Learning-/AAR-Religious-Literacy-Guidelines.aspx?WebsiteKey=61d76dfc-e7fe-4820-a0ca-1f792d24c06e>
- Arendt, H. (1954/2004). Sanning och politik. I H. Arendt, *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande* (s. 241–278). Göteborg: Daidalos.
- Arendt, H. (1958/1989). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. New York: Meridian.
- Arendt, H. (2003). Personal Responsibility Under Dictatorship. I H. Arendt, *Responsibility and Judgment*. New York: Schocket Books.
- Benhabib, S. (1992a). *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Benhabib, S. (1992b). *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. Göteborg: Daidalos.
- Benhabib, S. (1995/1997). ”Jagets källor” i modern feministisk teori. I U. M. Holm, E. Mark & A. Persson (red.), *Tanke, Känsla, Identitet* (s. 123–149). Göteborg: Anamma Böcker AB.
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture: equality and diversity in the global era*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- CoRE (2018). *Religion and Worldviews: the way forward. A national plan for RE*. (Final Report). Commission on Religious Education.. <https://www.commissiononre.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf>
- Deldén, M. & Törnégren, G. (2020). Identitet, etik och historiemedvetande: En analys av filmen Sameblod som potentiellt undervisningsmaterial i ämnena religionskunskap och historia. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*, 14(1), 65–85.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-35110>
- Franck, O. (2020). *Lika och unika: Om mening, värde och tro. Religionskunskap 1 och 2*. (Upplaga 2). Lund: Studentlitteratur.

- Franck, O. (2021). Gateways to accessing powerful RE knowledge: a critical constructive analysis. *Journal of Religious Education*, 69, 161–174. <https://doi.org/10.1007/s40839-021-00133-x>
- Halvarson Britton, T. (2019). *Att möta det levda: Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet. <https://www.avhandlingar.se/avhandling/8b314b8d7d/>
- Hannam, P. & Biesta, G. (2019). Religious education, a matter of understanding? Reflections on the final report of the Commission on Religious Education. *Journal of Beliefs & Values*, 40(1), 55–63. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1554330>
- Hannam, P., Biesta, G., Whittle, S. & Aldridge, D. (2020). Religious Literacy: a way forward for Religious Education? *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 214–226. <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1736969>
- Jackson, R. (1997/2002). *Religious Education. An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. (2009, references updated 2012). *Studying Religions: The Interpretive Approach in Brief*. European Wergeland Centre, Council of Europe. <https://theewc.org/resources/studying-religions-the-interpretive-approach-in-brief/>
- Kittelmann Flensner, K. (2017). *Discourses of religion and secularism in religious education classrooms*. Cham, Switzerland: Springer. Ph.D.-avhandling, Göteborgs universitet.
- Kvamme, O. A. (2017). The Significance of Context: Moral Education and Religious Education Facing the Challenge of Sustainability. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(2), 24–37. <https://doi.org/10.1515/dcse-2017-0013>
- Lilja, A., Franck, O., Osbeck, C. & Sporre, K. (2018). Ethical Competence – a comparison between the Swedish and the Icelandic curricula and some teachers' views. *Education 3–13*, 46(5), 505–516. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1284249>
- Lilja, A. & Osbeck, C. (2020). Understanding, acting, verbalizing and persevering – Swedish teachers' perspectives on important ethical competences for students. *Journal of Moral Education*, 49(4), 512–528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1678462>
- Lugones, M. (1991). On the Logic of Pluralist Feminism. I C. Card (red.), *Feminist Ethics* (s. 25–44). Lawrence: University of Kansas Press.
- Osbeck, C. (2017). Ethical Competences in Pupils' Texts: Existential Understandings and Ethical Insights as Central but Tacit in the Curriculum. I O. Franck (red.), *Assessment in Ethics Education – A Case of National Tests in Religious Education* (s. 87–113). Cham: Springer.
- Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A., Sporre, K. & Tykesson, J. (2018a). Abilities, knowledge requirements and national tests in RE – The Swedish case as an example in the outcome-focused school and society of today. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 70(4), 397–408. <https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0056>
- Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A. & Sporre, K. (2018b). Possible competences to be aimed at in ethics education – Ethical competences highlighted in educational research journals. *Journal of Beliefs & Values*, 39(2), 195–208. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1450807>
- Rothangel, M., Skeie, G. & Jäggle, M. (red.) (2014). *Religious Education at Schools in Europe. Part 3. Northern Europe*. Vienna, Austria: Vienna University Press.
- Skolinspektionen (2012). *Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasieskolan. Kvalitetsgranskning*. Rapport 2012:3. <https://docplayer.se/117784-Mer-an-vad-du-kan-tro.html>

- Skolverket (2011a). *Läroplan och kursplaner för grundskolan. Religionskunskap*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRRELO1%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>
- Skolverket (2011b). *Läroplan för gymnasieskolan. Ämnesplan för religionskunskap*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-amnen-och-kurser-i-gymnasieskolan?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsearch.htm%3FalphaSearchString%3D%26searchType%3DFREETEXT%26searchRange%3DCOURSE%26subjectCategory%3D%26searchString%3DReligionskunskap&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa8e7a>
- Sporre, K., Franck, O., Lilja, A. & Osbeck, C., (2020). Ethics education in Swedish RE and future content for ethics education in compulsory school. I I. ter Avest, C. Bakker, J. Ipgrave, S. Leonhard & P. Schreiner (red.), *Facing the unknown future: Religion and education on the move* (s. 195–208). Münster: Waxmann Verlag.
- Stone-Mediatore, S. (2003). *Reading Across Borders. Storytelling and Knowledges of Resistance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sveriges Utbildningsradio AB (2022). *UR Play*. Sökord ”religion”.
<https://urplay.se/sok?query=religion> [2022.09.14]
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, M. (1994). Overview of Values Education in 26 European Countries. I M. Taylor (red.), *Values Education in Europe: A Comparative Overview of a Survey of 26 Countries in 1993*. Dundee, Scotland: Scottish Consultative Council of the Curriculum.
- Tidman, N. & Wallin, K. (2012). *Relief – livsvägar: Religionskunskap för kurs 1*. (2. [rev.] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Törnégren, G. (2013). *Utmaningen från andra berättelser: En studie om moraliskt omdöme, utvidgat tänkande och kritiskt reflekterande berättelser i dialogbaserad feministisk etik*. Teol.Dr.-avhandling. Uppsala universitet. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-13460>
- Törnégren, G. (2022). I skuggan av en utopi: judiska identiteter och meningsskapande i en jerusalemisk kvinnas livsberättelser. I T. Axelson & T. Hylén (red.), *Den nya människan* (s. 101–126). Gidlunds förlag.
- von Brömssen, K., Ivkovits, H. & Nixon, G. (2020). Religious literacy in the curriculum in compulsory education in Austria, Scotland and Sweden – a three-country policy comparison. *Journal of Beliefs & Values*, 4(2), 132–149.
<https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1737909>
- Wrammert, A. (2021). *Med(ie)vetenhet, motstånd och engagemang: Gymnasieungdomars tal om och erfarenheter av religion*. Doktorsavhandling, Uppsala Universitet.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-444846>
- Wright, A. (1993). *Religious Education in the Secondary School. Prospects for Religious Literacy*. London: David Fulton.
- Wright, A. (1996). Postmodernism and Religious Education: A Reply to Liam Gearon. *Journal of Beliefs and Values*, 17(1), 19–25. <https://doi.org/10.1080/1361767960170104>
- Young, I. M. (1997). Asymmetrical Reciprocity: On Moral Respect, Wonder, and Enlarged Thought. I I. M. Young (red.), *Intersecting Voices. Dilemmas of Gender, Political Philosophy and Policy* (s. 38–59). Princeton: Princeton University Press.