

Att 'bilda sig' och att 'bilda sig'

Om religionslärarens frirum som medborgarbildare i det nya gymnasiet

Maria Olson

Sammanfattning I den här texten lyfter jag fram den nya ämnesplanen i religionskunskap på gymnasiet. Syftet med detta är att sätta denna ämnesplan i relation till religionslärarens medborgarbildande uppgift. Med utgångspunkt i bildningsbegreppet diskuteras denna uppgift som en fråga om att se till religionslärarens frirum. Diskussionen utmynnar i ett resonemang om betydelsen av att läraren inte ensidigt ser till vissa bildningsmål i ämnesundervisningen på bekostnad av andra.

Nyckelord religionskunskap, lärare, gymnasieskolan, medborgarbildning, frirum

Inledning

Det bubblar av frågor i dem. Religion är redan ett intresse, fast eleverna vet inte om hur nära religionsämnet ligger dem själva. (Sven, religionslärare)

Lärare i religionskunskap vet hur svårt det kan vara att balansera mellan läro-, ämnes- och kursplanernas riktningar och de studerandes egna frågor när det gäller att skapa mening och förståelse för vad religion är och kan vara. Utifrån denna enkla blick på svårigheten i religionslärarens ämnesuppdrag kan vi kanske säga att hennes plats i "kedjan" är mittenplatsen. Hon står mellan styrdokument som säger vad som ska göras och den konkreta och komplexa ämnesdidaktiska praktiken. Hon står mitt emellan det hon har professionell skyldighet att utgå ifrån och uppfylla – nämligen centralt utställda läro-, ämnes- och kursplanemål – och de studerande hon möter ansikte mot ansikte en eller flera gånger i veckan.

I den här texten vill jag lyfta fram denna mittenplats som ett frirum för verksamma och blivande (gymnasie)lärare i religionskunskap. Här används ordet frirum som ett utrymme där läraren har att välja hur ämnesinnehåll och ämnesmål, gestaltning och "översättning" av detta innehåll kan ges

form i undervisningen (Molin, 2006). Om man ser denna lärarens mittenplats som ett sådant frirum blir det möjligt att undersöka vilka översättningar av ämnet som är möjliga att göra, och vilka ämnesdidaktiska avtryck och uttryck som ryms i detta ”brobyggande” rum (Bronäs & Runebou, 2010).

Om vi därtill betänker att religionsläraren, som alla andra lärare har en medborgarbildande uppgift, och att religionskunskap är ett gymnasieämne som är gemensamt för alla som studerar på gymnasiet, kan vi ställa frågan om detta frirum på ett speciellt sätt: vilka öppningar står till buds för religionsläraren i mötet med den nya ämnesplanen för religionskunskap på gymnasiet i relation till hennes medborgarbildande uppgift? Med denna fråga är min förhoppning att ge näring åt den pågående diskussionen bland lärarutbildare och verksamma religionslärare på skolor runtom i landet om den nya ämnesplanens möjligheter och gränser i skolan och undervisningen.

Medborgarbildning i religionskunskap på gymnasiet – en fråga om att ’bilda sig’ och att ’bilda sig’

Religionskunskap ingår som ett av nio gymnasiegemensamma ämnen i den nya gymnasieutbildningen som togs i bruk i Sverige den 1 juli 2011, Gy11 (2011). Att den är gymnasiegemensam betyder att alla ungdomar som går på gymnasiet läser detta ämne. Eftersom nästan alla ungdomar idag väljer att gå gymnasiet blir religionskunskap således ett ämne som nästan alla unga har läst.

Med hänvisning till Skollagen (SFS, 2010) slås fast att gymnasieskolan ska ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på./../Var och en som verkar inom skolan ska främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö” (Gy11, 2011, s. 5). Detta uppdrag är inte strängt kopplad till gymnasieskolan utan är genomgående för det svenska skolväsendet. Även om vissa formuleringar bytts ut i jämförelse med den föregående läroplanen för gymnasiet, Lpf 94 (2006) – och många skulle mena att detta inte ges lika stor uppmärksamhet som tidigare – så har gymnasieskolan fortfarande ett medborgardanande uppdrag.¹ Detta uppdrag kan för det svenska skolväsendets del

1. Även om den nya gymnasieskolan betonar att den främst syftar till att ”förbereda för yrkesverksamhet och fortsatta studier” sägs i Skolverkets utgåva *Gym-*

spåras bakåt i tiden till andra världskrigets slut, då den (dåvarande folk-)skolan genom en rad utbildningspolitiska beslut gavs en bestämd form och ett demokratiskt medborgarfostrande uppdrag (Dahlstedt & Olson, 2013; Englund, 1986/2005; Olson, 2008).

Det tyskbördiga begreppet *bildning*² har aktualitet i sammanhanget, i den föregående såväl som i den nya läroplanen; ”Det väsentliga är att skolan skapar de bästa samlade förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling” (Gy11, 2011, s. 8). I ett kommentarmaterial till den föregående läroplanen, Lpf94 (2006) riktas bildningsbegreppet direkt emot de olika skolämnena:

Begreppet bildning syftar på en kunskapsstillägna som inte enbart sitter på ytan utan blir en del av personligheten. Att erövra kunskaper i djupare mening är att lära sig se, att erfara världen på sätt som annars inte vore möjliga och på så sätt vidga sitt medvetande. Och ämnen bidrar på olika sätt till detta genom de särskilda kunskapskvaliteter de omfattar. Man läser inte ämnen i första hand för att lära sig särskilda fakta och begrepp utan för att lära sig uppfatta saker och använda begrepp på särskilda sätt. Genom de olika ämnena erövrar man de särskilda sätt att erfara och förhålla sig till världen som utvecklats inom de kunskapsstraditioner som enskilda ämnen eller ämnesgrupper representerar. (Skolverket, 1996, s. 6)

Vi kan alltså se bildning som en djupgående ”kunskapsstillägna” där hela personen är involverad. Det är en personlig process som bygger på ett personligt engagemang – man bildar sig (själv). Om vi ser till religionslära-rens roll så handlar det om att skapa förutsättningar för att de studerande själva ’bygger upp’ samlade kunskaper och beprövade erfarenheter i och

nasieskola 2011 (2011a, s. 8ff) att gymnasieskolan ska ”ge en god grund... för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhället”. Begreppet medborgarfostran nämns inte här uttryckligen, men skrivs på ett annat ställe in som del av denna allmänna högskoleförberedande dimension (Skolverket, 2011a, se t.ex. s. 11).

2. Bildning härstammar från tyskans ’Bildung’, ett begrepp som myntades av von Humboldt i det tidiga 1800-talet och som emanerar ur humanismen och dess tro på universell upplysning. I korthet handlar bildning om individens ”självkultivering” och förmåga att omfatta verkligheten ’i sin totalitet’. Detta sker bland annat i och genom utbildning men också genom exempelvis museibesök och estetiska erfarenheter (Ljung, 2009), villkor och omständigheter i vardagen. För vidare läsning om bildningsbegreppet insatt i ett svenskt historiskt sammanhang, och i en utbildningskontext, se SOU (1992, bil. 5) och Gustavsson (1991, 1996).

genom ämnet religionskunskap. Samtidigt behöver läraren sörja för att ämnet görs tillgängligt för dem på ett sätt som gör det möjligt för dem att erövra ”särskilda sätt att erfara och förhålla sig till världen” i och genom ämnet. Bildning har på så sätt två sidor – en gemensam (objektiv) erövring av kunskaper och erfarenhet, och en personlig (subjektiv) sida – som båda behöver tas hänsyn till från religionslärarhåll.

Satt i relation till ämnet religionskunskap kan vi se båda sidorna av myntet i bildningsbegreppet som två saker. För det första behöver läraren skapa förutsättningar för att de studerande i och genom ämnet kan gå in i en målriktad process med en relativt given början och slutpunkt med tydliga ämnesmål och ”kunskapskvaliteter” som slutstation för vad de studerande kan och ska uppnå i ämnet. För det andra behöver läraren ge förutsättningar för ett mera fritt reflekterande kring livet och varat som del av deras egen personliga växande – ett växande där de väntas göra sig (själva) till något som inte är förhandsgivet eller bedömningsbart utifrån något annat håll än deras eget (jfr Bergslands bidrag i denna bok) (Grönlien Zetterqvist, 2009). Om vi kopplar tillbaks till tanken om ett frirum så ligger utmaningen i att som lärare tolka, (om)skapa och översätta ett skolämnens innehåll – religionskunskap – med de studerande på ett sätt som både ger utrymme för deras personliga växande genom kunskapstillägnet mot ett bestämt mål, och för deras personliga, fria växande genom erövrandet av egna ”särskilda sätt att erfara och förhålla sig till världen” (jfr Löfstedt, 2011).

Tillspetsat så handlar det om att å ena sidan se till att de studerande blir inbegripna i ett personligt växande där de **bildar sig** (mot en given mål-’bild’ eller ’före-bild’) genom att tillägna sig vissa ämneskunskaper på vissa sätt. Religionslärarens uppgift kan då exempelvis vara att skapa tydlighet för de studerande när det gäller vad denna förhandsuppsatta målbild består i just i skolämnet religionskunskap, vad som förväntas av dem för att nå den: att göra klart för dem att ’detta och detta’ ska de lära sig i ämnet. Bedömnings- och betygsmatriser är givetvis en del av detta tydliggörande, men det behövs också situationsrelaterade didaktiska klargöranden av denna målbild. Å andra sidan handlar religionslärarens uppgift om att erbjuda utrymme i och genom ämnet för de studerande att **bilda sig** (’bilda’, ’skapa’ eller ’forma’ sig själva) i frihetlighet som människor i socialt, etisk-politiskt och existentiellt hänseende. Detta inbegriper såväl tanke-, känslö- och erfarenhetsmässiga dimensioner av lärande och växande (Gustavsson, 1996). I sin dubbla bemärkelse innebär alltså bildningsbegreppet

att lärarens frirum handlar om att skapa förutsättningar för en fruktbar 'balansgång' mellan att göra det möjligt för de studerande att både *bilda* sig och *bilda sig* i ämnet religionskunskap.

Var kommer då ämneslärarens medborgarbildande uppgift in i bilden? Bildningsbegreppet har en direkt koppling till skolans och till ämneslärarens medborgarbildande uppgift. Det handlar om att ge de studerande förutsättningar för att erövra såväl givna som inte givna målbilder som enligt läroplanen bidrar till att "låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet" (Gy11, 2011, s. 5). Ämneslärarens medborgarbildande roll handlar om att både erbjuda de studerande ett vetenskapligt, bestämt kunskapsområde och ett fritt utforskande av sin "egenart" i ämnet för att de ska kunna leva och verka som fria och självständiga samhällsmedlemmar innanför och utanför skolans väggar.

Hur kan vi förstå denna uppgift när vi läser den nya aktuella ämnesplanen för religionskunskap på gymnasiet? Och, om vi knyter tillbaks till den inledande frågan om religionslärarens frirum; vilket frirum för mening, översättning och gestaltning av ämnet religionskunskap erbjuds religionsläraren här? Ytterst handlar det om att som ämneslärare fråga sig vad det innebär att vara medborgarbildad enligt den nya ämnesplanen. Denna fråga är inte bara betydelsefull som ett led i ett ständigt pågående ämnesdidaktiskt arbete. Den är också, och kanske särskilt, värdefull för verksamma och blivande religionslärare i det att vi lever i en tid där religionens roll i samhället fått en förnyad och ökad betydelse i såväl media som i politiska diskussioner om skola, värden och demokrati (Bergdahl, 2010; Skeie, 2001; Sigurdson, 2009; Sporre & Mannberg, 2010). Inte minst för att det i ett svenskt skolsammanhang framför allt varit samhällskunskapslärare som tagit sig an dessa frågor från delvis andra skolämnesspecifika utgångspunkter (Bronäs, 2000; Englund, 1986/2005; Sandahl, 2011). Med frågan om religionslärarens frirum övergår jag till att belysa ämnesplanen.

Det nya gymnasiet ämnesplan i religionskunskap

Jag utgår från två texter i min analys; ämnesplanen för religionskunskap för gymnasiet (Skolverket, 2011a), och en kommentarstext till denna ämnesplan (Skolverket, 2011b). Här inleder jag med att säga något kort om dessa texter och går sedan över till att presentera centrala teman och riktningar i dem.

I ämnesplanen anges i tur och ordning religionskunskapsämnets syfte, mål, centralt kursinnehåll och kunskapskrav. Syftet är en slags summering av ämnets hela uppdrag så som detta fastlagts av regeringen (Skolverket, 2011a). Här följer ett utsnitt ur det:

Undervisningen i ämnet religionskunskap ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar kunskaper om religioner, livsåskådningar och etiska förhållningssätt och olika tolkningar när det gäller dessa. Kunskaper om samt förståelse för kristendomen och dess traditioner har särskild betydelse då denna tradition förvaltat den värdegrund som ligger till grund för det svenska samhället.

När det gäller de efterföljande ämnesmålen så är de formulerade i punktform och syftar till att ”förtydliga vad läraren ska betygsätta” (Skolverket, 2011a). Det centrala innehållet i ämnet står i direkt relation till målen och ämnets tre kurser.³

I ämnesplanens kommentarstext utvecklas och förtydligas vissa begrepp, och också vad författarna menar skiljer den nya ämnesplanen från den föregående, Gy 2000, liksom vad som utmärker gymnasieskolans ämnesplan i jämförelse med grundskolans kursplaner. Fyra saker är enligt författarna nya. För det första läggs större vikt än i den föregående på ett ”religionsfilosofiskt moment”, vilket handlar om relationen mellan religion och vetenskap. För det andra betonar den i högre grad intersektionalitet, det vill säga ”kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet”. För det tredje lägger den större vikt vid frågor om identitet och tillhörighet i relation till religioner och livsåskådningar vilket ses som frågor i ”ömsesidig påverkan”. Och för det fjärde ges nyreligiösa strömningar och ”privatreligiositet” en större plats, vilket innefattar ”individuella tolkningar av, och uttryck för, religiösa trosuppfattningar i ett samhälle präglad av mångfald”.

Vad kommentarsförfattarna menar skiljer gymnasieskolans religionskunskapsämne från grundskolans är två saker. För det första en större betoning på *samtida* religioner och livsåskådningar samt hur dessa tar sig uttryck i olika livsstilar och livshållningar. För det andra att relationen mellan religion och vetenskap och identitetsfrågor ska lyftas fram inom ramen

3. Två av kurserna bygger på varandra – Religionskunskap 1, 50 poäng och Religionskunskap 2, 50 poäng – medan den tredje är en specialiseringskurs på 100 poäng. Jag har valt bort specialiseringskursen här då denna består av en fördjupning av ett eller flera kunskapsområden och därför inte tillför analysen något.

för intersektionalitet, vilket inte är fallet i grundskolans kursplaner. Med detta vill författarna säga att centrala begrepp i ämnet religionskunskap på gymnasiet i högre grad ställs öppna både för religiösa som icke-religiösa ”anspråk”. Olika existentiella förhållningssätt ska få plats, bland annat tillit, trygghet och olika former av ”existentiell förankring”.

Vilka bärande teman lyfts då fram i ämnesplanen för religionsläraren att ta fasta på? Jag har urskiljt fyra stycken. Religionsläraren ska a) erbjuda insyn i och skapa förståelse för religioner och livsåskådningar b) göra det möjligt för de studerande att utveckla kunskaper om hur olika människor formerar sin identitet i relation till olika livsåskådningar och religioner, c) se till att de kan analysera olika infallsvinklar på relationen religion–vetenskap, och d) skapa förutsättningar för de studerandes utvecklande av förmåga att använda etiska begrepp och teorier i förhållande till olika religioner och livshållningar. Jag utvecklar här var och en av dessa.

Att erbjuda insyn i och skapa förståelse för religioner och livsåskådningar i samtiden

Det första temat handlar om att religionsläraren ska se till att de studerande erbjuds insyn i och skapar förståelse för olika religioner och livsåskådningar. Tonvikten ligger här vid etablerad religiositet, vilket tar sig lite olika uttryck.

Även om ämnesplanen lyfter fram religiositet och tro i vid bemärkelse så verkar det främst handla om ”världsreligionerna”, som innefattar islam, judendom, hinduism, buddhism och kristendom. Man betonar samtidigt att kristendomen intar en ”särställning i svensk kontext”. Läraren ska se till att de studerande tillägnar sig ”olika människosyn och gudsuppfattningar inom och mellan religioner”. Och att de ges möjligheter att uppfatta och förstå olika livsåskådningars ”kännetecken och hur de tar sig uttryck för individer och grupper i samtiden, i Sverige och i omvärlden”. I kommentarstexten sägs att termen ”nyreligiösa rörelser” och mera individuellt orienterade ’smörgåsbordsvalda’ religiositeter och andligheter är viktiga inslag här. Inte minst för att den nya ämnesplanen i högre grad än den förra betonar samtiden (betoningen på historia görs i grundskolans kursplaner). Exempel ges på hur samtidsbetoningen kan ta form i undervisningen. Större uppmärksamhet ska riktas mot frågor som handlar om både religiösa och sekulärt konfessionella uttryck i samtiden när det gäller livsstilar och livshållningar.

Läraren har alltså att lyfta fram olika uttryck för en ’tro på’ något och

för en 'tro att' något förhåller sig på ett visst sätt. I 'tro på'-dimensionen handlar det om att låta de studerande få insyn i hur en existentiellt buren relation mellan en människa och en transcendent övernaturlig kraft eller makt kan te sig, något som främst de etablerade världsreligionerna och vissa sekulära alternativ inbegriper i sin kosmologi. I 'tro att'-dimensionen så ska läraren erbjuda de studerande insyn i olika sekulära trosuttryck i samtiden, såsom att tro på principer, interimslösningar och internationella konventioner som ett "existentiellt förhållningssätt", där "tillit", "trygghet" och "existentiell förankring" också ingår, om än på ett annat sätt. 'Tro på'-dimensionen är starkast betonad. Ett uttryck för detta är att 'tro att'-dimensionen inte är lika konkretiserad och tydliggjord i ämnesplanen som 'tro på'-dimensionen är. I talet om att ta upp "olika människosyn och gudsuppfattningar inom och mellan religioner" så förefaller samtida nyreligiösa företeelser och livsstilar i stor utsträckning fungera som kontrasterande inspel till de historiskt etablerade världsreligionerna. Intressant nog ges kristendomen en förvånansvärt liten roll som "särskild" i det svenska utbildningssammanhanget, vilket den ska enligt ämnesplanens deklarerade syfte.

Sammantaget handlar denna centrala tematik i ämnesplanen om att läraren ska se till att de studerande blir bra på att *jämföra* och att sätta vissa saker i relation till varandra. Insikter i och förståelser för olika religioner och livsåskådningar i samtiden blir en fråga om att kunna jämföra och förklara samband; inom och mellan olika etablerade religioner, mellan nutida privatreligiösa uttryck och etablerade religioner på ett insiktsfullt sätt. Detta för att det anses vara viktigt att de studerande kan se "likheter och skillnader i människosyn och gudsuppfattningar". I förhållande till religionslärarens frirum kan de sekulära 'tro att'-hållningarnas vaga och marginaliserade roll i ämnesplanen tänkas ge ökade frihetsgrader i undervisningen. Det blir en förhållandevis öppen fråga vad som ryms i ett 'gott liv' utifrån olika förutsatt sekulära livshållningar, vilket hon tillsammans med studenterna kan utforska, konkretisera och exemplifiera.

Att utveckla kunskaper om hur olika människor formerar sin identitet i relation till olika livsåskådningar och religioner

Det andra temat i ämnesplanen handlar om att de studerande utvecklar kunskaper om människors identitetsskapande i relation till olika religioner och livsåskådningar. Detta tema är närbesläktat med det förra: det kretsar kring att se till att de studerande kan och vet saker om religiösa och seku-

lära identiteter. Lärarens uppgift blir mestadels en fråga om att se till att de kan ge goda exempel på olika religiösa och sekulära identiteter så som de forma(t)s bland olika grupper och individer i dagens samhälle.

Att detta är en fråga om kunnande och vetande visar sig i att begreppet kunskap intar en framträdande roll när det gäller identitetsfrågor i ämnesplanen. Men detta begrepp är emellertid generöst. Om vi ser till de uppställda kunskapskraven så antyds här visserligen att läraren behöver se till att de studerande har en förmåga att konkretisera och ge exempel på hur ”identitet *kan* [min kursiv.] formas i relation till religion och livsåskådning”. Detta vittnar om en ganska bred ingång i begreppet kunskap: det behöver inte bara innebära att läraren ’överför’ ett visst givet ämnesstoff, eller att det finns några rätta eller givna svar och innehåll när det gäller frågan om relationen mellan religion, livsåskådning och identitet. Detta skulle kunna ses som ett uttryck för vad som i historiskt religionsdidaktiskt ljus kallas för en elev- eller processorienterad ingång i religionslärarens gärning. Men eftersom det på samma gång finns ganska få antydningar i ämnesplanen och i kommentarstexten om att lägga vikt vid de studerandes egna livshorisonter så verkar det snarare handla om att läraren behöver ge möjlighet för de studerande att kunnas-om-något förhandsgivet. Det vill säga ett slags kunnande-om något, för att på detta sätt skapa förtrogenhet med detta ’något’ genom ett (därefter kommande) vetande om det.

Ett annat uttryck för ett mera produktbetonat kunnande och vetande i frågor om identitetsskapande tar form i bedömningen av de studerandes (beroende på kunskapsnivå) enkla, utförliga, komplexa, välgrundade eller nyanserade ”redogörelser för hur religion kan förhålla sig till [identitetsaspekter såsom] etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund”. Bedömningen ska göras i förhållande till en förhandsgjord definition av vad intersektionalitet är; och hur denna samspelar i den aktuella samhällssituationen för olika individer och grupper i samhället. Även om denna definition är öppen och outtalad så tycks den vara en förutsättning för att religionsläraren ska kunna bedöma de studerandes analys- och tankeakter på ett riktigt sätt, i förhållande till de relativt givna kunskaperna om identitet inom framför allt etablerade religioner.

Samtidigt som kunnande (som förutsättning för) vetande intar en viktig plats i denna tematik, liksom i den föregående, så är relationen mellan kunskap, identitet, religiositet och livsåskådning abstrakt och distansfylld. Det saknas till exempel konkreta referenspunkter om och centralt innehåll för vad som förväntas av de studerande när det gäller att utveckla kun-

skaper om människors identitetsformering i och genom religioner och livsåskådningar.⁴ Sett till religionslärarens frirum i ämnesundervisningen öppnar ämnesplanens distansering till identitetsbegreppet för ett ointeknat utforskande av vetanden om relationen mellan exempelvis intersektionalitet och identitet. Framför allt i relation till privatreligiösa dimensioner av denna relation, som lyfts i ganska svaga och abstrakta termer av ”hur religioner och livsåskådningar *kan* [min kursiv.] ha betydelse för människors upplevelser av identitet”.

Att vara förtrogen med olika infallsvinklar på relationen religion–vetenskap

Det tredje temat i gymnasieskolans ämnesplan för religionskunskap handlar om relationen mellan religion och vetenskap. Jämförelsevis ges detta tema en framträdande roll i både ämnesplanen och kommentarstexten. I ämnesplanens inledande syftesbeskrivning konkretiseras temat; ”eleverna ska ges möjlighet att diskutera hur relationen mellan religion och vetenskap kan tolkas och uppfattas, till exempel beträffande frågor om *skapelse* och *evolution* [min kursiv.]”. Denna tematik kan i grova drag sammanfattas som att de studerande ska förstå relationen mellan religion och vetenskap på ’rätt sätt’ (läs: neutralt). Religionslärarens uppgift i sammanhanget blir att se till detta.

Att förstå denna relation betyder, liksom tidigare att behärska den, att ’kunna’ den på ett speciellt sätt. Kunnandet handlar om att känna till ”synsätt” på och ”uppfattningar” om relationen mellan religion och vetenskap. Det handlar om att kunna analysera och urskilja i vilka avseenden som denna relation har varit och kan bli spänningsfylld. Lärarens uppgift består i att kunna avgöra i vilken utsträckning som de studerande faktiskt kan analysera och urskilja detta. Men läraren ska inte bara ge utrymme till detta genom diskussioner och analyser av uppfattningar om ”vad som ska vara överordnat – religion eller vetenskap”. Hon ska också erbjuda möjligheter

4. Ett exempel på detta är att identitetsbegreppet inte alls omnämns i kurs 1:s kunskapskrav. Detta trots att dess centrala kursinnehåll anger att identitet är en betydelsefull del av ämnets karaktär i just denna kurs. Tystnaden kring identitetsbegreppet är särskilt intressant med tanke på att det är i kurs 1 – enligt kommentarstexten – som ett kollektivt, samhällsriktat perspektiv på identitet ska anläggas. Ett perspektiv i vilket strukturella, samhällsriktade aspekter av identitetsformering som ”etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund” kan ses som centrala.

att diskutera ”hur de [uppfattningarna] kan komma till uttryck och vad de kan betyda för individens förståelse av sig själv och sin omvärld”.

I denna senare uppgiften framstår lärarens uppgift som ganska öppen. Det handlar om att ge möjligheter till reflektion kring relationen religion och vetenskap. En reflektion som inte har något givet mål eller utgångspunkt. Temat har på så sätt en särprägel i relation till de andra temana. Det blir tydligare inplacerat i en pågående samtidsdiskussion. I USA har vissa kristna skolor lyft fram den kristna, bibliska skapelse läran som den ’sanna’ eller ’riktiga’, och på samma gång förkastat Darwins evolutionistiska lära, vilket kan tänkas föranleda skrivningarna i framför allt kommentarstexten. Men den öppenhet och aktualitet som präglar beskrivningen av temat genom den kritiska fokuseringen på ”motsättningar mellan vad som är religiöst respektive vetenskapligt” tycks gå förlorad i följemeningen i kommentarstexten; ”religionskunskap ger dock inte underlag för ett ställningstagande för vare sig den ena eller andra utgångspunkten”. Här påbjuds läraren en normativ hållning; att framhålla neutralitet som överordnat värde och princip i undervisningen som rör temat. Detta bidrar till att inmuta lärarens frirum som något som är värdemässigt förhandsintecknat. Hon ska erbjuda möjligheter till en öppen och kritisk diskussion när det gäller relationen mellan religion och vetenskap, men den ’rätta’ öppenheten och kritiska hållningen stavas neutralitet.

Förmåga att använda etiska begrepp och teorier i förhållande till olika religioner och livshållningar

Det fjärde och sista temat i ämnesplanen behandlar etik. Här lyfts betydelsen av att de studerande kan använda etiska teorier i relation till olika religioner och livshållningar. Temat ges liksom det föregående en särställning i ämnesplanen, och betonar betydelsen av att de studerande behärskar etiska grepp som jämförelseraster när det gäller olika (världs)religioners och livshållningars normer och moraliska utgångspunkter. Vissa etiska modeller får här företräde framför andra, liksom etablerade religioner framför sekulära livshållningar.

Etiktemats särställning tar sig flera uttryck. Ett av dem är att det fått två ämnesmål medan de övriga bara har ett vardera (två av de fem målen handlar om etik). Etiktemat har också den mest konkretiserade ’uppföljningen’ av ett specifikt innehåll. Kunskapskraven i både kurs 1 och 2 anger noggsamt *vilka* teoretiskt burna etiska infallsvinklar som krävs för att de studerande ska uppnå kunskapsmålen. I kurs 1 handlar det om att föra olika

typer av resonemang ”utifrån *dygdetiska* [min kursiv.] och andra moraliska föreställningar”. I kurs 2 handlar det om att bruka och ge enkla alternativt välgrundade argument ”utifrån olika etiska teorier och modeller”. I kommentarstexten anges vilka normativa teorier och modeller som är ifråga; ”plikt- och konsekvensetik” och ”dygdetik”. Exempelvis situationsetik eller diskursetik, två relativt etablerade alternativa etiska teorier, hamnar därmed utanför religionslärarens ämnesansvar.

Etiktemat ges inte bara stor plats och hög konkretionsnivå i ämnesplanen. Det ger också en viss riktning. De studerande ska utveckla vissa sorters ”normativa”, föreskrivande, och ”deskriptiva”, beskrivande, etiska förhållningssätt för att kunna göra jämförelser mellan framför allt världsreligionerna. Mera precis ska de kunna använda vissa etiska teorier och modeller för att jämföra ”kristendom, andra religioner och livsåskådningar” utifrån olika etiska perspektiv.

Förutom att etiktemat sätts i relation till vissa tydligt avgränsade religionsparadigm såsom (och särskilt) kristendomen så rymmer det också allmänna, samhälleliga ”föreställningar om vad ett gott liv och ett gott samhälle kan vara”. Denna sista, mera sekulärt orienterade ”existentiella förankring” i temat är dock vagt framskriven. Den lyfts som en fråga om att läraren ”vidgar och fördjupar” analysen och förståelsen, men exemplifieras inte på det sätt som (vissa av) de etablerade religionerna i temat. Istället följer, i till exempel kurs 2:s centrala innehåll, en uppgräddning av exempel på tillämpbara samhällsområden för ”etiska begrepp, teorier och modeller”; ”biomedicinsk etik, djuretik, miljöetik eller etik i mellanmänniska relationer”. Dessa områdesexempel kopplas främst till de etablerande (världs)religionerna och i mindre grad till sekulära livshållningar. (Världsreligionerna tycks i övrigt tilldelas en snudd på särartsuppfattad etik, en etik som bara kan förstås och göras rimlig och gällande utifrån dessa religioner själva.)

Sammantaget anger etiktemat en bestämd riktning för de studerandes förmåga att använda etiska teorier och resonemang i analyser av religioner och livshållningar. Det handlar om att ta vissa av dessa teorier och modeller i bruk på ett visst sätt i namn av jämförelseförmåga när det gäller framför allt världsreligionerna och livshållningar med varandra utifrån framför allt dygdetiska perspektiv. Satt i relation till religionslärarens frirum så innebär detta att den etiska horisonten har ett relativt givet perspektivinneåll och uttalade målsättningar som rymmer vissa etikbruk och utesluter andra. Samtidigt ger de vaga skrivningarna om andra livshållningar än de som

ingår i världsreligionerna utrymme för att utforska dessa livshållningar i olika etiska ljus som inte är begränsade till de som nämns i ämnesplanen.

Ämnesplanen och religionslärares frirum – ämnet som kunnande och vetande om annat och om andra

Om vi ser till religionslärares frirum i undervisningen, vilken bild tar form i ämnesplanen? I analysen framträder två olika gestalter. Den första kan sammanfattas som att lärarens frirum blir ett utrymme för upptagenhet kring översättningar av religion och religiositet som en fråga om kunnande och vetande. Den andra gestalten lyfter fram lärarens ämnesundervisning som en fråga om att rikta detta kunnande och vetande till att handla om *annat* och om *andra* (än de studerande själva).⁵

Den första gestalten, att se till att de studerande kan och vet religion, framträder i återkommande betoningar av jämförande perspektiv på framför allt etablerade (världs)religioner, traditioner och uttryck. Denna gestalt ger ett frirum som infärgas av följande tankefigur: att vi kan och bör se religion och religiositet som något som går att erövra och (be)gripa intellektuellt, och som läraren bör se till att de studerande erövrar i undervisningen. Även om det uttryckligen sägs i kommentarstexten att ämnesmålen inte sätter någon ”begränsning för elevernas kunskapsutveckling”, och att dessa mål därmed inte ska betraktas som ”något som slutgiltigt kan uppnås”, så vittnar de sätt på vilket de olika temana lyfts fram i ämnesplanen om att religionskunskap i första hand är något vetbart. Inte minst för att de kunskaper och förmågor som anges som målbilder kretsar kring ett – inte sällan processinriktat – erövrande av kännedom och förtrogenhet med vissa förhandsformulerade religions-, livshållnings-, identitets- och religiositetspaket.

Den andra frirumsgestalten för religionsläraren handlar om att se till att de studerande ges möjligheter till ett kunnande och vetande om religion och religiositet som huvudsakligen är riktat mot annat och mot andra än de själva. Lite hårdraget handlar det om att lotsa dem genom en förhandsinteknad värld av religioner och religiositeter. Denna värld kan kanske liknas vid en bazar där andra människors etablerade uttryck för religiositet kan och ska jämföras ’på håll’, genom tankens kraft. För religionsläraren blir ämnesundervisningen något som handlar om att utveckla de stude-

5. För en liknande reflektion kring den nya ämnesplanen för religionskunskap på gymnasiet, se Björlin (2011).

randes kritiska, distanserade och tankemässigt begripliggörande hållning till religion och religiositet.

Sammantaget så ger dessa två gestalter ett erbjudande till lärarens frirum i vilket ämnesundervisningen ”översätts” på ett sätt som bidrar till två saker: att de studerande kan och vet religion, och att detta kunnande och vetande främst handlar om annat och om andra än de studerande själva. Vad religionsläraren erbjuds är att inta en lotsande roll. Denna roll innefattar inte så mycket av introspektiva, reflekterande moment, utan handlar om att ge plats åt de studerandes processer i detta distansfyllda kunskapande.

I det första temat kommer detta erbjudande till uttryck i att förståelsen för religioner och livsåskådningar främst tycks handla om nåbara och vetbara insikter om individers, grupper och samhällens religiösa och konfessionella uttryck. De studerandes utforskande av egna existentiella och erfarenhetsburna livshållningar är i liten grad betonat. I det andra temat finns inte så mycket av konkretion av vilka eller vilkas processer av identitetsskapande som står i centrum. Vad som fokuseras tycks framför allt vara att göra kopplingar mellan (redan etablerade världs-)religioner och livsåskådningar.

Det tredje temat i ämnesplanen, att skapa förtrogenhet med olika ingångar i relationen religion och vetenskap, bjuder till en fokusering av intellektuella, analytiska resor i neutralitetens namn. I dessa resor blir lärarens uppgift att utgöra en ’neutral’ konstruktiv kraft i värderandet av de studerandes argument för och emot vissa kopplingar och ingångar. Det fjärde temat, etiktemat, betonar betydelsen av att läraren ger utrymme för (dygd)etiska teoretiska analyser av människor och religioner ’på håll’. Själva förmågan att göra sådana tillämpade analyser står i centrum för intresset, om vi ser till kunskapsmålen.

Sett som helhet så förefaller liten uppmärksamhet ges till de studerandes egna processer av egenlevda och erfarenhetsburna infallsvinklar, åsiktsbildning, och existentiellt burna diskussioner och analyser. Detta betyder inte att dessa inte finns eller räknas med eller sätts i centrum av läraren. Det betyder bara att dessa dimensioner inte verkar vara lika tydligt uttalade i den nya ämnesplanen för religionskunskap på gymnasiet. De ges därmed inte en lika framträdande roll i de studerandes kunskapsprocess, i vart fall inte i förhållande till bedömningen av denna process utifrån de uppställda kunskapsmålen i ämnet.

Att det förhåller sig så aktualiserar inte bara ett tänkande, ett förhållningssätt hos läraren. Det bär med sig vissa utgångspunkter för vilka

aktiviteter, ingångar och processer som religionsläraren ges och ger utrymme för i undervisningen. Detta är i sin tur värdefullt att reflektera kring i förhållande till religionslärarens medborgarbildande uppgift.

Frirummet och religionslärarens medborgarbildande uppgift

Om vi återgår till religionslärarens medborgarbildande uppgift så kan ämnesplanens erbjudande kanske beskrivas som en 'överdos' av kritisk tankedistans. Vetbarhet om annat och andra än det egna är betonat på ett sätt som skymmer betydelsen av att kritiskt betrakta det egna och sig själv. Om vi ser till bildningsbegreppets dubbla riktningar kan vi fråga oss vad denna enkelriktade process får för konsekvenser för lärarens medborgarbildande uppgift.

Denna uppgift kan ses som en komplex mångbottnad resa. Läraren ska å ena sidan tillsammans med de studerande resa *till* något och *från* något inom ramen för religionsämnet. Hon ska å andra sidan samtidigt öppna för att de håller kurs mot mål vars riktning inte är eller ens kan vara förhandsgiven. Båda dessa färder inbegriper ett personligt växande för de studerande men också förhoppningsvis för religionsläraren, men på lite olika sätt och utifrån skilda villkor. Insatt i hennes ämnesbildande ansvar så handlar det om att hålla kurs i ett komplext och delvis motsägelsefullt förhållande där olika bildningsriktningar är intimt sammanflätade med varandra: det är på samma gång en fråga om att ge de studerande förutsättningar att *bilda* sig som medborgare och att *bilda sig* som medborgare.

Om vi ser till det nya gymnasiets ämnesplan i religionskunskap så erbjuder den nästan uteslutande en av de två riktningarna i ämnesbildningen; att *bilda sig*. Vad som inte lyfts fram i lika hög grad är religionslärarens roll i den andra riktningen i bildningsresan, att se till att de bildar *sig*. Det vill säga den riktningen som lyfter betydelsen av att religionsläraren ger de studerande möjligheter att 'bygga sig' (själva) i och genom ämnet, i ett mera fritt personligt växande som i högre grad är sammanvävt med deras egna referenspunkter i ämnesundervisningen och i förhållande till sig själva och sitt samhällsdeltagande. Denna nedtonade del av lärarens bildningsuppgift tar i större utsträckning sin utgångspunkt i de studerandes egna livsförståelser (Osbeck, 2006) som är kontextuellt burna (Skeie, 2002; Sporre, 2007). Denna del fordrar i högre grad än den andra riktningen ett utrymme för

de studerandes 'egenlevda' ingångar till frågor som rör liv, tro, religion, samhälle och livsåskådning.

Att sätta det egna ifråga

Vari kan då utmaningen för religionsläraren och hennes frirum bestå när det gäller att se till den spänningsfyllda relationen mellan att *bilda* sig och bilda *sig* inom ramen för hennes medborgarbildande uppgift? Jag vill här lyfta en tankefigur som kan vara viktig att inte glömma bort att ge näring åt som religionslärare i arbetet med att översätta den nya ämnesplanen i undervisningen. Denna tankefigur menar jag väver samman de två riktningarna i hennes medborgarbildande uppgift; att hålla liv i ett uppfordrande och ständigt pågående frågande om själva relationen mellan ämnet och dess roll i ett liberalt demokratiskt samhälle som det svenska. Vad innebär det att vara medborgarbildad i ämnet religionskunskap i Sverige idag? Hur förhåller sig denna speciella ämnesbildning till frågor om ett demokratiskt medborgarskap? I relation till den nya ämnesplanens en-sidiga erbjudande till läraren behöver fler sådana frågor lyftas tillsammans med de studerande när det gäller just denna en-sidighet. Varför och vad betyder det att religionsämnet blivit ett ämne som i hög grad handlar om att *bilda* sig: att kunna och veta något (på 'rätt sätt') annat, om andra när det gäller religion och religiositet? Vilka konsekvenser kan detta tänkas få för såväl ämnet som de studerandes eget medborgarskapande hemma, bland kompisar, i skolan och i samhället?

Även om det är 'trångt' om tidsutrymmet för läraren, och hon har att se till att de studerande klarar av kurser och ämnet med godkänt betyg, så kan betydelsen av att resa dessa samhällsrelaterade och på samma gång 'egenlevda' övergripande frågor i undervisningen inte underskattas. Kanske kan underlåtandet att ställa dem vara vanskligt för såväl ämnesläraruppgiften som för demokratin. Det är viktigt att säga att poängen här inte är att påstå att dessa frågor inte ställs av religionslärare i undervisningen idag. Min poäng är snarare att detta pågående frågande riskerar att avmattas om den nya ämnesplanens frirumserbjudande tas på alltför stort allvar av religionsläraren. Det handlar snarare om att inte glömma bort att ge näring åt denna tankefigur som på olika vis sätter det 'egenlevda' och det egna i fokus, utan att göra avkall på det sammanhang i vilket detta egenlevda blir till och tar form. Annars infinner sig risken att religionsämnet självt förlorar aktualitet i vår samtid. Att nära ett pågående reflekterande frågande

om religionsämnet självt insatt i det svenska samhället idag, och hur de studerande själva närmar sig frågor om vad religion och religiositet är här och nu är, menar jag, i sig är en fruktbar förutsättning för såväl skolämnets som religionslärarens professionella utveckling. Med Skeie (2012) kan vi även se den som betydelsefull för den religionsdidaktiska forskningens utveckling då den bidrar till att belysa en del av det komplexa och sammanvävda samspel mellan olika bildningsdimensioner som kan ta form i religionsundervisningen. Detta samhälle tenderar att vara självglömskt; dess 'neutralitetens' demokratispår är långt ifrån 'neutralt', utan innehåller värderingar, normer och moraliska förpliktelser som bottnar i kristendomen (Bloom, 1987; Pike, 2008).

En ämnesundervisning som lånar sig på ett ensidigt förutsatt neutralt sätt till en medborgarbildning för en 'vetandets demokrati', kan kanske på sin höjd ses som ett symboliskt uttryck för medlemskap i ett europeiskt, västliberalt samhälle (Wright 2004), i detta fall det svenska.

En alltför stor upptagenhet kring att *bilda* sig i religionsundervisningen skulle även kunna ge oönskade konsekvenser för demokratihalten i det svenska samhället: det skulle leda till att man inte tar sådana uttryck av religion och religiositet hos vissa studerande och vissa individer och grupper i samhället på allvar för att de inte låter sig inordnas i ett etablerat kunnande och vetande, vilket i sig är allvarsamt (Jackson, 2003), inte minst i ett (väst)liberalt demokratiskt samhälle som hävdar betydelsen av att så sker.

Mot bakgrund av detta blir det viktigt att religionsläraren, i kraft av medvetenheten om sitt frirum när det gäller "översättandet" av ämnet i undervisningen, lägger sig vinn om att vidmakthålla spänningen mellan att de studerande '*bildar* sig' och att '*bildar sig*' i ämnet. Att inte glömma bort att sätta sig själv(a) ifråga, som enskilda och som medlemmar i en viss samhällsgemenskap kan bidra till att upprätthålla denna viktiga spänning. Detta innebär att ge utrymme för ett kritiskt 'osäkrande' snarare än ett 'säkrande' av de egna och de studerandes erfarenanden och utforskanden av det kunnande och vetande (om annat, om andra) som förväntas äga rum i ämnet. På detta sätt inplacerar sig religionsläraren i sin medborgarbildande uppgift i centrum av demokratins sårbara nerv – att sätta själva utgångspunkten för kunnandet och vetandet i ämnet i kritiskt belysning utifrån religionslärarens ämnesbildande uppgift. I detta ljus blir den svenska skolan och samhällsgemenskapen själv uppjuden till diskussion om vad och vilka religiositeter och konfessionaliteter som rymms och skymms i denna förutsatt öppna 'neutrala' demokratiska samhällsgemenskap.

Sett i detta ljus blir religionslärarens värnande om sitt frirum ett unikt ansvar i relation till skolans medborgarbildande uppdrag. Ytterst handlar detta ansvar om att låta religionsämnet uppbära den unika roll som medborgarbildande ämne som det kan ha. Att visa på betydelsefulla infallsvinklar när det gäller att vidga kunnandet och vetandet till att även innefatta insikter i vad det innebär att leva i och dela en gemensam värld. Utan att hysa någon övertro på ämnesplaners betydelse för religionsundervisningen (Cuban, 1992), så finns det med den nya ämnesplanen anledning att tro att detta ansvar blir viktigt att värna.

Referenser

- Bergdahl, L. (2010) *Seeing Otherwise: Renegotiating Religion and Democracy as Questions for Education*. Stockholm: Stockholm University Press.
- Björilin, O. (2011) Tro och kunskap om tro. *Religion & Livsfrågor*, nr 2, 10–13.
- Bloom, A. (1987) *The closing of the American mind*. London: Penguin.
- Bronäs, A. (2000) *Demokratins ansikte: en jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Bronäs, A. & Runebou, N. (2010) *Ämnesdidaktik – en undervisningskonst*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Cuban, L. (1992) Curriculum Stability and Change. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: a project of the American Educational Research Association* (pp. 216–247). New York: Macmillan Pub Co.
- Dahlstedt M. & Olson, M. (2013) *Utbildning, demokrati, medborgarskap – Medborgarfostran igår, idag och imorgon*. Malmö: Gleerups förlag. (under utgivning)
- Direktiv1991:9. Mål och riktlinjer för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet. Stockholm: Regeringskansliet.
- Direktiv1991:117. Nya direktiv till läroplanskommittens arbete. Tilläggsdirektiv till 1991 års läroplanskommittés arbete. Stockholm: Regeringskansliet.
- Englund, T. (1986/2005) *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension: Olika utbildningskonceptioner med speciell hänsyn till medborgerlig och politisk bildning* [Curriculum as a Political problem: Changing Educational Conceptions with special reference to Citizenship Education]. Lund: Studentlitteratur.
- Falkevall, B. (2010) *Livsfrågor och religionskunskap; en behysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Grönlien Zetterqvist, K. (2009) Livet tillfrågas – ett religionsfilosofiskt bidrag. I S. Hartman, K. Grönlien Zetterqvist & G. J. Gunnarsson (Red.), *Livet tillfrågas: teoretiska förutsättningar för en livsfrågeorienterad religionsundervisning* (s. 109–139). Stockholm: GEM rapport nr 7. Institutionen för utbildningsvetenskap med

- inriktning mot humaniora och samhällsvetenskap och Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Gunnarsson, G. J. (2009) Från livsåskådning till livstolkning. I S. Hartman, K. Grönlien Zetterqvist & G. J. Gunnarsson (Red.), *Livet tillfrågas: teoretiska förutsättningar för en livsfrågeorienterad religionsundervisning* (s. 37–81). Stockholm: GEM rapport nr 7. Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot humaniora och samhällsvetenskap och Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Gustavsson, B. (1991) *Bildningens väg: Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (1996) *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gy11 (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Hartman, S. G. (2011) Perspektiv på skolans religionsundervisning. I M. Löfstedt (Red.), *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan* (s. 19–34). Lund: Studentlitteratur.
- Ljung, B. (2009) *Museipedagogik och erfarande*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lpf94 (2006) *Läroplan för de frivilliga skolformerna. Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. Stockholm: Fritzes.
- Löfstedt, K. (Red.) (2011) *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Molin, L. (2006) *Rum, frirum och moral*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala University Press.
- Olson, M. (2008) *Från nationsbyggare till global marknadsnomad: om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*. Doktorsavhandling. Linköping: LiU Press.
- Osbeck, C. (2006) *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelse-lärande i skolan*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad University Press.
- Osbeck, C. (2011) Religionsdidaktik som kunskaps- och forskningsfält. I M. Löfstedt (Red.), *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan* (s. 35–50). Lund: Studentlitteratur.
- Pike, M. A. (2008) Faith in citizenship? On teaching children to believe in liberal democracy. *British Journal of Religious Education*, 30(2), 113–122.
- Sandahl, J. (2011) *Att ta sig an världen: Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. Karlstad: Karlstad University Press.
- SFS (2010) SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Sigurdson, O. (2009) *Det postsekulära tillståndet: Religion, Modernitet, Politik*. Munkedal: Glänta Production.
- Skeie, G. (2001) Citizenship, Identity politics and Religious Education. In H.-G. Heimbrock, C. T. Scheilke & P. Screiner (Eds.), *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Münster: Lit Verlag.
- Skeie, G. (2002) Livssyn og livstolkning. Noen religionspedagogiske refleksjoner om terminologi og vitenskapsteori. *Tidsskrift for teologi og kirke*, nr 2, 83–106.
- Skeie, G. (2012) Education between formation and knowledge. *Utbildning & Lärande*, 6(2), 80–97.
- Skolverket (1996) *Kommentar till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a) *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b) Kommentar ämnesplanen i religionskunskap för gymnasieskolan. Hämtad 5 maj, 2012, från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.164904!Menu/article/attachment/Religionskunskap-kommentarer.pdf
- SOU (1992) SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Huvudbetänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sporre, K. (2007) *Att se med andras ögon. GEM-rapport nr 5*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Sporre, K. & Mannberg, J. (2010) *Values, Religions and Education in Changing Societies*. London: Springer.
- Wright, A. (2004) *Religion, Education and Post-Modernity*. London: RoutledgeFalmer.