CENTRUM FÖR
MÅNGVETENSKAPLIG FORSKNING OM

RELIGION&
SAMHÄLLE

UPPSALA
UNIVERSITET

CRS RAPPORTER Nr. 4

Ämnesspecifika instruktioner för religionskunskap

Malin Löfstedt

15 oktober 2025
Uppdragsgivare: Skolverket
www.crs.uu.se

Innehållsförteckning

Förord *3*

INLEDNING **4**

DEL 1. RELIGIONSKUNSKAPSÄMNET, RELIGIONSVETENSKAPEN OCH RELIGIONSDIDAKTIKEN **6**

RELIGION OCH LIVSÅSKÅDNING I SVERIGE IDAG 6
RELIGIONSKUNSKAPSÄMNETS HISTORIA 7
VARFÖR RELIGIONSKUNSKAP? 8
RELIGIONSVETENSKAP OCH RELIGIONSDIDAKTIK - CENTRALA BEGREPP OCH DISKUSSIONER RELIGION – ETT FENOMEN SOM RYMMER MYCKET 11
LIVSÅSKÅDNINGSBEGREPPET – BÅDE OMHULDAT OCH OMDISKUTERAT 14
ESSENTIALISTISKA BESKRIVNINGAR AV RELIGIONER OCH ANDRA LIVSÅSKÅDNINGAR 16
LEVD RELIGION OCH LIVSÅSKÅDNING 17
KONTROVERSIELLA FRÅGOR OCH RELIGIONSKRITIK 18
RELIGION, LIVSÅSKÅDNING OCH MEDIER I BARNS OCH UNGAS VÄRLD 21

DEL 2. PRIORITERINGAR AV INNEHÅLL SAMT PROGRESSION I RELIGIONSKUNSKAPSÄMNET **24**

EN BREDDAD OCH MER NYANSERAD FÖRSTÅELSE AV RELIGION 24
ETT STÄRKT OCH KONKRETISERAT LIVSÅSKÅDNINGSBEGREPP 26
EN ÖKAD BETONING PÅ INDIVIDERS RELIGIOSITET 27
MER FOKUS PÅ BERÄTTELSER FRÅN URKUNDER OCH ANDRA TEXTSAMLINGAR 28
ETT FORTSATT FOKUS PÅ SAMHÄLLE, RELIGION OCH ANDRA LIVSÅSKÅDNINGAR 29
ETT FORTSATT FOKUS PÅ ETIK OCH LIVSFRÅGOR 30

DEL 3. CENTRALA UNDERVISNINGSSTRATEGIER FÖR RELIGIONSKUNSKAPSÄMNET **32**

BREDDADE BILDER AV RELIGIONER OCH LIVSÅSKÅDNINGAR 33
En tolkande religionsdidaktik *33*
BBB-modellen eller TTG-modellen *36*
Ninian Smarts dimensioner *37*
STUDIEBESÖK 39
Etnografiska glasögon på vardagen *40*
BERÄTTELSER OCH BERÄTTANDE 41
FRÅGEDRIVEN RELIGIONSUNDERVISNING 41
ETIKUNDERVISNING UTIFRÅN SKÖNLITTERÄRA TEXTER 42
UNDERVISNINGSSTRATEGIER FÖR ATT ARBETA MED KONTROVERSIELLA FRÅGOR 43
Det intellektuellt utmanande klassrummet *44*
Religions- och livsåskådningskritik *45*
Forumteater *46*
Deliberativa samtal *47*
LITTERATURLISTA 48
BILAGA 1 54

Förord

Dessa ämnesspecifika instruktioner är framtagna på uppdrag av Skolverket i samband med de läroplansreformer som planerades under 2025. De ska tjäna som underlag för utarbetande av kursplaner i ämnet religionskunskap i grundskolan, anpassade grundskolan, specialskolan och sameskolan. Texterna är skrivna av Malin Löfstedt, lektor och docent i religionsdidaktik vid Teologiska institutionen vid Uppsala universitet. Löfstedt är utbildad ämneslärare och har arbetat både på högstadiet och gymnasiet och har i sin forskning intresserat sig för religionslärarrollen, kontroversiella frågor, relationen teori och praktik, och utvecklandet av praktiknära metoder.

Texten har tagits fram i samarbete med:
En referensgrupp bestående av religionsvetenskapliga forskare:
Maria Klingenberg, docent i religionssociologi vid Teologiska institutionen, Uppsala universitet
Jonas Svensson, professor i islamologi vid Linnéuniversitetet
Urban Claesson, professor i kyrkohistoria vid Teologiska institutionen, Uppsala universitet
Håkan Bengtsson, lektor i religionshistoria med global kristendom vid Teologiska institutionen, Uppsala universitet
Jens Borgland, docent i religionshistoria, särskilt hinduism och buddhism, vid Teologiska institutionen, Uppsala universitet

En referensgrupp bestående av religionsdidaktiska forskare:
Jenny Berglund, professor i religionsdidaktik (särskilt islam) vid Stockholms universitet, ämneslärare i religion
Karin Flensner, docent i religionsdidaktik vid Högskolan Väst, ämneslärare i religion
Johan Wickström, docent i didaktik vid institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningssociologi, Uppsala universitet, grundskollärare i SO
Martin Karlberg, lektor i didaktik vid institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningssociologi, Uppsala universitet, grundskollärare i SO
Thérèse Halvarson Britton, lektor i didaktik vid Stockholms universitet, gymnasielärare i religion på Globala gymnasiet

En referensgrupp bestående av verksamma SO-lärare:
Erika Hammarberg, lärare för årskurserna 1-3, Ekuddenskolan, Uppsala
John Jingåker, lärare för årskurserna 4-6, Domarringens skola, Uppsala
Gunilla Lundquist, lärare för årskurserna 6-9 vid Katarinaskolan, Uppsala
Emelie Carbonnier, lärare för årskurserna 6-9, Hällsboskolan, Stockholm

Inledning

Föreliggande text är skriven i flera steg. Inledningsvis gjordes en omfattande litteratursökning i både svenska och internationella databaser, för att få en god överblick av forskningsfältet. Under arbetets gång har sedan ett antal samråd med olika referenspersoner ägt rum. Några av mötena skedde på plats, andra på zoom. I de allra flesta fall fick referenspersonerna ett underlag att läsa. Samråden har haft lite olika fokus beroende på referenspersonernas profil; vissa gav respons på den religionsvetenskapliga och religionsdidaktiska översikten (del 1) medan andra gav respons på förslag till prioriteringar och progression och undervisningsstrategier (del 2 och del 3). Vid ett av tillfällena gavs möjlighet att få respons av lärare från en specialskola, där undervisningen sker utifrån läroplanen för specialskolan, vilket var värdefullt för att stämma av innehållet mot denna skolform. Därutöver har författaren vid ett flertal tillfällen stämt av arbetet med undervisningsrådet för de samhällsorienterande ämnena, Mattias Ludvigsson.

Upplägget på texten är följande:
I del 1 beskrivs den aktuella kontexten för religionskunskapsämnet i Sverige idag och ämnet sätts också in i sitt historiska sammanhang. Mot bakgrund av detta diskuteras sedan vad syftet med religionskunskapsämnet är, och kan tänkas vara, idag. Därefter följer en presentation av aktuella diskussioner inom religionsvetenskap och religionsdidaktik med relevans för religionskunskapsämnet.
I del 2 diskuteras vilka prioriteringar vad gäller innehåll och progression som är lämpliga att göra i kommande kursplanearbete, dels utifrån tidigare presenterad forskning, men också utifrån kognitionsvetenskaplig forskning och beprövad erfarenhet. För att konkretisera diskussionen har en progressionsöversikt ställts samman, som återfinns som bilaga i slutet av texten.

I del 3, som är den avslutande delen av texten, presenteras ett antal undervisningsstrategier som kan bidra positivt till elevers lärande om religioner och andra livsåskådningar. Strategierna bygger på religionsdidaktisk forskning, kognitionsvetenskaplig forskning och lärares beprövade erfarenhet.

Texten är skriven med ambition att vara tillgänglig och begriplig för en relativt bred publik. Det finns därför många konkreta exempel och modeller i texten, för att synliggöra hur olika forskningsresultat kan vara tillämpbara för undervisningsplanering och undervisningsgenomförande. En medveten strategi i texten är att begreppsparet ”religioner och livsåskådningar” löpande används när ämnets kärninnehåll diskuteras, för att skapa ett inkluderande tilltal och för att resonemangen som förs är tänkta att kunna omfatta elever med olika livåskådningsbakgrunder.

Jag vill avsluta med att tacka alla de personer som på olika sätt tagit sig tid att ge respons, läsa textdelar och svara på frågor. Det har varit ovärderligt.

Malin Löfstedt, Uppsala 15 oktober 2025

DEL 1. RELIGIONSKUNSKAPSÄMNET, RELIGIONSVETENSKAPEN och RELIGIONSDIDAKTIKEN

I den första delen av texten beskrivs den aktuella kontexten för religionskunskapsämnet i Sverige idag och ämnet sätts också in i sitt historiska sammanhang. Mot bakgrund av detta diskuteras sedan vad syftet med religionskunskapsämnet är, och bör vara, idag. Därefter följer en presentation av aktuella diskussioner inom religionsvetenskap och religionsdidaktik med relevans för religionskunskapsämnet.

Religion och livsåskådning i Sverige idag

Det religiösa landskapet i Sverige är i dag delvis annorlunda än det var vid den förra stora kursplanereformen 2011. För att beskriva detta förändrade landskap talas det inom religionssociologisk forskning om Sverige som ett komplext land när det gäller religion och livsåskådning. Komplexiteten består i att flera olika skeenden och trender pågår samtidigt: För många människor betyder traditionell religion[1] lite och kontakten med religion är begränsad, medan religion för andra grupper är något mycket betydelsefullt och en central del av livet som i hög grad påverkar vardagen (Furseth, 2021; Lövheim & Nordin, 2022). Samtidigt har alternativa livsåskådningsfenomen vuxit fram, och människor söker mening och andlighet genom exempelvis naturupplevelser, meditation, mindfulness, kristaller, horoskop och så vidare (Thurfjell, 2020; Tidelius, 2024). Religion och livsåskådning har därutöver gått från att vara en relativt privat och individuell företeelse till att bli betydligt mer synlig i samhället. Den ökade synligheten har, tillsammans med andra

[1] Med traditionell religion avses etablerade religioner med traditioner rotade mer eller mindre långt bak i historien. Exempel på traditionell religion är hinduism, judendom, buddhism, kristendom, islam och sikhism.

förändringsfaktorer, gjort religion och livsåskådning till en alltmer omdebatterad fråga i det offentliga rummet, och diskussionerna är ofta högljudda och polariserade (Lövheim & Nordin, 2022).
I detta komplexa livåskådningslandskap är skolan en viktig arena för att fördjupa elevers kunskaper och stärka deras förmåga till reflektion och kommunikation om religion - för att i förlängningen bidra till en bättre förståelse hur människor lever och tänker i relation till sina livsåskådningar. Framför allt kan detta ske inom ramen för religionskunskapsämnet (Löfstedt 2020, 2024).

Religionskunskapsämnets historia

Hur har då religionskunskapsämnet utvecklats till att bli det ämne det är idag? Inledningsvis ska det sägas att skolans historia generellt är nära sammankopplad med religion, eftersom många undervisningssystem har sitt ursprung i religiösa sammanhang och i de behov av traditionsförmedling som funnit inom dessa (Hartman, 2000, 2011). Så förhåller det sig också i den svenska kontexten. När allmän skolplikt infördes 1842 genom folkskolestadgan var religionskunskapsämnet det mest centrala ämnet - något som bland annat märktes genom att det hade mest undervisningstid av alla ämnen. Skolan var vid den här tidpunkten vad man kan kalla en konfessionell skola, det vill säga en skola med en tydlig religiös profil knuten till en specifik tradition. I denna konfessionella skola skulle eleverna fostras *in i* den kristna protestantiska traditionen och tron; de skulle exempelvis kunna be Fader vår, läsa trosbekännelsen och förväntades leva efter de tio budorden. Grunden för detta var *Luthers lilla katekes*, som vid tidpunkten var kristendomsämnets läromedel. Ämnet hette följaktligen också biblisk historia och katekes, därefter kristendom, senare kristendomskunskap (Hartman, 2000, 2011). I takt med en tilltagande sekularisering - påskyndad av bland annat industrialisering, urbanisering och folkrörelsernas framväxt - ökade kraven på ett icke-konfessionellt ämne. Ett viktigt steg i den riktningen togs 1919, då *Luthers lilla katekes* togs bort från undervisningsplanen, vilket i sin tur gjorde att bandet till Svenska kyrkan försvagades betydligt. Aktuell forskning visar dock att förändringen inte var så genomgripande som man ibland antar, eftersom kyrkan fortsatt spelade en viktig roll för elevers moraliska fostran till demokratiska medborgare (Hellström, 2025).

Den mest centrala förändringen skedde 1962, då undervisningen breddades till att omfatta icke-kristna religioner och ”de strömningar som satt de religiösa sanningarnas värde ifråga” (Hartman, 2000, s. 219). Nu betonades även vikten av att ämnet skulle främja personlig utveckling hos eleverna och förståelse för ”värdet av en personlig livsåskådning” (Hartman, 2000, s. 219). Med dessa förändringar följde även ett krav på att religionslärarna skulle vara objektiva i förhållande till sin undervisning, och eleverna skulle inte längre läras *in i* en specifik tradition, utan de skulle lära sig *om* flera traditioner (Hartman, 2011). Under 70- och 80-talet kom ämnet i allt större omfattning att också omfatta existentiella frågor och etik, alltså ett ämnesinnehåll som låg närmare eleverna själva och deras reflektioner. Att ämnet tog denna riktning berodde i stor grad på att forskning visade att barn hade avancerade tankar om livets stora frågor även om de inte var fostrade i religiösa miljöer (Hartman, 2000; Hartman & Torstensson-Ed, 2007).

Under 90-talet och framåt har religionskunskapen alltmer blivit ett ämne som förväntas bidra till en förståelse för, och bearbetning av, den religiösa mångfald och pluralism som präglar vårt samhälle. Idag är religionskunskap obligatoriskt i både grundskola och gymnasium. Det är inte längre möjligt att bli befriad från undervisningen - något som var möjligt före 1997. Innehållsmässigt spänner religionskunskapsämnet över större och mindre religioner i världen, sekulära livsåskådningar som exempelvis humanism och ekosofi, samt livsfrågor och etik. Det har utvecklats till ett mer samhällsorienterande ämne, där fokus i allt högre grad ligger på att förstå av religionens roll i samhälleliga skeenden (Skolverket, 2024). Religionskunskapsämnet är fortsatt icke-konfessionellt, och undervisningen ska bedrivas på ett allsidigt sätt och utan inslag som kan uppfattas religiösa.

Varför religionskunskap?

Inledningsvis beskrevs att Sverige kan betraktas som ett komplext land när det gäller religion och livsåskådning. På liknande sätt är det i skolan, som i många avseenden kan betraktas som ett samhälle i miniatyr. De skeenden och trender som pågår i samhället spiller också ner i skolans värld och in i religionskunskapsklassrummen. Många elev-

grupper är således pluralistiska och det finns en stor bredd av religioner och livsåskådningar representerade i klassrummen (Nilsson, 2018). Samtidigt bör det poängteras att trots den ökade mångfalden och religionens uppenbart större synlighet är fortfarande merparten elever i skolan sekulära, i den meningen att de har begränsad kontakt med traditionell religion. Forskning visar att religion ofta beskrivs som omodernt och föråldrat bland elever, och att normen i många klassrum är att vara icke-religiös och ateistisk. Religiositet upplevs i vissa fall svårt att förena med bilden av den moderna, självständiga och rationella individen (Kittelmann Flensner, 2015; Vikdahl, 2018). Undersökningar av unga människors kontakt med religion visar att den stora majoriteten möter religion via skola och medier (Löfstedt & Sjöborg, 2019). De elever som uppger att de har en mer direkt kontakt med traditionell religion är ofta de som har socialiserats in i ett religiöst sammanhang. Det är också denna grupp som tenderar att uppleva religionsundervisningen mest intressant och givande (Sjöborg, 2013). Mot bakgrund av att elevernas kunskaper och erfarenheter av religion kan skilja sig avsevärt beroende på kontext är det viktigt att de får möta många olika sätt att tänka, tro och leva i skolan. Eleverna behöver utveckla en beredskap för att kunna leva i ett samhälle präglat av mångfald, och till denna beredskap hör kunskaper inom de grundläggande samhällsorienterande ämnena (Haake & Gulz, 2024).

Varför ska vi då ha ett religionskunskapsämne år 2025? För det första är det viktigt att barn och unga får gedigna kunskaper om religioner och andra livsåskådningar, något som också betonas i dagens kursplan (Skolverket, 2024). För att kunna leva i ett samhälle präglat av mångfald och pluralism behövs kunskaper om olika traditioner, högtider, sedvänjor, texter, värderingar och tankegångar samt om hur människor förhåller sig till dessa. Med goda kunskaper om olika religiösa och sekulära livsåskådningar blir det också lättare att faktiskt förstå andra människors sätt att resonera och handla, vilket även är ett centralt mål i den allmänna läroplanen under rubriken ”*Förståelse och medmänsklighet”*, en form av ”relationellt kunnande” som det benämns i kognitionsvetenskaplig forskning (Skolverket, 2024, s. 5-6; Haake & Gulz, 2024, s. 113 ff.). Ett annat viktigt syfte med ämnet är att öka elevernas förståelse för den kristna traditionens påverkan på det svenska samhället, historiskt och i nutid. Detta är ett avgörande perspektiv för att

förstå det svenska samhället idag när det gäller värderingar, lagstiftning, kultur och kulturarv. Det bidrar till att forma gemensamma referensramar och lägger en viktig grund för elevernas bildning. Goda kunskaper om den kristna traditionens inverkan på svenskt samhälle bidrar dessutom till insikt om människors förhållningssätt till religion idag, liksom om aktuella livsåskådningar och identiteter i det samtida samhället (Hartman, 2000, 2011).

Eleverna ska dock inte enbart utveckla kunskaper genom religionskunskapen, de ska också träna vissa färdigheter. En central färdighet är att kunna reflektera över och samtala om livsfrågor och moraliska frågor, något som religionskunskapsämnet förväntas bidra med för elever i alla åldrar. Eleverna förväntas genom denna typ av diskussioner utveckla den ”personliga livshållningen” och uppnå en slags personlig mognad för att i förlängningen också kunna ”handla ansvarsfullt i förhållande till sig själva och sin omgivning” (Skolverket, 2024, s. 188; Haake & Gulz, 2024). Eleverna ska också tränas i att argumentera för sina egna ställningstaganden, framför allt i moraliska frågor. Alla dessa färdighetstränande delar i religionskunskapsämnet har en viktig funktion i att konkretisera och förverkliga de grundläggande värden som tas upp i den allmänna läroplanen (Skolverket, 2024). En färdighet som däremot skulle kunna stärkas ytterligare i ämnets styrdokument är förmågan att på ett konstruktivt sätt *kunna samtala om religioner och andra livsåskådningar* – alltså inte enbart om livsfrågor och moral med koppling till det egna livet och den egna personen. Denna förmåga är kanske särskilt viktig i en tid som präglas av ett hårdnade debattklimat och ökad polarisering.

Religionskunskapsämnet ska dock inte bara främja förståelse för människors sätt att tänka och handla, och för aktuella livsåskådningar och identiteter. Det är också ett ämne som ska utveckla elevers självständiga, kritiska tänkande i relation till ämnesinnehållet. Följaktligen finns idag en viss spänning mellan ämnets mål att främja förståelse för andra människor och dess syfte att stärka elevernas kritiska förmåga. Det är därför viktigt att poängtera att båda dessa mål måste ges utrymme i undervisningen; religionskunskapsämnet är ett ämne där både ökad förståelse för andra människor och förmåga till kritiskt tänkande behöver rymmas (Löfstedt, 2020).

RELIGIONSVETENSKAP OCH RELIGIONSDIDAKTIK - CENTRALA BEGREPP OCH DISKUSSIONER

Religion – ett fenomen som rymmer mycket

Kärnan i religionsundervisningen i grundskolan är - och har sedan 1960-talet varit - världens stora religioner, ofta benämnda världsreligionerna. Det är dock en ifrågasatt kategorisering, vilket kommer att diskuteras längre fram i texten. Men hur kan då religion förstås i relation till religionskunskapsämnet? Nedan diskuteras själva kärnbegreppen i nuvarande kursplan, religioner och andra livsåskådningar, samt hur dessa begrepp behandlas inom samtida religionsvetenskaplig och religionsdidaktisk forskning idag.

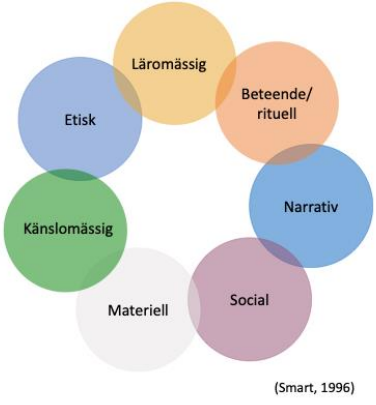
Religion kan förstås och beskrivas på många olika sätt. Begreppet kan användas för att fånga in *själva innehållet* i en religion, exempelvis människors tro på en gud, flera gudar eller något annat immateriellt, vilket brukar beskrivas som en *substantiell förståelse* av religion - alltså en beskrivning av vad religion *är,* vad som utgör *religionens kärna*. Denna typ av definition tenderar dock att bli relativt begränsad, eftersom den framför allt fokuserar vad människor tror på. Vad händer då med exempelvis vissa tolkningar av buddhismen, som inte omfattar tron på någon högre makt? Vad händer med de människor som inte bryr sig särskilt mycket om huruvida det finns en gud eller inte, utan framför allt *lever* sin religion, i betydelsen att de utför vardagliga ritualer eller följer vissa givna regler? Och hur förhåller sig sådana definitioner till dem vars religiositet snarare handlar om tillhörighet till en specifik tradition? En bredare och mer inkluderande förståelse av religion uttrycks i den *funktionella definitionen*, som istället fokuserar på vad religion gör, vilken funktion den har för människor och samhällen (Andersson & Sander, 2015; Arvidsson & Svensson, 2008; Geels & Wikström, 2017; Lövheim & Nordin, 2022). Religion kan exempelvis bidra till att skapa mening och ge tröst för människor:

> ”Människan är i grunden en meningsskapande varelse som ständigt söker begripliggöra det som sker genom att etablera ett samband mellan personer, handlingar och händelser. Mening framträder således genom att handlingar och händelser fogas in i ett större sammanhang. (Geels & Wikström, 2017, s. 25)”

En pedagogisk modell som kan sägas förena de två definitionerna ovan är religionshistorikern Ninian Smarts modell, där religion förklaras utifrån sju dimensioner (Smart, 1997; se bild 1). Smarts modell fungerar som ett analytiskt verktyg som syftar till att visa på religioners och livsåskådningars komplexitet, att det finns många aspekter av hur religion kan ta sig uttryck och spela roll i människors liv. Vilka är då dessa sju dimensioner? Den första dimensionen i Smarts modell är *den läromässiga*, det vill säga religioners och livsåskådningars lära eller filosofiska tankegångar, det som i dagens kursplaner kallas för centrala tankegångar. Här ryms exempelvis treenighetsläran inom kristendomen, de fyra ädla sanningarna inom buddhismen och förbundet Humanisternas idéprogram (se https://humanisterna.se/humanisternas-ideprogram/). Den andra dimensionen handlar om ritualer och kallas följaktligen *den rituella dimensionen*. Den omfattar återkommande traditioner, högtider eller handlingar som utförs individuellt eller i gemenskap inom en tradition - exempelvis firandet av diwali inom hinduismen, jul inom kristendomen eller Humanisternas sekulära konfirmationsläger. Den tredje dimensionen är *den narrativa dimensionen***,** som handlar om berättelser. Hit hör de berättelser som återfinns i religiösa urkunder såsom Bibeln, Bhagavadgita eller Koranen, men också legender om centrala gestalter inom respektive tradition, till exempel berättelsen om Siddharta Gautama i buddhismen och Muhammed i islams hadither. Berättelser kan även innefatta människors individuella skildringar av hur det är att tillhöra, praktisera eller tro inom en viss traditionen. Den fjärde dimensionen är *den sociala dimensionen*. Liksom inom andra ideologiska system finns inom religioner och andra livsåskådningar ett behov av gemenskap, att tillsammans med andra människor dela det man tror på, gör eller tillhör. Detta tar sig uttryck i gemensamma sammankomster, ofta på specifika platser som kyrkor, tempel eller fotbollsarenor (se bild 2), men också gemenskap i mer informella sammanhang. Den femte dimensionen är *den materiella dimensionen*. Hit hör olika typer av konkreta föremål som används för religions- eller livsåskådningsutövning. Det kan handla om kläder som slöja, kippa eller en laghalsduk, men här ryms också mat, byggnader och andra fysiska föremål som har betydelse för traditionen. Till den materiella dimensionen räknas även historiska

lämningar, såsom klosterruiner och museiföremål som utgör en del av vårt gemensamma kulturarv. Den sjätte dimensionen är *den känslomässiga dimensionen* eller *upplevelsemässiga dimensionen*. Den försöker fånga in det om det som talar till människors känslor och inre upplevelser – sådant som berör på djupet. Det kan handla om känslan av ”något större” när man går in i en helig byggnad, en upplevelse av närvaro i naturen eller att på djupet bli berörd av en medmänniskas erfarenheter. Slutligen den sjunde dimensionen, *den etiska dimensionen*, som är den moral och etik som hör samman med en viss åskådning. Hit hör exempelvis moraliska påbud som är centrala i religioner och sekulära livsåskådningar: de tio budorden i den hebreiska bibeln, som är viktiga både för judendom och kristendom, sharia inom islam och den åttafaldiga vägen inom buddhismen. Till den etiska dimensionen hör även moraliska förebilder och deras handlande. Sammantaget erbjuder Smarts modell ett sätt att fånga in fenomenet religion på ett mer nyanserat sätt och motverkar risken att det framställs alltför snävt eller essentialistiskt.

Bild 1. Religioners och livsåskådningars olika dimensioner, Ninian Smart



Livsåskådningsbegreppet – både omhuldat och omdiskuterat

Förutom religioner är också livsåskådningar ett kärnbegrepp i nuvarande styrdokument. Som beskrevs i den historiska bakgrunden har begreppet funnits med sedan 1960-talet, framför allt som ett sätt att inkludera elever utan religiös bakgrund i undervisningen. I den nuvarande kursplanen kopplas religion konsekvent samman med livsåskådningar genom formuleringen ”religioner och andra livsåskådningar”. Det innebär att religion betraktas som en form av livsåskådning, samtidigt som livsåskådningar också kan utgöras av sekulära alternativ. Även internationellt har begreppet livsåskådning (eng. worldview) vunnit mark, och allt fler forskare argumenterar för vikten av ett breddat religionskunskapsämne som rymmer både religiösa och sekulära alternativ (Riegel & Ubani, 2025; Shaw, 2023).

Hur kan då en livsåskådning beskrivas? En av förgrundsgestalterna inom livsåskådningsforskningen, Anders Jeffner, beskriver livsåskådningar som övergripande teorier om livet. Mer precist menar han att livsåskådningar består av världsbilder, värderingar och någon form av grundhållning eller attityd till livet. Det handlar med andra ord om våra uppfattningar om världen, kosmos, människan, Gud, om våra moraliska värderingar samt om vårt förhållningssätt till livet - det vill säga hur vi känner inför att leva (Jeffner, 1988). Med sin teori försöker Jeffner fånga själva kärnan i en livsåskådning, det vill säga vad en livsåskådning *är*. Det är en substantiell och teoretisk beskrivning av en livsåskådning, som flera forskare senare har kritiserat och ifrågasatt (Gustafsson, 2013; Lindfeldt, 2003). Kritiken har bland annat pekat på att livsåskådningars funktionella dimension riskerar att förbises, vilket är problematiskt eftersom livsåskådningar har en viktig funktion för människor genom att de hjälper oss att orientera oss i tillvaron, att handla och *att faktiskt leva.* En livsåskådning kan dessutom ha en menings- och identitetsskapande funktion för individen. Den övertygelse en människa exempelvis har om guds existens eller icke-existens, eller syn på människan och samhället, påverkar hur hon relaterar till andra människor och till det sammanhang hon befinner sig i (Westerlund, 2012). Andra forskare har fokuserat på att människors livsåskådningar sällan är så homogena som Jeffners beskrivning gör gällande; snarare tycks individers sätt att leva sina liv

och förstå sin omvärld allt oftare präglas av gränsöverskridanden av olika slag. En person kan till exempel känna tillhörighet till flera religiösa traditioner och definiera sig som både kristen och muslim, eller som både buddhist och kristen – något som brukar kallas för överlappande religionstillhörigheter (Willander, 2019). Vissa forskare använder därför begreppet *bricolage* i relation till religion och livsåskådning för att belysa att människors världsbilder och moraliska uppfattningar snarare utgör ett hopkok av element från olika åskådningar (Altglas, 2014; Ammerman, 2013). En ytterligare invändning mot Jeffners teori handlar om att religions- och livsåskådningsuppfattningar sällan är så genomtänkta och medvetna som teorin gör gällande, och att det därför är bättre att använda sig av begreppet livstolkning för att beskriva vanliga människors förhållningssätt till livet (Göth, Lycken Rüter & Wirström, 2018). En central kritik, som egentligen berör både religioner och andra livsåskådningar, gäller risken att behandla dem som avgränsade paket eller statiska fenomen. Detta är något som bland annat pedagogen och religionsvetaren Sven Hartman har betonat. Han beskriver livsåskådningar (och därmed också religioner) som något som är i ständig rörelse och som utvecklas genom upplevelser och erfarenheter av olika slag (Hartman, 2000).

Hur används då livsåskådningsbegreppet i konkret undervisning? Aktuell forskning visar att religionslärare i hög utsträckning använder begreppet livsåskådning i enlighet med kursplanen och i många läromedel - det vill säga som ett paraplybegrepp som omfattar både religioner och sekulära livsåskådningar. Även den beprövade erfarenheten pekar åt samma håll. De lärare som har deltagit som referenspersoner i arbetet med översikten har samfällt betonat betydelsen av att använda livsåskådning som ett övergripande begrepp, just för att inkludera alla elever oavsett bakgrund. Det finns alltså skäl att anta att livsåskådningsbegreppet är relativt etablerat och har funnit sin naturliga plats i undervisningen. Samtidigt visar aktuell forskning att undervisningen om sekulära, icke-religiösa livsåskådningar tenderar att vara begränsad till omfattningen, trots att många elever uppger att de finner dessa teman intressanta och gärna vill diskutera dem mer. Det tycks framför allt vara förbundet Humanisterna som tas upp i undervisningen, vilket är rimligt då

Humanisterna utgör en global och väletablerad rörelse som även får statligt stöd som trossamfund i Sverige. Andra sekulära livsåskådningar som tas upp i religionsundervisningen är miljöfilosofi (ekosofi) och feminism, liksom frågor om mänskliga rättigheter (Bråten, 2022; Bråten & Everington, 2019; Löfstedt, 2025b).

Essentialistiska beskrivningar av religioner och andra livsåskådningar

Ett återkommande och omdiskuterat tema inom både religionsvetenskaplig och religionsdidaktisk forskning är risken för att undervisning om religion blir alltför essentialistisk, det vill säga att den reducerar religion till fasta kategorier med ett fast, oföränderligt innehåll – något som i förlängningen kan leda till förenklade, stereotypa framställningar av såväl religioner som andra livsåskådningar (se t.ex. Enstedt, 2020; Hylén, 2012; Mazuzawa, 2005). Essentialism i relation till religion och livsåskådning kan ta sig många uttryck. Det kan till exempel handla om att betrakta religion eller andra livsåskådningar som ett alltigenom ont fenomen, något som inom forskningen benämns ”negativ essentialism”. Detta kan manifestera sig i förenklade utsagor och uppfattningar som att ”islam är en förtryckande religion”, att ”alla religiösa människor är dumma” eller att ”alla Humanister är fyrkantiga och tråkiga”. Motsatsen kallas ”positiv essentialism”, där religion istället framställs som något som i grunden präglas av fredssträvanden, kärlek och jämlikhet, och där alla uttryck som avviker från detta tolkas som missförstånd eller vantolkningar av religionen (Hylén, 2012).

En specifik form av essentialisering som har diskuterats särskilt mycket i forskningen är det så kallade *världsreligionsparadigmet* (Enstedt, 2020; Hylén, 2012; Mazuzawa, 2005). Själva begreppet världsreligionsparadigm är ett resultat av kritiska analyser av hur undervisning om religion faktiskt bedrivs på olika utbildningsnivåer. Paradigmet kännetecknas av vissa sätt att urskilja, sortera och jämföra religioner, ofta utifrån en ordning som är präglad av ett västerländskt, kristet synsätt på vad religion är och kan vara (Enstedt, 2020). I relation till undervisningen i grundskolan kan en sådan essentialisering innebära att endast vissa religioner lyfts fram - vanligtvis kristendom, judendom, islam,

hinduism och buddhism – och att dessa behandlas separat, ofta i en bestämd ordning där religionerna framställs som jämförbara och homogena fenomen. I många fall utgår framställningen från kristendomen som norm eller referenspunkt. Det kan också innebära att religionerna presenteras som enhetliga, statiska kategorier där fokus läggs på trossatser, dogmer och religiösa företrädare istället för att fokusera på vardagligt handlade och vanliga människor, alltså levda perspektiv (Enstedt, 2020; Wickström, 2022).

Det går dock inte att tala om essentialisering utan att också tala om generalisering. All typ av undervisning, så också religionsundervisning, förutsätter att vissa generaliseringar görs (Otterbeck, 2009), särskilt på de grundläggande nivåerna. För att kunna förmedla kunskaper och grundläggande fakta om religioner och andra livsåskådningar krävs att ett urval görs och att innehållet presenteras på ett sätt som är begripligt för eleverna. Längre fram i texten presenteras därför ett antal undervisningsstrategier som kan användas för att motverka just essentialisering. En sådan strategi är att inkludera fler individuella berättelser och perspektiv som motvikt till det generella - det vill säga att det finns en balans mellan det som är generellt och det som är mer specifikt, för att elever ska förstå att det generella inte är det enda sättet att förstå religion. Ett annat sätt är att lyfta fram religioners och livsåskådningars levda sidor, vilket beskrivs nedan.

Levd religion och livsåskådning

Ett område som blivit mycket uppmärksammat inom både religionsvetenskaplig och religionsdidaktisk forskning är det fenomen som kallas för ”levd religion”. Begreppet används för att beskriva hur vanliga människor faktiskt utövar och lever med sin religion eller livsåskådning, i kontrast till ett fokus på trosmässiga dimensioner, lärosystem och regler (Ammerman, 2007; McGuire, 2008). Skiftet som har skett mot levd religion grundar sig i en kritik mot att tidigare forskning i hög grad har fokuserat på trossatser, dogmer och religiösa företrädare, snarare än på praktiker, vardagsliv och vanliga människor. Kritiken kan delvis förklaras av det som inom vetenskapssamhället ibland kallas för en ”empirisk vändning” inom forskningen, det vill säga

en förflyttning från studiets teoretiskt-filosofiska perspektiv till undersökningar om mer empiriska och praktiknära fenomen – alltså det som kallas levd religion. I studier av levd religion är en viktig utgångspunkt att religioner är sociala konstruktioner och att individers religiositet därför formas av personen som sådan, samt också den omgivning de befinner sig i, alltså att religion i hög grad är kontextuell. Religiösa idéer kan komma från en religiös tradition, men hur de sedan förkroppsligas och levs i en social kontext varierar från individ till individ, från grupp till grupp. Individers levda religion och identitet konstrueras ofta som ett *bricolage*, genom att individen utifrån sin egen agens (sitt eget upplevda handlingsutrymme) plockar upp element och tankar från olika religiösa och sekulära religiösa traditioner och gör dem till en del av sig själv. Som Ammerman (2007) och McGuire (2008) framhåller: det finns ingen religion om den inte är någons, och varje religiös tradition rymmer många människors olika sätt att vara religiös.

Även inom religionsdidaktisk forskning har den levda religionen alltmer kommit att hamna i blickfånget. Flera empiriska studier visar att det i religionsundervisningen ofta finns en tendens att fokusera på det generella – alltså övergripande kunskaper om religioner och andra livsåskådningar, som presenteras som enhetliga och sammanhängande trossystem. Ibland kontrasteras detta med individuella berättelser, exempelvis genom personporträtt i läromedel, eller genom studiebesök. Forskning visar dock att elever ofta har svårt att ta till sig dessa personliga berättelser eftersom de inte överensstämmer med deras tidigare, mer generella, kunskaper. En viktig slutsats är därför att undervisningen bör balansera det generella och det individuella - att både synliggöra det gemensamma inom religiösa traditioner och samtidigt lyfta fram individuella varianter, som till exempel levda perspektiv på religion (Halvarson Britton, 2019; Kittelmann Flensner, 2018).

Kontroversiella frågor och religionskritik

Ett annat fält som vuxit sig allt större, framför allt inom den religionsdidaktiska forskningen, rör så kallade kontroversiella frågor. En av dimensionerna i Smarts modell handlar om etik och moral i relation till religioner och andra livsåskådningar, den etiska dimensionen. Denna

dimension fångar in de värderingar som ryms i religioner och andra livsåskådningar och som kan ha sin grund i urkundstexter, andra texter eller traditioner. Det kan exempelvis handla om frågor som synen på sexualitet, livets början och slut eller gränsdragningar mellan yttrandefrihet och religionsfrihet kopplat till demokratiska värden. Inom forskningen benämns dessa teman ofta ”kontroversiella frågor”. En kontroversiell fråga kan definieras som ett samhällspolitiskt aktuellt ämne där det inte finns några givna svar, och där det finns många olika uppfattningar som inte sällan står mot varandra (Ljunggren, Unemar Öst & Englund, 2015). Kontroversiella frågor befinner sig i gränslandet mellan fakta och värderingar. Det är frågor som ofta väcker starka känslor, vilket gör att det kan uppstå spänningar och konflikter i samtal och undervisningssituationer (Flensner, 2020). Kontroversiella frågor relaterade till religion och andra livsåskådningar har blivit mer framträdande i det samtida samhället, sannolikt som en konsekvens av ett mer komplext livsåskådningslandskap och ett alltmer polariserat debattklimat. Exempel på frågor som diskuteras och debatteras är koranbränningar, trans- och homosexuella personers rättigheter, religiösa friskolors existens samt barns rättigheter i relation till religiösa praktiker, såsom bärande av slöja.

Forskning om kontroversiella frågor i skola och religionsundervisning visar att elever ofta upplever att den här typen av känsloladdade frågor undviks i klassrummen, och att de diskussioner som ändå uppstår tenderar att tonas ner av lärarna. Vissa elever menar att endast politiskt korrekta synsätt får komma till uttryck (Flensner, 2019). Samtidigt uppger många lärare att de tycker att den här typen av frågor är svåra att hantera, och att man därför undviker att ta upp dem i undervisningen (Löfstedt, 2020). I en jämförande studie av kontroversiella frågor i religionskunskap respektive samhällskunskap framkom att frågorna i större utsträckning undveks i religionskunskapsämnet, som istället hade fokus på medmänsklighet och empatitränande moment (Flensner, 2019). I en intervjustudie med lärare på grundskola och gymnasium svarar lärare att de ämnen som tenderar att bli särskilt kontroversiella i religionskunskapsämnet är frågor kopplade till genus, könsroller och sexualitet, samt frågor i gränslandet mellan yttrandefrihet och religionsfrihet, som exempelvis koranbränningar och muhammedkarikatyrer. Trots att de flesta lärare uppger att de ogärna

tar upp sådana frågor betonar några att de är nödvändiga att diskutera, och att elever med uppfattningar som strider mot demokratiska värderingar behöver utmanas. De lärare som inte väjer för det potentiellt konfliktfyllda använder sig ofta av undervisningsstrategier som belyser en bredd av religiösa tolkningar kring känsliga frågor. Det kan exempelvis handla om att visa att det finns moskéer i Europa som leds av homosexuella imamer och därmed välkomnar människor oavsett sexualitet, eller att lyfta fram hur feministiska teologer tolkar patriarkala budskap i religiösa texter (Löfstedt, 2020).

Som tidigare diskuterats tycks religionskunskapsämnet bland lärare i första hand betraktas som ett ämne som ska främja förståelse och empati, medan kritiska perspektiv tenderar att få stå tillbaka (Everington, 2012; Flensner, 2019; Löfstedt, 2020). Samtidigt är rätten att kritisera religioner och andra livsåskådningar en central del av det västerländska samhället sedan upplysningen, och utgör en del av våra grundläggande demokratiska rättigheter. Så är också utvecklandet av elevers självständiga, kritiska tänkande ett centralt uppdrag för skolan och för religionskunskapsämnet (Skolverket, 2024). Ett problem med religions- och livsåskådningskritik är dock att den tenderar att bli ensidigt negativ. Två användbara begrepp för att kunna särskilja olika typer av kritik är *negativ* respektive *konstruktiv religions- och livsåskådningskritik* (Franck & Stenmark, 2019). Den negativa formen fokuserar på brister och fel hos religioner och livsåskådningar, medan den konstruktiva syftar till att identifiera och utveckla aspekter som kan bidra till förändring och förbättring. Mer precist strävar den konstruktiva religionskritiken efter att ”ta religiöst grundade argument och deras företrädare på allvar, och att vilja gå in i en dialog som har något att erbjuda samtliga parter” (Franck & Stenmark, 2019, s. 8). Både negativ och konstruktiv religions- och livsåskådningskritik kan dessutom vara *extern* eller *intern*. Extern kritik kommer från personer utanför den tradition som kritiseras och saknar ofta ambition att föra en konstruktiv dialog. Intern kritik riktas däremot inifrån traditionen och kan syfta till förändring. Ett exempel på intern konstruktiv religionskritik är den kvinnliga imamen Sherin Khankan i Köpenhamn, som utifrån ett feministiskt muslimskt perspektiv vill visa att förändring är möjlig inom islam (Svartström, 2018). Ett annat exempel är den

muslimska feministen Fatima Mernissi (1940-2015), som kritiserade patriarkala tolkningar av Koranen i syfte att stärka kvinnors rättigheter och möjligheter (Fazlhashemi, 2019). De lärare som nämndes ovan, och som vill utmana elever genom alternativa förståelser av exempelvis islam, använder sig av den här typen av intern, konstruktiv kritik för att nyansera mer konservativa synsätt. Begreppen är därför centrala i sammanhanget, då de kan bidra till att synliggöra och analysera olika former av religions- och livsåskådningskritik, och därigenom fungera som ett didaktiskt verktyg i undervisningen.

Religion, livsåskådning och medier i barns och ungas värld

Ett religionsvetenskapligt och religionsdidaktiskt fält med stor relevans för religionskunskapsämnet handlar om barns och ungas förhållningssätt till religion och livsåskådning. Vad vet vi om barns och ungas förhållningssätt till religioner och livsåskådningar? Vad tror de på, och hur tänker de om religioner och andra livsåskådningar? Generellt kan sägas att det finns fler undersökningar som berör unga vuxna eller tonåringar än studier om mindre barn. I Sverige finns dock en lång forskningstradition av att undersöka barns livsfrågor, som har sin grund i religionsvetaren och pedagogen Sven Hartmans forskning. Hartmans studier inleddes redan på 1960-talet och har bidragit till att religionskunskapsämnet idag har ett relativt stort fokus på livsfrågor. I sina intervjuer med barn och unga visade Hartman att de reflekterade mycket över livsfrågor, oavsett om de kom från en religiös eller sekulär bakgrund. Det var framför allt allmänmänskliga frågor som kamratskap, ensamhet och gemenskap som engagerade barnen, men även mer teologiska frågor som Guds existens och vad som händer efter döden verkade väcka deras intresse (Hartman, 2000). Hartmans resultat har bekräftats i senare studier (Osbeck mfl., 2024).

De unga som går på högstadiet tillhör den grupp som inom ungdomsforskningen kallas ”generation Z”, det vill säga unga som är födda mellan 1995 och 2012, som alltså har vuxit upp efter millennieskiftet. Det som karakteriserar unga som tillhör generation Z är att digitala medier präglar deras liv. De är uppvuxna med mobiltelefoner och internet. De kommunicerar via olika typer av

digitala hjälpmedel och befinner sig stora delar av sin vakna tid på olika typer av nätforum (Wrammert, 2021). Aktuella undersökningar visar också att de i större utsträckning än tidigare generationer tycker om att umgås med sina föräldrar. De är mer intresserade av hälsa och strävar efter en hälsosam livsstil, samtidigt som de också lider mer av allmän ohälsa, såsom övervikt och psykisk ohälsa. Generation Z går mindre på krogen och sitter mer hemma och umgås, ser på tv-serier och spelar datorspel. De präglas dessutom av att de är mer inbördes olika vad gäller värderingar, intressen och umgänge samt av att de oroar sig mer för framtiden och ser mindre möjlighet att påverka sin egen framtid. Framför allt oroar de sig över klimatet, men även för frågor som rasism, antisemitism och islamofobi (Ungdoms-barometern, 2023).

När det gäller generation Z och relationen till religion så är den, liksom i samhället i stort, komplex (Furseth, 2021). På ett övergripande plan visar forskning att unga i Sverige generellt tenderar att bli mindre religiösa i traditionell mening, en trend som också stämmer med utvecklingen i Europa som helhet (Voas & Doebler, 2014). I samhällsdebatten pågår just nu en diskussion om ungas eventuella ökade intresse för religion och för Svenska kyrkan. Statistiken visar att det finns en ökning av antalet aktiva inträden i Svenska kyrkan men samtidigt är antalet aktiva utträden fortsatt större (Svenska kyrkan, 2025). En relativt ny kvantitativ studie om unga och religion visar att ungefär 20 procent av unga identifierar sig som troende i traditionell mening, medan något fler (36 procent) betraktar sig som ateister eller ointresserade av religion och andlighet. Den stora majoriteten är dock varken troende eller ateister, utan befinner sig i en slags mittfåra: antingen neutrala i förhållande till religion (18 procent) eller tillhörande en viss religion, men ändå inte troende och varken intresserade eller ointresserade (26 procent). Denna mittgrupp utgör med andra ord en ganska svårfångad grupp med relativt vaga beskrivningar av sin relation till religion (Klingenberg & Lövheim, 2019). Generationsjämförelser visar att unga i mindre utsträckning är engagerade i religiösa organisationer och aktiviteter än äldre svenskar, och detsamma gäller tron på en högre makt (MUCF, 2019). Ungas förhållningssätt till religion är alltså komplext och kan inte beskrivas på något enkelt sätt. Det vi med säkerhet kan konstatera är att kontexten

och den socialisering som sker där har avgörande betydelse för deras möten med religion och livsåskådning. För ungdomar som växer upp i ett religiöst hem blir familjen en viktig kanal till att lära sig om och förstå religion. För unga som växer upp i ett hem där religion inte spelar någon större roll, och där andra värden och livstolkningar är mer centrala, påverkas deras förhållningssätt sannolikt också därefter. I flera undersökningar där ungas kontakt med religion undersökts visar det sig att skolan är den plats där flest ungdomar möter religion (von Brömssen, 2012; Löfstedt & Sjöborg, 2019). De uttrycker att religionsundervisning är viktig och att de lär sig mycket om religion i skolan (von Brömssen, 2012).

Även om antalet barn och unga som är troende eller lever ett aktivt religiöst liv är få, så visar forskning att de, oavsett bakgrund och kontext, uppskattar att få prata om livsfrågor och etik, och att dessa ämnen engagerar. Intresset för livsfrågor, etik och andlighet är stort, vilket också lärare vittnar om (Kittelman Flensner, 2015; Löfstedt & Sjöborg, 2018; Wrammert, 2021). Något som också förenar barn och unga är användandet av medier. När det gäller redaktionella mediers rapportering om religion så styrs den i stor utsträckning av rådande medielogik, vilket innebär att rapporteringen ofta fokuserar på sensationella narrativ med inslag av polarisering, konflikter och våld. Framställningarna av religioner blir därmed ofta negativa, särskilt när det gäller islam (Lövheim & Axelsson, 2022; Wrammert, 2021). Risken för att stereotyper reproduceras och fördomar stärks är stor. I sociala medier och populärkultur är bilden av religion och livsåskådning delvis en annan. Genom kanaler som Instagram, Youtube och Facebook skapas möjligheter för människor att själva påverka bilden av olika religioner och livsåskådningar genom att visa andra representationer är de som är dominerande i redaktionella medier. Konton som Rainbow Muslims, Stolt Jude och EKHO (Kristna regnbågsrörelsen – Riksförbundet EKHO) ger sina följare berättelser och bilder av tro och liv som är personliga, och som många gånger skiljer sig från mainstream-bilder av de aktuella religionerna (Toft, 2020; Wrammert, 2021).

DEL 2. PRIORITERINGAR AV INNEHÅLL SAMT PROGRESSION I RELIGIONSKUNSKAPSÄMNET

I betänkandet *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande* efterfrågas en tydligare ämnesprogression mellan olika stadier, med klarare mål och en tydlig koppling till kognitionsvetenskaplig forskning. I den här delen av texten diskuteras därför vilka prioriteringar vad gäller innehåll och progression som är lämpliga att göra, dels utifrån tidigare presenterad forskning, men också utifrån beprövad erfarenhet och kognitionsvetenskaplig forskning. Valet av teman och prioriteringar har gjorts i nära samråd med deltagarna i referensgrupperna, där gruppen bestående av verksamma lärare och deras beprövade erfarenhet har varit särskilt viktig.

Inledningsvis kan det konstateras att nuvarande kursplan i religion, Lgr22, är relativt välbalanserad vad gäller syfte, centralt innehåll och progression mellan olika stadier. Det finns en tydlig logik mellan vad som behandlas i de olika årskurserna och hur ämnesinnehållet är fördelat dem emellan. Detta bekräftas också av de lärare som har medverkat som referenspersoner. Det tematiserade upplägget för årskurserna 1-4 upplevs dock som otydlig, varför det föreslås att detta tas bort och ersätts av ett centralt innehåll för varje samhällsorienterande ämne. För att möjliggöra en rimlig progression bör upplägget vara enhetligt för alla stadier, vilket är ett ytterligare argument för att avskaffa den tematiska indelningen.

En breddad och mer nyanserad förståelse av religion

Religionskunskapsämnet ska ge eleverna kunskaper om religion, både om stora, etablerade religioner och mindre kända religioner. I religionsundervisningen finns en risk att essentialisera religion som

fenomen. Både aktuell forskning och beprövad erfarenhet gör därför tydligt att undervisning om religion bör ge elever en bred förståelse för vad religion är. Detta är viktigt både för att skapa en rättvisande bild av hur religion förstås av människor i olika sammanhang och för att motverka stereotypa föreställningar om vad religion faktiskt är. Nuvarande kursplan är tydlig i detta avseende, både i syftestexten, där det står att eleverna genom undervisningen ska ”få förståelse för hur människor inom olika religiösa traditioner lever med och uttrycker sin religion på olika sätt” (Skolverket, 2024, s. 188), och i de långsiktiga målen, där eleverna ska ges förutsättningar att utveckla ”kunskaper om religioner och andra livsåskådningar samt om olika tolkningar och varierande praktiker inom dessa” (Skolverket, 2024, Ibid.).

I progressionsöversikten (se bilaga 1) föreslås begreppen ”Grundläggande fakta” inkluderas i kunskapsinnehållet för att poängtera vikten av att elever får grundläggande kunskaper i ämnet. För årskurserna 1-4 föreslås ett fokus på enklare, konkreta fakta såsom symboler, religiösa urkunder, några högtider och några centrala personer inom de abrahamitiska religionerna. Att det endast är de tre abrahamitiska religionerna som ska tas upp här har sin grund i risken för stofträngsel, något som också betonas i läroplansutredningen (se s. 275 ff). För de yngsta eleverna, årskurs 1–4, föreslås dessutom att berättelser utgör en egen innehållspunkt och därmed inte längre kopplas samman med grundläggande fakta om religionerna, vilket är fallet i nuvarande kursplan. Detta motiveras längre fram i texten. I årskurserna 5-7 består progressionen i att grundläggande fakta handlar om religiöst motiverade ritualer och levnadsregler, liksom heliga platser och rum, skrivningar som återfinns i nuvarande kursplan. För årskurs 5-7 föreslås att skrivningarna om grundläggande fakta om hinduism och buddhism formuleras på ett liknande sätt som för de abrahamitiska religionerna i årskurs 1-4, för att skapa en större likvärdighet mellan religionerna och för att undvika essentialisering. I årskurserna 8-10 består progressionen dels i att religiöst motiverade ritualer och levnadsregler samt heliga platser och rum tydligare skrivs fram för hinduism och buddhism (så att det blir likvärdigt med de andra religionerna), dels i de redan befintliga skrivningarna om centrala tankegångar i de stora religionerna samt deras uppkomst och geografiska utbredning. Slutligen före-

slås i översikten att huvudinriktningarna inom kristendomen behandlas i årskurserna 5-7, medan inriktningar inom övriga religioner tas upp i årskurserna 8-10. Detta förslag har även stöd av de lärare som deltog i referensgruppen.

Ett stärkt och konkretiserat livsåskådningsbegrepp

I samtal med framför allt de lärare som deltagit i referensgrupperna, men också de forskare som varit med i processen, fanns en hög grad av samstämmighet när det gäller synen på att sekulära livsåskådningar bör få en mer central plats i religionskunskapsämnet. Många verksamma lärare använder idag livsåskådningsbegreppet som ett paraplybegrepp för både religiösa- som sekulära livsåskådningar, såsom det beskrivs i Lgr22 (Löfstedt, 2025b). Eftersom många elever inte är religiösa i traditionell mening ger det mer generella livsåskådningsbegreppet en möjlighet att skapa en mer inkluderande undervisning samt att också bättre spegla det omgivande samhället med avseende på livsåskådningar. De verksamma lärare som deltog på referensgruppsmötena menade att det skulle vara av stort värde att kursplanerna ännu tydligare synliggjorde sekulära livsåskådningar. De efterlyste också en mer konsekvent användning av livsåskådningsbegreppet i styrdokumenten, parallellt med begreppet religion. Från denna grupp framfördes även förslag på att byta namn på ämnet till livsåskådningskunskap istället för religionskunskap, för att tydligare signalera att ämnet omfattar såväl religiösa som sekulära sätt att leva sina liv.

I progressionsöversikten (se bilaga 1) föreslås att alla rubriker i det centrala innehållet inte bara inkluderar religion, utan även livsåskådningar, på det sätt som det skrivs fram på flera håll i innevarande kursplan, det vill säga genom uttrycket ”religioner och andra livsåskådningar”. För årkurserna 1-4 föreslås att livsåskådningar introduceras genom en formulering om att eleverna ska samtala och reflektera över ”hur religion och livsåskådning kan beskrivas”. I årskurserna 5–7 föreslås en progression där några konkreta sekulära livsåskådningar tas upp i kursplanen. I detta sammanhang nämns förbundet Humanisterna, eftersom det är en väletablerad sekulär livsåskådning, både i Sverige och globalt, och som sedan 2024 även erhåller statligt stöd som trossamfund. Förslaget är att skrivningen om Humanisterna

i stort sett ska motsvara hur de stora religionerna, det vill säga kristendom, judendom, islam, hinduism och buddhism, behandlas, med exempelvis en formulering som: ”Humanisternas symbol, några ritualer samt deras centrala tankegångar”, där de centrala tankegångarna bland annat återfinns i deras idéprogram. Genom att inkludera sekulära ritualer lyfts inte bara idéer fram utan även levda perspektiv, vilket är viktigt för att undvika essentialisering. Utöver Humanisterna föreslås även att ekosofi eller miljöfilosofi skrivs in, med tanke på att många barn och unga är engagerade i, och intresserade av, miljöfrågor, vilka kan ha en konkret påverkan på deras livsstil. I årskurserna 8–10 lyfts även livsåskådningar fram som befinner sig mellan det religiösa och det sekulära, alltså sådana som präglas av tro på något mer diffust, exempelvis tron på ”något” (ibland kallat ”nåtism”), nyandliga fenomen och liknande. Detta motiveras av forskning som visar att majoriteten av unga, liksom befolkningen i stort, befinner sig någonstans mellan det religiösa och det sekulära.

En ökad betoning på individers religiositet

Forskning visar att religionsundervisning ofta fokuserar på det generella i religioner och andra livsåskådningar, vilket i förlängningen kan leda till stereotypa föreställningar. Elever riskerar då att inte utveckla en förståelse för hur olika människor tolkar, förstår och lever med en specifik tradition på olika sätt. Därför är det viktigt att kommande kursplaner, utöver det generella, också betonar individuella berättelser – det vill säga hur individer tänker och lever med sina livsåskådningsövertygelser. I samtal med lärare har det också understrukits att det är viktigt att skapa möjligheter till identifikation för eleverna genom den här typen av berättelser.

Mot bakgrund av detta föreslås i *progressionsöversikten* (se bilaga 1) ett helt nytt innehållsområde, kallat ”Individ, identitet, religion och andra livsåskådningar”. Detta område är tänkt att behandla enskilda individers sätt att leva med sin livsåskådningsidentitet, alltså hur individer förstår och tolkar religion eller andra livsåskådningar. Eftersom delar av det centrala innehållet i nuvarande kursplan redan berör dessa frågor har vissa formuleringar flyttats till detta nya område.

Vidare föreslås att de individuella berättelser som tas upp ska anpassas efter elevernas ålder för att möjliggöra identifikation, något som stöds av referensgruppslärarnas beprövade erfarenhet. I årskurserna 1–4 bör undervisningen därför innehålla exempel på hur barn reflekterar över sin livsåskådningsidentitet. För årskurserna 5–7 läggs fokus på unga människors berättelser om att vara religiös eller ha en annan livsåskådning i dagens Sverige. I de äldsta årskurserna, 8–10, är förslaget att undervisningen dels ska behandla ungdomars berättelser om sin livsåskådning, dels diskutera varför människor är religiösa, bland annat genom att ta upp begreppet socialisation.

Mer fokus på berättelser från urkunder och andra textsamlingar

Berättelser och berättande hör till det som i Smarts modell kallas den narrativa dimensionen. Vissa forskare menar att berättelser är av helt avgörande betydelse för oss människor – att förmågan att berätta och ta del av berättelser är evolutionärt utvecklad och fungerar som ett kitt som håller oss samman (Gottschall, 2012). Berättelser har också visat sig vara effektiva i undervisningssammanhang, både för att elever minns bättre och för att de skapar engagemang (Haake & Gulz, 2024). De religiösa urkunderna är fyllda av olika typer av berättelser: bland annat sådana som förklarar varför vi firar vissa högtider, berättelser som kan stärka empati och moral, samt berättelser som fungerar som spännande underhållning. Trots att många av dessa texter är skrivna för tusentals år sedan innehåller de existentiella teman som fortfarande kan beröra idag (Bengtsson & Löfstedt, 2025). Det är dock viktigt att även föra samtal om hur texterna kan tolkas, eftersom vi vet att människor tolkar och förstår religiösa urkundstexter på olika sätt.
Genom samtal om tolkning i samband med läsning kan elevernas förståelse för olika tolkningssätt fördjupas och deras tolkningsfärdigheter utvecklas.

I progressionsöversikten (se bilaga 1) föreslås att urkundstexter och andra centrala texter från olika religiösa och sekulära traditioner får en mer central plats i det centrala innehållet. I årskurserna 1-4 föreslås att urkundstexterna kopplas till religiösa högtider, för att ge kunskap om, och öka förståelsen för, varför dessa högtider firas. Det föreslås

också att enklare diskussioner om texterna ska föras, som ett första steg i utvecklingen av elevers förmåga att tolka den här typen av texter. Det rekommenderas även att religiösa texter används som utgångspunkt för att tala om olika existentiella frågor med relevans för eleven, för att visa att texterna fortfarande har något att säga idag. Progressionen för årskurserna 5–7 innebär, utöver nuvarande kursplans formuleringar om centrala tankegångar kopplade till ritualer, levnadsregler och heliga platser, att några konkreta modeller för tolkning av religiösa texter introduceras. De föreslagna tolkningsmodellerna är den bokstavliga och den historisk-kritiska modellen. I årskurserna 8–10 föreslås att dessa modeller återigen tas upp, tillsammans med en symbolisk tolkning av texterna, vilket harmonierar väl med nuvarande kursplans formuleringar om symbolik i religiösa texter.

Ett fortsatt fokus på samhälle, religion och andra livsåskådningar

Att bättre förstå samhälleliga frågor och fenomen med koppling till religioner och andra livsåskådningar är ett centralt mål för religionskunskapsämnet. I den nuvarande kursplanen, Lgr22, finns en rubrik som heter ”Religion och samhälle”, vilken föreslås vidgas till att också omfatta andra livsåskådningar. Det finns även skäl att införa fler religionssociologiska perspektiv i det centrala innehållet, för att öka elevers förståelse för religioners och livsåskådningars roll i det svenska samhället, men också globalt. Ett annat tema som kan stärkas ytterligare är det som rör kontroversiella frågor, det vill säga frågor där värderingar, religion och livsåskådning berörs. Forskning tyder på att kontroversiella frågor ofta undviks i skolan vilket gör det angeläget att förstärka de skrivningar som tydliggör att dessa frågor måste tas upp i religionsundervisningen. Vidare visar forskning att kritiska perspektiv på religion ofta negligeras, och detta är därför ett område som behöver utvecklas. Eftersom mediernas avgörande roll för elevers lärande om religion är väl dokumenterad, är det viktigt att detta fortsatt ingår i det centrala innehållet. Ett ökat fokus kan med fördel läggas på att kritiskt granska de medier som barn och unga faktiskt använder, för att stärka elevernas källkritiska förmåga – inte minst gäller detta sociala medier.

I progressionsöversikten (se bilaga 1) föreslås att några begrepp och visst innehåll läggs till i det centrala innehållet för att göra undervisningen om religion, livsåskådning och samhälle mer konkret. I de lägsta årskurserna föreslås att undervisningen inte bara omfattar det lokala utan även religioners och livsåskådningars roll i olika delar av världen. I årskurs 5–7 föreslås att begreppet sekularisering införs, för att kunna diskutera religionens betydelse i Sverige. I årskurs 8–10 föreslås en formulering som handlar om att kunna kritiskt diskutera det komplexa livsåskådningslandskapet i Sverige, där flera pågående trender samexisterar. Denna skrivning tillkom efter önskemål från lärarreferensgruppen, för att konkretisera innehållet om religion (livsåskådning) och samhälle för de äldre eleverna. Ett ytterligare förslag är att skriva in World Values Survey i kursplanen, som ett exempel på en tillförlitlig vetenskaplig studie om religioners roll i olika delar av världen. I progressionsöversikten har dessutom skrivningen om konflikter och samförstånd mellan religiösa och sekulära synsätt flyttats till årskurs 5–7, för att markera att dessa frågor bör tas upp redan på denna nivå. Slutligen föreslås att formuleringarna om mediers framställning av religioner och livsåskådningar mer tydligt understryker att medier med relevans för eleverna ska tas upp och granskas, för att säkerställa att de medier eleverna faktiskt använder inkluderas i undervisningen. Här föreslås också att andra livsåskådningar än de religiösa tas med, genom att skrivningen om ”andra livsåskådningar” läggs till.

Ett fortsatt fokus på etik och livsfrågor

Innehållsområdet etik och livsfrågor är av stor betydelse för religionskunskapsämnet, både för att det är frågor som elever både har behov och intresse av att diskutera och för att det är delar av ämnet som berör alla elever och därmed skapar inkludering. Det finns också i dessa innehållsområden en stark koppling till den allmänna läroplanen och de skrivningar om grundläggande värden som finns där.

I progressionsöversikten (se bilaga 1) föreslås att berättelser från Bibeln och Koranen inkluderas som underlag för samtal och reflektion kring livsfrågor och etik i årskurserna 1–4. Det är viktigt att dessa berättelser är relevanta för eleverna, det vill säga att temana ska kunna relateras till deras vardag och ge möjlighet till identifikation. Ett

ytterligare förslag är att inkludera ytterligare en konkret moralisk fråga, nämligen sanning och lögn, vilket känns särskilt angeläget i tider präglade av alternativa fakta och osanningar. För årskurserna 5–7 föreslås att nuvarande formuleringar behålls, men att samtalen om livsfrågor och etik inte enbart utgår från elevernas egna tankar, utan även från andras berättelser, för att vidga perspektiven och stärka förmågan till förståelse för andra – något som tydligt betonas i läroplanens skrivningar om förståelse och medmänsklighet (Skolverket, 2024). I årskurserna 8–10 föreslås att innehållet om moraliska frågor som ska analyseras utifrån etiska modeller delas upp i två områden. Det första fokuserar på moraliska frågor med direkt relevans för eleven, där teman som relationer till människor, djur och miljö läggs till, eftersom dessa är frågor som engagerar många unga. Det andra området tar upp moraliska frågor av särskild betydelse för religioner och andra livsåskådningar, såsom frågor om sexualitet, livets början och slut, samt gränsen mellan religionsfrihet och yttrandefrihet.

DEL 3. CENTRALA UNDERVISNINGSSTRATEGIER FÖR RELIGIONSKUNSKAPSÄMNET

Hittills har ett antal centrala teman inom religionsvetenskaplig och religionsdidaktisk forskning presenterats, teman som är av stor betydelse för hur religionskunskapsämnet i grundskolan utformas och vilken religionsundervisning elever får. Utifrån denna översikt har sedan prioriteringar vad gäller centralt innehåll och progression diskuterats. I denna sista och tredje del presenteras ett antal undervisningsstrategier som på ett positivt sätt kan bidra till elevers lärande om religioner och andra livsåskådningar. En undervisningsstrategi förstås här på samma sätt som det beskrivs i läroplansutredningen (2025), det vill säga som en vägledning för lärare, som handlar om att ”peka ut inriktningar, betoningar och prioriteringar” (s. 315) för de val som behöver göras vid planering och genomförande av undervisning. De undervisningsstrategier som här tas upp har sin grund i religionsdidaktisk forskning men också i beprövad erfarenhet. De har dessutom ”testats” mot flera av referenspersonerna, inte minst gruppen verksamma lärare. Förutom att undervisningsstrategierna presenteras och diskuteras anges också för vilka årskurser de är lämpliga att användas, baserat forskning och beprövad erfarenhet.

Det är här viktigt att poängtera att den religionsdidaktiska forskningen ännu inte är särskilt välutvecklad när det gäller vetenskapligt belagda, framgångsrika strategier och metoder, varken nationellt eller internationellt. De få studier som finns är kvalitativa och har sällan testats i någon större omfattning. Det pågår dock en ”metodologisk vändning” inom den religionsdidaktiska forskningen, en vändning som grundar sig i en ökad efterfrågan på, och ett behov av, effektstudier i religionskunskapsämnet (se exempelvis Carmody, 2025; Aukland, 2024).

Breddade bilder av religioner och livsåskådningar

Genom tidigare studier vet vi att elever många gånger uppfattar religion som främmande, något som inte gäller dem själva och som de därför har svårt att relatera till (Holmqvist Lidh, 2016; Kittelman Flensner, 2015; Vikdahl, 2018). En möjlig orsak till detta kan vara att de bär med sig kunskaper och erfarenheter som är negativa eller rentav felaktiga. Inom kognitionsvetenskapen talar man om att det kan finnas behov av att hjälpa elever att bygga upp nya representationer, det vill säga nya sätt att förstå ett specifikt fenomen (Didau & Rose, 2018). Nedan presenteras ett antal undervisningsstrategier som kan bidra just till detta: att erbjuda nya, breddade sätt att förstå religioner och livsåskådningar, vilket kan hjälpa eleverna att korrigera sina tidigare föreställningar.

En tolkande religionsdidaktik

En undervisningsstrategi som har visat sig vara effektiv för att elever på ett mer fördjupat sätt ska förstå religion och andra livsåskådningar är *den tolkande religionsdidaktiken*, på engelska *the interpretive approach*, formulerad av den brittiske religionsdidaktikern Robert Jackson (1998, 2004). Modellens syfte är att bredda, nyansera och fördjupa elevers förståelse av religioner och andra livsåskådningar, framför allt för att visa att människor tolkar och lever med religions- och livsåskådningstraditioner på olika sätt. I den svenska kontexten används modellen på många religionslärarutbildningar för att ge studenter didaktiska verktyg för reflektion kring, och planering av, religionsundervisning. Jacksons tolkande religionsdidaktik har också prövats i flera religionskunskapsklassrum med goda resultat, bland annat genom att planera undervisning utifrån modellen men också genom att använda modellen för konkreta frågor och perspektiv i klassrummet (Halvarson Britton & Andrasko, 2017; Halvarson Britton, 2019; Löfstedt, 2024). Det finns med andra ord en relativt gedigen beprövad erfarenhet av att använda modellen i konkret undervisning.

Vad innebär då modellen? Modellen består av tre steg. Det första steget, *representativitet*, handlar om hur religioner och andra livsåskådningar framställs och presenteras i undervisning. Vad, vem eller vilka får exempelvis representera islam och kristendom, våra två

största religioner i Sverige? Är det enskilda individers syn på sin religion, är det grupperingar av muslimer och kristna, eller talas det om islam och kristendom som en sammanhållen tradition som ”är” och ”gör” olika saker? Är det mer konservativa röster, som exempelvis menar att en homosexuell person inte är en ”riktig” muslim eller ”riktig” kristen, eller är det personer som tillhör hbtqi-rörelsen och själva anser att de är muslimer och kristna? Eller, vad, vem eller vilka får representera förbundet Humanisterna? Är det den mycket religionskritiska rösten, som helst skulle se att religion som fenomen upphörde att existera, eller är det den mer inkluderande rösten som menar att religion kan ha en viktig funktion i det sekulära samhället, tillsammans med andra, icke-religiösa livsåskådningar? Jackson menar att det är viktigt att tre nivåer blir synliga när olika religioner och livsåskådningar presenteras: traditions-, grupp- och individnivån. Denna tredelning kan likställas med den (religions-)sociologiska indelningen i olika samhällsskikt, makro-, meso- och mikronivå (Lövheim & Nordin, 2022), som ger oss möjlighet att analysera religion på olika samhälleliga nivåer, och att dessa nivåer samspelar när individers och gruppers livsåskådningsidentitet konstrueras. Jackson menar vidare att det är det av stor betydelse att vi som religionslärare tar upp individers individuella berättelser om hur människor lever med sin religion samt också olika religiösa gruppers sätt att förstå religion, men också traditionen som helhet (Jackson, 2004).

Det andra steget i Jacksons modell handlar om *tolkning* och hur elever tolkar och förstår religiöst språkbruk och religiösa symboler. Ett av målen med religionsundervisningen är att eleverna ska komma så nära en religiös eller livsåskådningsmässig föreställningsvärld som möjligt, för att öka deras förståelse. Med andra ord handlar det om att i undervisningen försöka se till att eleverna närmar sig ett inifrånperspektiv. Mer precist handlar det om att i stället för att stå utanför och betrakta det som studeras på avstånd sträva efter att närma sig det, för att kunna förstå det så bra som möjligt. Jackson är noga med att påpeka att det inte handlar om att eleverna förväntas frigöra sig från de egna föreställningarna eller den egna livsåskådningen, utan snarare att de ska kunna använda sin egen förförståelse för att bättre förstå andra perspektiv. Ett konkret exempel från klassrummet kan buddhismens grundtankar utgöra. För

många elever kan det vara svårt att ta till sig den första ädla sanningen, att ”allt är lidande”, ”dukkha”. Enligt buddhismen är insikten om att allt är lidande en grundförutsättning för att vi människor ska komma vidare i livet och så småningom bli upplysta. För eleverna är detta inte helt lätt att ta till sig, något som många lärare kan relatera till. Inte sällan kan de uttrycka att de tycker att buddhismen verkar vara en negativ religion, med en negativ omvärldsuppfattning eftersom den fokuserar på lidande. Om man som lärare i stället använder begreppet ”otillfredsställelse”, alltså det faktum att människor många gånger tenderar att inte vara nöjda med saker och ting utan ständigt vill ha mer, kan det vara betydligt lättare för eleverna att förstå denna grundtanke. De kan till och med känna igen sig, och på så sätt komma närmare den buddhistiska förståelsen av lidande. Användningen av ett mer elevnära och vardagsnära begrepp för att förklara ett fenomen kan eleverna också komma närmare en fördjupad förståelse för den aktuella religionen. Tolkning innebär också att lärare måste försöka förstå hur eleverna tar in de kunskaper som förmedlas och diskuteras, något som inom kognitionsvetenskapen kallas ”theory of mind” (Didau & Rose, 2018, s. 27). För att verkligen ha insikt i denna process behöver lärare känna sina elever väl och noggrant följa deras lärandeprocess: Hur förstår eleverna olika begrepp och fenomen, vad verkar vara extra svårt att förstå? Hur kan jag som lärare hitta exempel som gör att eleverna kommer närmare en inifrån-förståelse?

Det tredje steget i Jacksons didaktik är (själv-)*reflexivitet.* Undervisning handlar inte bara om att eleverna tillgodogör sig nya kunskaper. Den handlar också om att de ges utrymme att stanna upp och faktiskt reflektera över det som de har lärt sig. Var det något som var särskilt intressant? Var det något som det finns skäl att förhålla sig kritisk till? Att skapa utrymme för reflexivitet i religionsundervisning handlar också om att elever ska granska och bli medvetna om den egna livsåskådningen i relation till det som de läser om, att de ska bli varse de egna ”glasögonen” genom vilka de upplever, tolkar och förstår sin omvärld. Det handlar alltså i mångt och mycket om att vända blicken inåt: Vad tänker jag om de moraliska frågor vi har pratat om? Har undervisningen på något sätt påverkat mina egna synsätt och hur påverkar det hur jag tolkar och förstår det som tas upp i undervisningen? Genom att löpande väva in självreflekterande

moment i undervisningen stärks självreflexiviteten och eleven lär känna sig själv, något som är bra i mötet med andra (Löfstedt, 2024).

Den tolkande religionsdidaktiken lämpar sig som undervisningsstrategi för alla åldrar i grundskolan. Självfallet bör graden av komplexitet anpassas efter elevernas ålder, och möjlighet att tillgodogöra sig de perspektiv som modellen tar upp (Didau & Rose, 2018). För årskurserna 1-4 kan det exempelvis räcka att ta upp traditions-respektive individnivån och några individuella berättelser (se progressionsöversikten), medan det i årskurserna 5-7 är lämpligt att introducera några religiösa grupperingar i en eller ett par religioner, för att sedan ta upp grupperingar i alla de stora religionerna i årskurserna 8-10.

BBB-modellen eller TTG-modellen

En annan undervisningsstrategi som verkar kunna vara effektiv för att skapa nya scheman och representationer hos elever(Didau & Rose, 2018) och därmed en breddad förståelse av vad religion och livsåskådning kan vara, är den så kallade BBB-modellen, eller på svenska TTG- modellen. BBB står här för *believing, behaving, belonging*, på svenska *tro, tillhöra, göra* (Berglund & Gent, 2017; Berglund, 2021). Syftet med BBB-modellen är bland annat att synliggöra levd religionen och livsåskådning, det vill säga hur religion och livsåskådning tar sig uttryck i individers och gruppers vardag, men den kan också ge ökad förståelse för religionens betydelse för människors identitet och självförståelse. En utmaning som religionslärare kan möta i klassrummen är att elever har en relativt snäv förståelse av vad religion är och kan betyda. Inte sällan förknippar de religion med tron på något slags transcendent, icke-världsligt fenomen som en gud eller flera gudar – det som i modellen är tro eller believing (Berglund & Gent, 2017). Utifrån aktuell forskning vet vi dock att religiositet inte bara handlar om *tron på någonting* utan att religion kan ta sig olika uttryck hos olika människor och betyda olika saker för olika individer. För en person kanske tron på en eller flera gudar är det viktigaste: att det finns någon eller något att vända sig till i vardagen, att leva förvissad om att livet har en högre mening. För en annan är det i stället tillhörigheten som är det mest centrala: känslan av att utgöra en del av en grupp där man känner sig hemma på ett alldeles

speciellt sätt, kanske genom att man delar en historia eller vissa traditioner och ritualer. För en tredje person är det inte tron eller tillhörigheten som är det centrala utan snarare de handlingar man gör inom ramen för sin tradition. Att tända ett ljus, utföra ett visst rörelsemönster eller sjunga en sång, som ett sätt att uttrycka tacksamhet, glädje eller sorg. Även BBB-modellen har prövats i flera religionskunskapsklassrum, just som ett sätt att skapa en mer nyanserad och bredare förståelse för vad religion och religiositet kan innebära. Studien visar att modellen bidragit till att elever fått en bredare förståelse för religion i allmänhet, men också att de blivit varse den egna livsåskådningsidentiteten på ett nytt sätt (Löfstedt, 2024).

BBB-modellen går att använda i alla åldrar. Att tala om att religiositet kan ta sig olika uttryck och betyda olika saker för människor och ge exempel på detta, kan låta sig göras på ett begripligt sätt redan för de yngre eleverna. Självfallet bör graden av komplexitet anpassas efter elevernas ålder, och möjlighet att tillgodogöra sig de perspektiv som modellen tar upp (Didau & Rose, 2018).

Ninian Smarts dimensioner

Den tidigare nämnda modellen av Ninian Smart har använts och testats i religionsundervisning för att fördjupa och bredda elevers förståelse för vad religion och livsåskådning kan vara. Resultaten, i form av elevröster, visar att modellen kan fungera som en effektiv strategi för just detta ändamål (Löfstedt, 2025a). I samtal med verksamma lärare i referensgrupperna framhölls också att modellen kan vara ett bra verktyg för att konkretisera de många olika betydelser religioner och andra livsåskådningar har. Nedan ges ett exempel på hur modellen kan användas för att illustrera både religion, en sekulär livsåskådning (Humanisterna) och fotboll som fenomen. Poängen med jämförelsen är att visa att olika uttryck för religiositet är ett mänskligt fenomen som kan återfinnas på många arenor utöver det som traditionellt definieras som religion. Att arbeta med Smarts modell på detta sätt kan ses som ett sätt att tänka i termer av familjelikheter när man undervisar om religioner och andra livsåskådningar. Begreppet familjelikheter kommer ursprungligen från filosofen Ludwig Wittgensteins språkteori och handlar om att identifiera och finna gemensamma drag mellan olika fenomen, i detta fall mellan olika

religioner och livsåskådningar. I undervisningssituationen kan detta grepp bidra till att synliggöra religioners och livsåskådningars många likheter, samt betona att de i grunden är djupt mänskliga fenomen – något som även kan motverka essentialism (Hylen, 2012).

Bild 2. Konkret tillämpning av Smarts dimensioner på religion, förbundet Humanisterna och fotboll

Exemplifiering av Smarts dimensioner
(med Humanisterna och fotboll som parallell)

- *Rituell dimension* – återkommande fester, traditioner och ritualer (jul, påsk, eid, diwali, dop, ljuständning)
  Humanisterna – borgerlig vigsel, konfirmation, begravning
  Fotboll – specifika rörelser, sånger, ramsor
- *Narrativ dimension* – berättelser/myter om ex skapelse, mening, moral från olika religiösa böcker.
  Humanisterna – berättelser om avhoppare från religiösa traditioner, berättelser om moraliska förebilder
  Fotboll – berättelser om laget, matcher, spelare
- *Social dimension* – ger ett sammanhang, gemenskap (samfund, tempel)
  Humanisterna – sekulärfika, humanistpub
  Fotboll – sammanhang, gemenskap med andra supportrar
- *Materiell dimension dimension* – byggnader (moské, kyrka, synagoga) och annat som används i religiös utövning (kors, radband, ljusstake)
  Humanisterna – föreningslokal, platser för ungdomsläger, symbol (Happy Human)
  Fotboll – arena, supporterprylar, laglogga
- *Känslomässig dimension* – att bli berörd, rörd, känna något ex vid en gudstjänst, fredagsbön, känsla av mening
  Humanisterna – bli berörd av naturen, universums storhet, människans komplexitet
  Fotboll – bli berörd av ett vackert mål, gemenskapen vid en match, känsla av mening
- *Etisk dimension* – moralregler, förebilder (Jesus, Mohammad, Buddha, Mahatma Ghandi, Greta Thunberg)
  Humanisterna – humanistisk etik med grund i människan och att göra gott för människor
  Fotboll – regler för hur man beter sig, förebilder; de stora spelarna - Maradona exempelvis (Maradonakyrka)
- Läromässig/dogmatisk dimension koppling berättelserna. Filosofi, lära: Ex läran om reinkarnation, läran om treenigheten (att Gud, Jesus och den helige ande är ett)
  Humanisterna – mänskliga rättigheter. Människan som alltings grund och utgångspunkt
  Fotboll – framgång, vinst, komma igen efter förlust. Lag- och tränarfilosofier, att t.ex. inte "importera" för många spelare utifrån

Smarts modell kan användas som undervisningsstrategi i alla åldrar, något som även bekräftades i samtal med verksamma lärare. En möjlig progression i användandet av modellen är att man först i årskurs 5–7 introducerar jämförelserna med exempelvis fotboll och förbundet Humanisterna.

Studiebesök

En undervisningsstrategi som används frekvent på alla stadier och som kan fördjupa förståelsen för religioner och andra livsåskådningar och hur människor lever med dem, är studiebesök och möten med företrädare för olika traditioner. Förutom att metoden väcker intresse och engagemang hos eleverna, visar tidigare forskning att studiebesök och möten i religionsundervisning kan göra att elever får en mer nyanserad förståelse för religioners och livsåskådningars inre variationer. Detta sker genom att eleverna får möta representanter som talar om religion och tro på ett sätt som skiljer sig från exempelvis läroböckernas texter (Halvarson Britton, 2019; Roos, 2010). Studiebesök bidrar också till en vidgad religionsförståelse då eleverna får uppleva traditionen på ett mer konkret och upplevelsebaserat sätt: att vistas i ett religiöst rum, se artefakter och estetiska uttryck, känna dofter eller kanske bli bjuden på något att äta aktiverar andra sinnen än de traditionella, vilket ofta har en positiv effekt på lärandet. Genom studiebesök kommer eleverna närmare praktiken och de levda dimensionerna av religion – det vill säga hur religion och livsåskådning uttrycks i konkreta sammanhang och genom människors personliga erfarenheter. Dessutom kan studiebesök bidra till att eleverna ”lär av” religionen. Ett möte med en företrädare kan utmana elevernas fördomar om en viss religion, särskilt om personen inte motsvarar deras förväntningar. Det kan också ge eleverna möjlighet till självreflektion, där deras egen självinsikt och förståelse för andra ökar (Halvarson Britton, 2019; Jørgensen, 2018; Jørgensen, 2017; Osbeck & Dalevi, 2012).

Även om både forskning och beprövad erfarenhet pekar på att studiebesök är en bra undervisningsstrategi som kan stärka elevers lärande på ett positivt sätt, finns det också vissa fallgropar. En risk är att besöket och den företrädare eleverna möter uppfattas som den enda ”sanna representationen” av den aktuella traditionen (Roos, 2010, 2011). En annan risk är att besöket, istället för att öka förståelsen, bidrar till att förstärka fördomar kring religionen eller livsåskådningen. Ytterligare en risk är att det uppstår en slags ”artighetsnorm” vid besöket som gör att elever inte vågar ställa kritiska frågor, särskilt när det gäller känsliga ämnen som sexualitet och genusfrågor, något som i förlängningen kan hindra diskussioner och möjligheten till en djupare för-

ståelse av de besökta miljöerna. Det är därför av största vikt att läraren alltid gör ett noggrant för- och efterarbete, där det aktuella besöket diskuteras och bearbetas tillsammans med eleverna (Halvarson Britton, 2019).

Studiebesök går med fördel att använda i alla åldrar men behöver anpassas så att det passar den aktuella årskursen genom exempelvis förberedelser inför besöket, upplägg på själva besöket och hur det sedan efterarbetas.

Etnografiska glasögon på vardagen

Ett annat sätt att göra religionsundervisningen mer konkret, liknande studiebesök, är att låta eleverna gå ut i sina närmiljöer för att göra observationsstudier eller mindre etnografiska studier. Den etnografiska metoden syftar till att förstå människors beteenden, värderingar och upplevelser och används exempelvis genom observationer (Ahrne mfl., 2011). Ett exempel på en etnografisk vandring i ämnet religionskunskap kan vara att låta eleverna göra ett besök på en kyrkogård för att observera gravar och gravstenar, och reflektera över vad dessa kan berätta om synen på religion och livsåskådning under olika tider.
Eleverna kan till exempel få i uppdrag att undersöka vilka symboler som finns på gravstenarna och koppla detta till fenomen som religion, livsåskådning och sekularisering. Etnografiska vandringar kan även genomföras på skolan eller i närområdet för att låta eleverna observera och upptäcka sådant de annars inte lägger märke till – till exempel hur en kyrka eller moské ser ut och är utformad eller vilka religioner och religiösa uttryck som finns på den egna skolan. Metoden har testats med verksamma lärare under en fortbildningskurs om islam, där deltagarna fick i uppgift att ta på sig sina etnografiska glasögon på sin egen skola. Resultatet visade att flera av de medverkande genom uppgiften fick en större förståelse för religionens inre variationer, bland annat genom att intervjua aktiva utövare om deras kosthållning och firandet av olika högtider – något som visade sig kunna variera sig avsevärt mellan individer (Berglund, 2011).

Att låta elever ”sätta på sig” etnografiska glasögon går att göra i alla åldrar, men med en utformning och ett upplägg som passar den aktuella åldern.

Berättelser och berättande

En undervisningsstrategi som redan i dag används i grundskolan, framför allt i de lägre årskurserna, är berättelser och berättande. Att använda berättelser och berättande som undervisningsstrategi i religionsundervisningen kan innebära olika saker. För det första kan det handla om användning av etablerade berättelser, till exempel berättelser ur religiösa urkunder eller legender om centrala gestalter inom en tradition, såsom Buddha eller Muhammed. För det andra kan berättelser handla om enskilda människors livsberättelser – till exempel berättelser om hur det är att ha en viss livsåskådning och leva med en specifik religiös tradition. För det tredje kan berättelsestrategier även avse berättande som metod**,** något som också lyfts i läroplansutredningen (2025).

Aktuell forskning om berättande som undervisningsstrategi visar att berättande kan bidra till att stärka elevers språk- och läsutveckling samt öka deras motivation och engagemang i undervisningen. Studier pekar också på att berättelser och berättande kan utveckla elevers förmåga till inlevelse och därigenom stärka deras empatiska förmåga (Henricsson, 2022). Annan forskning framhåller att behovet av att både skapa och ta del av berättelser tycks vara en unikt mänsklig egenskap med både biologisk och kulturell grund. Den biologiska grunden handlar om att berättelser, ur ett evolutionärt perspektiv, hjälper människan att förstå socialt samspel och sociala regler. Gemensamma myter och berättelser bidrar dessutom till att stärka och upprätthålla mänsklig gemenskap (Didau & Rose, 2018; Gottschall, 2012).

Berättelser och berättande går med fördel att använda i alla åldrar men med åldersadekvata texter och ett upplägg som passar den aktuella åldern.

Frågedriven religionsundervisning

Frågedriven undervisning (FDU) är, som namnet antyder, en typ av undervisningsmetod som utgår från angelägna frågor – frågor som är relevanta både för det aktuella skolämnet och för eleverna. Inom religionskunskapsämnet kan sådana frågor exempelvis vara ”Varför kan

det vara svårt att lämna en religiös rörelse?", "Finns det en konflikt mellan att tro på Gud och att tro på vetenskap?" eller "Varför är klimatkrisen orättvis?" (se https://www.so-didaktik.se/religion). De angelägna frågorna formuleras av läraren och ska vara väl förankrade i kursplanens syfte och centrala innehåll, samt kopplade till en genomtänkt summativ slutuppgift. Undervisningsupplägget planeras noggrant innan genomförandet och har en bestämd struktur där eleverna får ett antal så kallade stödfrågor och uppgifter som de arbetar med för att så småningom kunna svara på den större, övergripande frågan. Det är även viktigt att arbetet iscensätts på ett sätt som väcker elevernas nyfikenhet och intresse för ämnet, samtidigt som det ger läraren möjlighet att kartlägga elevernas förkunskaper. Frågedriven undervisning kan utgöra ett helt moment i ämnet eller ingå som en del av ett större moment. Frågedriven religionsundervisning har prövats av ett antal lärare, som menar att det är en metod som både engagerar elever och bidrar till ett fördjupande lärande. Mycket pekar mot att det är en metod som blir bättre genom att den genomförs ett antal gånger för att på så sätt förfinas. Det har även visat sig vara en fördel när flera lärare inom ett kollegium arbetar med metoden, eftersom de då kan stötta varandra i vidareutvecklandet av metoden (Halvarson Britton, 2025).

Metoden har framför allt använts och prövats i årskurserna 8-10 och på gymnasiet, eftersom det kräver en hög grad av självständighet hos eleverna samt relativt goda grundläggande ämneskunskaper.

Etikundervisning utifrån skönlitterära texter

Undervisningsstrategin handlar om att utveckla elevers etiska kompetens - det vill säga deras förmåga om att reflektera och resonera om moraliska frågor - genom att använda skönlitteratur som undervisningsmaterial. Tidigare forskning visar att etikundervisning ofta tenderar att bli relativt snäv, med fokus på analys av moraliska dilemman, och att det därför finns ett behov av kompletterande arbetssätt.
Strategin har utvecklats och prövats i ett forskningsprojekt om etikundervisning och skönlitteratur för årskurserna 5 och 8 (kommande årkurserna 6 och 9). De texter som användes i projektet behandlade teman som förväntades engagera eleverna och som samtidigt kunde

vidga deras livsförståelse – det vill säga inte enbart spegla det invanda och förväntade. Temana rörde bland annat kamratrelationer, hållbarhet, migration och frågor om utbildning och framtid. Den lektionsmodell som utvecklades och användes i projektet bestod av fyra delmoment. Först, i inledningen av lektionen lästes texterna högt för eleverna. Därefter bearbetas de genom bland annat diskussioner och dramaövningar. I lektionens tredje momentet lyftes texttematiken till en mer övergripande nivå och kopplades till större, existentiella och etiska frågor, såsom vad det innebär att vara en god människa eller vad som kännetecknar ett gott samhälle. Avslutningsvis hölls en gemensam diskussion där eleverna fick utvärdera momentet och reflektera över vad de hade lärt sig (Skolforskningsinstitutet, 2024).

I de för- och eftertester som genomfördes inom ramen för projektet kunde inga tydliga effekter på lärandet identifieras. Lärarna uppmärksammade däremot andra påtagliga fördelar med upplägget. De menade att skönlitteraturen gav konkret form åt de frågor som behandlades och skapade en brygga mellan det lästa och elevernas egna erfarenheter. Lärarna beskrev också hur läsningen av engagerande texter gjorde det lättare för eleverna att förstå att det som skildrades i litteraturen faktiskt skulle kunna inträffa i verkligheten, vilket i sin tur bidrog till en känsla av närhet till händelserna. Överlag väckte läsningen av skönlitterära texter ett känslomässigt engagemang som fick eleverna att tänka efter och reflektera mer (Skolforskningsinstitutet, 2024).

Som nämndes ovan har metoden testats i innevarande årskurserna 5 och 8, men bör kunna användas också i yngre åldrar, men anpassat efter deras åldrar.

Undervisningsstrategier för att arbeta med kontroversiella frågor

Tidigare beskrevs vikten av att kontroversiella frågor tas upp i religionsundervisning. Nedan presenteras fyra undervisningsstrategier som kan hjälpa lärare att arbeta med denna typ av frågor i klassrummet. Strategierna grundar sig i såväl forskning som beprövad erfarenhet

Det intellektuellt utmanande klassrummet

Den första undervisningsstrategin benämns *det intellektuellt utmanande klassrummet* och utgår från att religionsundervisning bör utmana alla elever intellektuellt, oavsett deras livsåskådningsbakgrund. Ett vanligt sätt att beskriva ett idealt klassrum med ett gott samtalsklimat är genom begreppet *safe space*, vilket på svenska kan översättas till ett ”tryggt rum”. Begreppet ”det trygga rummet” härrör från 1960-talets kvinnorörelse och hbtq-kretsar, där det användes för att beteckna platser där likasinnade kunde mötas och dela erfarenheter under trygga omständigheter (Flensner & von der Lippe, 2019). Beskrivningen ”det trygga klassrummet” har därefter använts i olika pedagogiska sammanhang för att betona vikten av att alla elever ska skyddas från kränkningar och påhopp i undervisningen. Under de senaste åren har emellertid föreställningen om det trygga klassrummet utmanats av kritiker som menar att det inte är rimligt att all undervisning ska vara trygg. Tvärtom bör undervisning även utmana eleverna och leda till att de granskar både sina egna och andras uppfattningar och värderingar. Att kalla ett klassrum för tryggt kan, enligt kritikerna, signalera ett riskfritt klassrum – ett klassrum där eleverna inte utmanas och där kritik inte får framföras. Detta står i kontrast till skolans uppdrag att utveckla elevernas kritiska tänkande (Iversen, 2018; Skolverket, 2024).

Ett sätt att nyansera synen på det trygga klassrummet är att skilja mellan undervisning som är respektfull (*dignity safe*) och undervisning som är intellektuellt utmanande (*intellectual unsafe*). En respektfull undervisning innebär att varje elev ska känna sig väl bemött av både lärare och klasskamrater – en grundförutsättning för all undervisning. Genom att lärare lär eleverna att tala med och bemöta varandra på ett respektfullt sätt kan ömsesidig respekt uppnås (Callan, 2016). Den intellektuellt utmanande undervisningen handlar däremot om att eleverna, samtidigt som de respekteras, också ska utmanas i sitt tänkande. Ett centralt mål med undervisning är att eleverna ska utveckla ett öppet sinne. Med ett öppet sinne avses en förmåga att, genom mötet med ny kunskap, vara beredd att ompröva tidigare uppfattningar baserat på evidens och välgrundade argument (Callan, 2016).

Syftet med att ta upp denna undervisningsstrategi är att betona vikten av att religionslärare reflekterar över vilket samtals- och diskussionsklimat de vill främja i klassrummet. För de flesta lärare är det självklart att klassrummet ska vara så tryggt som möjligt, att respekt ska råda och att ingen elev ska känna sig kränkt. Samtidigt pekar mycket forskning på att det också måste finnas ett öppet klimat där det är tillåtet att ifrågasätta och vara kritisk – på ett konstruktivt sätt. Eftersom aktuell forskning visar att lärare ofta undviker att ta upp kritiska perspektiv på religion, framstår Callans beskrivning av det optimala klassrummet som en fruktbar modell: ett klassrum där alla elever känner sig trygga som personer, men samtidigt utmanas intellektuellt.

Undervisningsstrategin är tillämpbar i alla årskurser. Som lärare bör man sträva efter att eleverna bemöts respektfullt i klassrummet, samtidigt som deras förståelse av religioner och livsåskådningar utmanas. Det är dock rimligt att gradvis öka nivån av intellektuell utmaning i takt med att eleverna utvecklar mer kunskap och förmåga till reflektion.

Religions- och livsåskådningskritik

Den andra undervisningsstrategin som rör kontroversiella frågor handlar om att arbeta med konstruktiv religions- och livsåskådningskritik i klassrummet. Ett centralt syfte med religionskunskapsämnet är att öka förståelsen för religion och andra livsåskådningar samt för människors sätt att tänka och leva med sin livsåskådningsidentitet. Ett annat viktigt syfte är att träna elevernas självständiga, kritiska tänkande. Förmågan att formulera och framföra kritik på ett konstruktivt sätt är viktig för att i förlängningen kunna delta aktivt i ett demokratiskt samhälle, något som också betonas i läroplanens övergripande mål (Skolverket, 2024).

Vad innebär då undervisningsstrategin? Den går ut på att göra en tydlig åtskillnad mellan olika typer av religions- och livsåskådningskritik, nämligen negativ och konstruktiv kritik, för att kunna analysera och föra kritiska resonemang på ett mer nyanserat sätt. Negativ religions- och livsåskådningskritik syftar enbart till att peka på brister relaterade till religioner och livsåskådningar. Ett exempel på negativ kritik är när man generaliserande uttalar sig om exempelvis islam med omdömen som att ”det är en avskyvärd religion som inte platsar i det svenska

samhället”. Negativ kritik leder inte till någon balanserad dialog, utan snarare till polarisering. Konstruktiv religions- och livsåskådningskritik däremot syftar till förändring och förbättring. Det är en framåtsyftande kritik som vill utveckla och förbättra det som anses problematiskt. Det kan till exempel handla om att utmana patriarkala tolkningar och synsätt inom en religion eller om att förändra synen på homosexualitet. I forskning om hur religionslärare hanterar kontroversiella frågor i ämnet framkommer att en vanlig strategi är att visa exempel på konstruktiv religionskritik, det vill säga kritik som belyser alternativa tolkningar av en religiös tradition med syfte att motverka exempelvis homofoba och patriarkala föreställningar inom islam. Exempel som lyfts fram är homomoskéer i Berlin och Paris samt feministiska tolkningar av religiösa texter och praktiker (Löfstedt, 2020).

Syftet med att presentera denna strategi är att visa att det är möjligt att ta upp religionskritik i religionskunskapsklassrummet, men att det bör ske med medvetenhet om att kritik kan vara både negativ och konstruktiv. Genom att göra en tydlig åtskillnad mellan negativ och konstruktiv kritik får både lärare och elever verktyg för att analysera aktuella debatter där olika typer av religions- och livsåskådningskritik står i centrum, men också för att förstå och hantera de diskussioner som uppstår i klassrummet. Strategin är särskilt lämpad för årskurserna 5–7 och 8–10.

Forumteater

Den tredje undervisningsstrategin som relaterar till kontroversiella frågor, men som självfallet också kan användas för andra områden inom religionskunskapsämnet, är forumteater. Forumteater är en interaktiv teaterform och syftar till att iscensätta händelser som synliggör problematiska situationer där bland annat diskriminering eller maktmissbruk kan ingå. Interaktiviteten består i att några personer (elever) spelar upp en scen eller en situation i sin helhet för en grupp åskådare (elever). Därefter spelas scenen upp igen, men denna gång ges åskådarna (eleverna) möjlighet att själva gå in i handlingen, antingen genom att ta plats på scenen och delta i spelet eller genom att diskutera något som händer i scenen (Hammer, 2023a, 2023b).

Forskning om forumteater som undervisningsstrategi för att lyfta och arbeta med kontroversiella frågor visar att metoden är framgångsrik, eftersom den gör elever till aktiva medskapare i arbetet med en aktuell kontroversiell fråga. I den aktuella studien fick eleverna tillsammans utforska olika ståndpunkter och resonemang kring frågan homosexualitet och religion, vilket i förlängningen ledde till en ökad förståelse för olika perspektiv samt insikt om att denna typ av frågor bär på en inneboende komplexitet (Hammer, 2023a, 2023b). Forskningen pekar dock också på vissa fallgropar med metoden. Vissa elever kan känna sig obekväma, och forumteatern kan dessutom göra befintliga maktstrukturer inom elevgruppen tydliga. Därför rekommenderas att läraren känner klassen väl innan metoden används, att läraren agerar som en aktiv facilitator under genomförandet samt att det finns beredskap att hantera eventuella känslomässiga reaktioner hos eleverna (Hammer, 2023a, 2023b).

Metoden är särskilt lämpad för lite äldre elever, från årskurs 5–7 och uppåt. Den undersökning som presenterades ovan genomfördes i årskurs 10.

Deliberativa samtal

Den fjärde undervisningsstrategin utgörs av så kallade deliberativa samtal. Ett deliberativt samtal kan förstås som ett samtal med en ”strävan efter att individen själv tar ställning genom att lyssna, överväga, söka argument och värdera, samtidigt som det finns en kollektiv strävan efter att finna värden och normer som alla kan enas om” (Englund, 2000, s. 6). I skolans värld har det deliberativa samtalet framför allt förknippats med värdegrundsarbete, som ett konkret sätt att arbeta med olika värderingar och argument i relation till mänskliga rättigheter och pluralism (Englund, 2000). I ett tidigare genomfört projekt där ett lektionsupplägg kring sexualitet och religion användes, och där elevdiskussionerna i grupp byggde på deliberativ metod, pekar utfallet på att användningen av deliberativa samtal kan bidra till ökade kunskaper och mer nyanserade resonemang kring kontroversiella frågor, samt även ökat intresse för religionskunskapsämnet. Själva genomförandet av de deliberativa samtalen gjordes genom att lärare och elever tillsammans kom fram till ett antal samtalsregler som eleverna förväntades följa under samtalen. Reglerna innebar bland

annat att alla elever skulle få komma till tals, att olika synsätt och argument skulle ges utrymme, att samtalet skulle präglas av tolerans och respekt, att traditionella synsätt skulle kunna ifrågasättas samt att alla frågor skulle belysas ur olika perspektiv. Eleverna tilldelades även olika roller i samtalen: en person höll tiden, en såg till att samtalet inte drog åt fel håll, en annan såg till att alla fick komma till tals och en fjärde person ansvarade för att frågan belystes ur flera olika perspektiv, även i de fall det fanns en konsensus i gruppen. Lärarens roll var att finnas i klassrummet, gå runt och lyssna på samtalen samt vid behov ingripa (Eriksson Melki & Lindgren, 2023).

Deliberativa samtal som undervisningsstrategi är framför allt lämpliga för de högre årskurserna, 5–7 och 8–10, eftersom de kräver att eleverna har vissa grundkunskaper i ämnet och förmåga att diskutera frågor ur flera perspektiv. Själva formatet – att diskutera en intressant fråga på ett strukturerat sätt där olika perspektiv belyses – kan dock med fördel anpassas och användas även i årskurserna 1–4, utifrån elevernas förutsättningar.

Litteraturlista

Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. (1. uppl.) Malmö: Liber.

Altglas, V. (2014). 'Bricolage': Reclaiming a conceptual tool. *Culture and Religion*, 15(4), s. 474–493. https://doi.org/10.1080/14755610.2014.984235

Ammerman, N. T. (2007). *Everyday religion : observing modern religious lives* (Nancy T Ammerman, Ed.; 1st ed.). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195305418.001.0001

Ammerman, N. T. (2013). *Sacred stories, spiritual tribes: finding religion in everyday life*. New York: Oxford University Press.

Andersson, D. & Sander, Å. (red.) (2015). *Det mångreligiösa Sverige: ett landskap i förändring*. (3., [rev., omarb. och uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Arvidsson, S., & Svensson, J. (2008). *Människor och makter: En introduktion till religionsvetenskap*. *[Elektronisk resurs]*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.

Aukland, K. (2024). A methodological turn in RE. *British Journal of Religious Education*, *46*(4), 447–459. https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2319805

Bengtsson, H. & Löfstedt, M. (2025). Berättelser, livsfrågor och religiösa texter. I Berglund, J., Gunner, G. & Klintborg, C. (red.) (2025). *Barn i religionernas värld*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.

Berglund, J. (2011). Etnografiska glasögon på religion i vardagen. I Löfstedt, M. (2011).*Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund:Studentlitteratur.

Berglund, J., & Gent, B. (2017). Believing, belonging and behaving: some

considerations when teaching about Islam. *RE Today, 34*(3), 61-63.
Broberg, M. (2019). *'Stay Awhile and Listen' [Elektronisk resurs] Understanding the Dynamics of Mediatization, Authority, and Literacy in Swedish Religious Education*. Diss. (sammanfattning) Uppsala : Uppsala universitet, 2019. Uppsala.
Bråten, O. M. H., & Everington, J. (2019). Issues in the integration of religious education and worldviews education in an intercultural context. *Intercultural Education (London, England)*, *30*(3), 289–305. https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539307
Bråten, O. M. H. (2022). Non-binary worldviews in education. *British Journal of Religious Education*, *44*(3), 325–335. https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1901653
von Brömssen, K. (2012). Elevers möten med religion i gymnasieskolan. I M. Lövheim & J. Bromander (red.) Religion som resurs: existentiella frågor och värderingar i unga svenskars liv (s. 131–155). Skellefte.: Artos.
Carmody, B. (2025). Religious education: learning what from studying religions? *British Journal of Religious Education*, *47*(3), 389–399. https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2436919
Didau, D. & Rose, N. (2018). *Klassrumspsykologi: från teori till praktik*. (Första utgåvan). [Stockholm]: Natur & kultur.
Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund - historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Skolverket.
Enstedt, D. (2020). Russinet i mindfulness: Erfarenhetsbaserad utbildning och praktik i religionsvetenskap. *Högre utbildning*, *10*(1), 59.
Eriksson Melki. S., & Lindgren, A. (2023). Kontroversiella frågor i religionsundervisningen − Det deliberativa samtalet som metod för att hantera kontroversiella frågor i religionsundervisningen. FoU-rapport, Uppsala universitet & kommun.
Everington, J. (2012). “We’re all in this together, the kids and me”: beginning teachers’ use of their personal life knowledge in the Religious Education classroom. *Journal of Beliefs and Values*, *33*(3), 343–355. https://doi.org/10.1080/13617672.2012.732815
Flensner, K. K. (2019). Samma konflikter men olika inramning: Kontroversiella frågor relaterade till Mellanösternkonflikterna i religionskunskap och samhällskunskap. *Nordidactica*, *3*, 73.
Franck, O. & Löfstedt, M. (2015). *Etikdidaktik: grundbok om etikundervisning i teori och praktik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
Franck, O. & Stenmark, M. (red.) (2019). *Konstruktiv religionskritik: filosofiska, teologiska och pedagogiska perspektiv*. (Första upplagan). Stockholm: Sanoma Utbildning.
Franck, O., Liljefors Persson, B. & Löfstedt, M. (red.) (2025). *Undervisa i religionskunskap: didaktik och metodik för ämneslärare*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
Freathy, G., Freathy, R., Doney, J., Walshe, K., & Teece, G. (2025). Religionsutforskarna : Ett nytt tillvägagångssätt för religionsundervisning i grundskolan. https://doi.org/10.59217/wfst1168
Freathy, R., & Doney, J. (2025). The RE-searchers Approach: an exposition of methodologically oriented religious education through metaphor, analogy and allegory. *British Journal of Religious Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/01416200.2025.2508494

Furseth, I. (2021). Religious complexity: theorizing multiple religious trends. *Journal of Contemporary Religion*, *36*(1), 1–18 https://doi.org/10.1080/13537903.2021.1889138

Geels, A. & Wikström, O. (2017). *Den religiösa människan: en introduktion till religionspsykologin*. (Fjärde utgåvan). Stockholm: Natur & kultur.

Gottschall, J. (2012). *The storytelling animal: how stories make us human*. (1. Mariner Books edition). Boston: Mariner Books, an imprint of Houghton Mifflin Harcourt.

Gustavsson, C. (2013). *Existentiella konfigurationer: Om hur förståelsen av livet tar gestalt i ett socialt sammanhang*.

Haake, M. & Gulz, A. (2024). *Det oumbärliga klassrummet: en framställning på kognitionsvetenskaplig grund*. (Första utgåvan). [Stockholm]: Natur & kultur.

Halvarson Britton, T., & Sandberg Andrasko, E. (2017). *Att möta sig själv och det som är nytt: Religion och reflexivitet*. SO-didaktik, nr. 4. https://issuu.com/so-didaktik/docs/so-didaktik_nr4_2017

Halvarson Britton, T. (2019). *Att möta det levda: möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2019. Stockholm.

Halvarson Britton, T., Holmberg, U., Johansson, M., Johansson, P., & Nordgren, K. (2025). *Frågedriven undervisning : metodik för undersökande arbetssätt i historia, religionskunskap och samhällskunskap* (Första upplagan). Gleerups.

Hammer, A. (2023a). Using forum theatre to address homosexuality as a controversial issue in religious education. *British Journal of Religious Education*, *45*(1), 23–33. https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2010652

Hammer, A. (2023b). Addressing controversial issues in religious education by enacting and rehearsing democracy through Forum Theatre: student perspectives. *British Journal of Religious Education*, *45*(4), 404–414. https://doi.org/10.1080/01416200.2023.2177256

Hammer, A., & Lenz, C. (2024). Exploring teacher agency to address controversial issues in religious education - a forum theatre and action research approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *68*(2), 306–319. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2130976

Hartman, S. (2000). Hur religionsämnet formades. I E. Almen, R. Furenhed, S. Hartman &

B. Skogar, *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik* (ss. 212-251). Linköping: Linköpings universitet – Skapande vetande Nr 37.

Hartman, S. & Torstenson-Ed, T. (2007). *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hartman, S. (2011). Perspektiv på skolans religionsundervisning. I M. Löfstedt (red.) *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan* (ss. 19-34). Lund: Studentlitteratur.

Hellström, E. (2025). *Kampen om folkhemskristendomen: Kristendomsundervisningens roll i den demokratiska skolans framväxt, 1920–1969*.

Henricsson, O. (2022). *"Som att hålla tiden i sin hand": didaktiskt perspektiv på muntligt berättande*. Diss. (sammanfattning) Göteborgs universitet, 2022.

Holmberg, U., Johansson, P., Britton, T., Johansson, M., & Nordgren, K. (2022).

Frågedriven undervisning för att organisera normativa kunskapspraktiker i SO-ämnena . *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, *12*(2022:4), 124–153. Hämtad från https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/24124

Holmqvist Lidh, C. (2016). *Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*.

Hylén, T. (2012). Essentialism i religionsundervisningen [Elektronisk resurs] Ett religionsdidaktiskt problem. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*. (2, 106-137). Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-11196

Iversen, L. L. (2018). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education, 41*(3), 315–326. https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617

Jeffner, A. (1988). *Vägar till teologi*. (2. uppl.) Stockholm: Verbum.

Jackson, R. (1997). *Religious education: an interpretive approach.* London: Hodder & Stoughton.

Jackson, R (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy.*London: Routledge

Jørgensen, C. S. (2017). Bør Ekskursjoner Være En Del Av Religions- Og Livssynsundervisningen? I: M. Lippe (Von Der) and S. Undheim (red.), Religion I Skolen, 144-164. Oslo: Universitetsforlaget.

Jørgensen, C. S. (2018). Ethical Excursions and Philosophical Dialogues in Teacher Education A Waste of Time or a Wise Way to Necessary Knowledge? I: Challenging Life: Existential Questions As a Resource for Education [Elektronisk resurs]. (s. 297-310) Waxmann Verlag GmbH. Hämtad från http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830988869_lp.pdf

Kittelmann Flensner, K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden [Elektronisk resurs]*. Tillgänglig på Internet: http://hdl.handle.net/2077/41110

Kittelmann Flensner, K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues – teachers' pedagogical approaches to controversial issues in religious education and social studies. *Acta Didactica Norden*, *14*(4), 1. https://doi.org/10.5617/adno.8347

Klingenberg, M., & Lövheim, M. (2019). *Unga och religion : troende, ointresserade eller neutrala?* (Första upplagan). Gleerups.

Lindfelt, M. (2003). *Att förstå livsåskådningar : en metateoretisk analys av teologisk livsåskådningsforskning med anknytning till Anders Jeffners ansatser*. Acta Universitatis Upsaliensis.

Ljunggren, C., Unemar Öst, I. & Englund, T. (red.) (2015). *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. (1:a upplagan). Malmö: Gleerups Utbildning.

Lycken Rüter, K., Göth, L. & Wirström, V. (2025). *Religion: för gymnasiet Nivå 1 & 2*. (Tredje upplagans första tryckning). Stockholm: Natur & kultur.

Läroplansutredningen. (2025). *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande* (SOU 2025:19). Stockholm: Statens offentliga utredningar.

Löfstedt, M. (red.) (2011). *Religionsdidaktik : mångfald, livsfrågor och etik i skolan* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Löfstedt, M. & Sjöborg, A. (2019). Unga, religion och lärande. I M. Klingenberg &

M. Lövheim (red.) *Unga och religion: Troende, ointresserade eller neutrala?* (ss. 147-164). Malmö: Gleerups.

Löfstedt, M. (2020). Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning [Elektronisk resurs]. *Acta Didactica Norden*. (14:4). Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-500789

Löfstedt, M. (2024). Understanding Complexity: Didactical Strategies for Promoting Critical Religious Literacy Among Pupils. I D. Enstedt, K. Flensner & W. Kardemark, *Religious Literacy in Secular Religious Education* (ss. 21-38). Waxmann.

Löfstedt, M. (2025a). Mediebilder av religion och livsåskådning. Att utmana stereotyper i religionskunskapsundervisning. SO-didaktik, nr 16, ss. 64-71. https://issuu.com/so-didaktik/docs/so-didaktik_nr_16_2025

Löfstedt, M. (2025b). Sekulära livsåskådningar i religionsundervisning. I Stenmark, M. & Löfstedt, M. (2025). *Vetenskap, livsåskådning och utbildning (ss. 15-24) [Elektronisk resurs]*. Uppsala:

Lövheim, M. & Nordin, M. (red.) (2022). *Sociologiska perspektiv på religion i Sverige*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.

Masuzawa, T. (2005). *The invention of world religions, or, How European universalism was preserved in the language of pluralism*. Chicago: University of Chicago Press.

McGuire, M. B. (2008). *Lived religion : faith and practice in everyday life*. Oxford University Press.

Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor (2019). Unga med attityd 2019 del 3 hälsa, fritid och framtid. Stockholm: Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor (MUCF).

Nilsson, S. (2018). Det oförutsägbara klassrummet – utmaningar och möjligheter. I O. Franck & P. Thalén (red.) *Interkulturell religionsdidaktik: utmaningar och möjligheter* (ss. 109-129). (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Osbeck, C., Kärnebro, K., Lilja, A., & Sporre, K. (2024). Children's existential questions and worldviews: possible RE responses to performance anxiety and an increasing risk of exclusion. *Journal of Religious Education*, *72*(1), 51–72. https://doi.org/10.1007/s40839-023-00219-8

Otterbeck, J. (2005). What is Reasonable to Demand? Islam in Swedish Textbooks. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *31*(4), 795–812. https://doi.org/10.1080/13691830500110066Plank, K. & Enstedt, D. (red.) (2018). *Levd religion: det heliga i vardagen*. Lund: Nordic Academic Press.

Riegel, U., & Ubani, M. (2025). Organised and personal worldviews revisited. Advancing a concept for religious and worldview education. *British Journal of Religious Education*, 1–13. https://doi.org/10.1080/01416200.2025.2539503

Roos, L. (2010). "Den sanna religionen". Exkursioner som metod inom religionsvetenskap I Johansson, B. (red.) (2010). *Att undervisa med vetenskaplig förankring - i praktiken: universitetspedagogisk utvecklingskonferens 8 oktober 2009*. Uppsala: Uppsala universitet

Roos, L. (2011). Ansikte mot ansikte. I Löfstedt, M. (red). *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Shaw, M. (2023). Worldview literacy as intercultural citizenship education: A framework for critical, reflexive engagement in plural democracy. *Education, Citizenship and Social Justice*, *18*(2), 197–213. https://doi.org/10.1177/17461979211062125

Sjöborg, A. (2013). Religious education and intercultural understanding: examining the role of religiosity for upper secondary students' attitudes towards RE. *British Journal of Religious Education*, *35*(1), 36–54. https://doi.org/10.1080/01416200.2012.717015

Skolforskningsinstitutet (2024). *Praktiknära skolforskning – resultat och erfarenheter från nio forskningsprojekt [Elektronisk resurs]*. Skolforskningsinstitutet.

Skolverket. (2025) Läroplan för grundskolan, föreskoleklassen och fritidshemmet: LGr22 (2 uppl.) http://www.skolverket.se/getFile?file=13074

Smart, N. (1997). *Dimensions of the sacred: an anatomy of the world's beliefs*. London: Fontana Press.

Svartström, A. (2018). Feministisk imam: "Många vill inte att kvinnor ska ha tillg.ng till talarstolen". Hufvudstadsbladet, 31 augusti, 2018. https://www.hbl.fi/artikel/59e8a5aa-4c16-4bae-9459-7ca9bebe6d52 [2024-09-10]

Svenska kyrkan (2025). Inträden och utträden ur Svenska kyrkan år 1970-2024. https://www.svenskakyrkan.se/statistik

Thurfjell, D. (2020). Granskogsfolk: hur naturen blev svenskarnas religion. Stockholm: Norstedts.

Tidelius, C. (2024). Paranormal Sweden? : paranormal beliefs and practices in contemporary Sweden. Acta Universitatis Upsaliensis.

Toft, A. (2020). The extreme as the normal; binary teaching and negative identification in religious education lessons about Islam. British Journal of Religious Education, 42(3), 325–337. https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1620684

Ungdomsbarometern (2023). Generationsrapporten 2023 – generation Z. [Sverige]: Ungdomsbarometern.

Vikdahl, L. (2018). Det kommer inte på tal : en studie om religiös och kulturell mångfald i grundskolan. Artos Academic.

Voas, D., & Doebler, S. (2014). 11. Secularization in Europe: An Analysis of Inter-Generational Religious Change. I *Value Contrasts and Consensus in Present-Day Europé* (Vol. 15, s. 231–250).

Westerlund, K. (2012). *Frihetens sammanhang: barn, föräldrar och normalitet ur ett livsåskådningsperspektiv*. Nora: Nya Doxa.

Wickström, J. (2022). Komparativ religionsundervisning: Teoretiska förutsättningar och didaktiska implikationer . *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, *12*(2022:4), 47–77. Hämtad från https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/23903

Wiktorin, P. (2022). Essentialism i sekulär religionsundervisning [Elektronisk resurs]. *Nordidactica*. (12:2022:1, 71-97). Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-88896

Willander, E. (2019). Sveriges religiösa landskap : samhörighet, tillhörighet och mångfald under 2000-talet. Hämtad från Myndigheten för stöd till trossamfund (SST) https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-382014

Wrammert, A. (2021). *Med(ie)vetenhet, motstånd och engagemang [Elektronisk resurs] Gymnasieungdomars tal om och erfarenheter av religion*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2021. Uppsala.

Bilaga 1.

I progressionsöversikten som bifogas här är delar av texten överstruken i gult, vilket betyder att den är exakt återgiven som i Lgr22. Ibland är texten överstruken i gult med vissa gröna inslag – då betyder det att det finns förslag på vissa förändringar i den befintliga kursplanetexten. Ibland är texten helt och hållet överstruken med grönt och betyder då att det är en helt ny text.

Övergripande områden	Årskurs 1-4	Årskurs 5-7	Årskurs 8-10	Kommentarer
Religioner och andra livsåskådningar	Grundläggande fakta såsom symboler, religiösa urkunder, några högtider och några centrala personer inom kristendom, islam och judendom	Religiöst motiverade ritualer och levnadsregler samt heliga platser och rum i kristendom, islam och judendom. Grundläggande fakta såsom symboler, religiösa urkunder, några högtider, gudar och centrala personer inom hinduism och buddhism	Religiöst motiverade ritualer och levnadsregler samt heliga platser och rum i hinduism och buddhism. Centrala tankegångar inom kristendom, islam, judendom, hinduism och buddhism Religionernas uppkomst, spridning och geografiska utbredning idag	Här jag har skrivit till **vad** i hinduism och buddhism som ska tas upp, och gjort det utifrån skrivningarna i övriga religioner (tidigare stod det bara ”några huvuddrag i h och b”). Större likvärdighet.
	Några berättelser ur Bibeln och Koranen med relevans för eleven, exempelvis berättelser med koppling till olika religiösa högtider. Samtal om hur texterna kan förstås.	Centrala tankegångar med koppling till ritualer, levnadsregler och heliga platser inom kristendom, islam och judendom, till exempel hur de uttrycks i berättelser i Bibeln och andra religiösa urkunder. Några olika exempel på olika sätt att tolka religiösa texter, exempelvis bokstavlig tolkning och historisk-kritisk tolkning Likheter och skillnader mellan och inom några religioner. Huvudinriktningar inom kristendom.	Tolkning av och samtal om religiös och livsåskådningsmässig symbolik i Bibeln och andra religiösa urkunder, samt i ritualer och estetiska uttryck. Olika sätt att tolka religiösa texter, exempelvis bokstavlig, historisk-kritisk och symbolisk tolkning. Likheter och skillnader i religiösa tolkningar och praktiker mellan och inom olika religioner. Huvudinriktningar inom judendom, islam, hinduism och buddhism.	Här har jag försökt få till mer konkretion och progression av det centrala innehållet som handlar om att förstå att det går att tolka, förstå och leva efter religiösa texter på många olika sätt.
	Samtal och reflektion om hur religion och livsåskådning kan beskrivas.	Begreppen religion och livsåskådning samt några sekulära livsåskådningar. Humanisterna och ekosofi/miljöfilosofi. Grundläggande enkla fakta som symbol, ritualer, centrala personer samt några centrala tankegångar.	Livsåskådningar mellan det religiösa och helt sekulära: nyandlighet, nya religiösa rörelser.	Här har jag namngett några sekulära livsåskådningar och försökt skriva fram dem i paritet med religionerna, ovan, så att också levda perspektiv, som ritualer, betonas.

Individ, identitet, religioner och andra livsåskådningar	Samtal om vad det kan innebära att vara religiös eller icke-religiös Några barns berättelser/reflektioner om hur det är att vara religiös eller att ha en annan livsåskådning	Samtal och reflektion över religioners och livsåskådningars betydelse i människors liv och människors olika sätt att uttrycka sin religiositet och livsåskådningsmässiga tillhörighet Några unga människors berättelser och reflektioner över vad det är, och hur det är, att vara religiös eller ha någon annan livsåskådning i Sverige idag	Samtal och reflektion över vad religion och livsåskådning kan betyda för människors behov av mening, gemenskap, identitet och förståelse av omvärlden Några unga människors berättelser om sin livsåskådning. Några förklaringar. till människors livsåskådningar och religiositet, till exempel socialisation	Helt ny rubrik, men där visst innehåll i Lgr22 förts in och modifierats. Argument för denna nya rubrik är att individuella perspektiv ger en bredare och mer konkret förståelse för vad religion kan vara, bortom stereotyp och enhetliga bilder. Det nyanserar och komplexgör religion på ett bra sätt – matchar bättre hur det faktiskt förhåller sig, i verkligheten/empirin.
Samhälle, religioner och andra livsåskådningar	Kristendomens roll i skolan och på hemorten förr i tiden Några exempel på vilken roll religioner och andra livsåskådningar spelar i olika länder, i andra delar av världen.	Kristendomens betydelse för värderingar och kultur i det svenska samhället förr och nu. Begreppet sekularisering Människors religiösa och livsåskådningsmässiga tillhörigheter i Sverige idag samt hur detta har förändrats över tid. Hur religioner och livsåskådningar framställs och representeras i medier och andra sammanhang, med relevans för eleven, och hur det kan påverkar människors bilder av sig själva och andra. Konflikter och samförstånd mellan olika religiösa och olika sekulära synsätt, till exempel i frågor om religionsfrihet, sexualitet och synen på kvinnor och mäns roller.	Från enhetskyrka till religiös mångfald och sekularisering i det svenska samhället. Kritisk diskussion av Sverige som ett både sekulärt och religiöst land. Sverige som ett komplext land när det handlar om religion och livsåskådning. Religionens och andra livsåskådningars betydelse i samhället i Sverige jämfört med några andra delar av världen genom användning av exempelvis den religiösa kartan (World Values Survey) Kritisk granskning av hur religion och religiositet, och andra livsåskådningar, framställs och representeras på olika sätt i medier och i andra sammanhang, med relevans för eleven, och hur det kan påverka individer och samhället i stort. Konflikter och samförstånd mellan olika religiösa och olika sekulära synsätt, till exempel i frågor om religionsfrihet, sexualitet och synen på kvinnor och mäns roller.	Här är mycket oförändrat då jag tycker att det är bra och fortfarande fungerar hyfsat. Jag har lagt till några begrepp och några formuleringar. Tycker egentligen att åk 8-10 kan flyttas till åk 5-7 och att skrivning för åk 8-10 därmed kan skärpas Fortsatt viktigt med medieperspektiv! Det här tycker jag är viktigt i både åk 5-7 och 8-10. Det borde finnas en progression mellan dem, men jag har inte riktigt lyckats klura ut hur den ska kunna se ut.

Etik och livsfrågor	Samtal och reflektion om några berättelser ur Bibeln och Koranen som tar upp livsfrågor eller moraliska frågor med relevans för eleven	Samtal och reflektion över livsfrågor utifrån elevernas egna tankar, andras berättelser och olika religiösa tolkningar. Sådana frågor kan till exempel handla om vad som är viktigt i livet, vad som känns meningsfullt och olika föreställningar om vad som händer efter döden	Samtal om och reflektion över livsfrågor utifrån elevernas egna tankar samt utifrån tolkningar inom religioner och andra livsåskådningar. Sådana frågor kan till exempel handla om identitet, kärlek, sexualitet och meningen med livet. Grundprinciperna för de vanligaste etiska modellerna; konsekvensetik och pliktetik	Berättelser ur de religiösa traditioner viktigt för ”bildning” men kan också användas för att träna på empati och inlevelse när det gäller moraliska frågor och livsfrågor (dubbelt syfte)
	Samtal om och reflektion över moraliska frågor och livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel kamratskap, könsroller, döden och sanning och lögn.	Samtal om och reflektion över vardagliga moraliska frågor utifrån elevernas egna argument och olika religiösa tolkningar. Sådana frågor kan till exempel handla om ansvar, utanförskap, kränkningar, jämställdhet och sexualitet.	Analys av och reflektion över moraliska frågor utifrån elevernas egna argument med hjälp av etiska modeller. Sådana frågor kan till exempel handla om relationer till människor, djur och miljö, frihet, rättvisa och solidaritet. Analys av moraliska frågor som har betydelse för religioner och andra livsåskådningar med hjälp av etiska modeller. Sådana frågor kan till exempel handla om livets början och slut, sexualitet och yttrandefrihet	Här skulle jag gärna lägga till dygdetik, eftersom den handlar om något så viktigt som hur vi är och utvecklar oss själva som människor (och som mycket av kursplanen inrymmer genom formuleringar som reflektion över..samtal om…) Ett perfekt uttryck för ”dygdetik i praktiken” Här talar jag om moraliska frågor istället för etiska frågor, som Lgr22 gör – eftersom det är mer vanligt och uttrycker den vardaglighet som många av dessa frågor inrymmer. Har också specificerat några frågor som ofta utgör en skiljelinje mellan religiösa och andra livsåskådningar.

CRS RAPPORTER Nr. 4

Ämnesspecifika instruktioner för religionskunskap

ISBN:
Uppdragsgivare: Skolverket
www.crs.uu.se

EUROPEISKA UNIONEN
Europeiska socialfonden

EUROPEISKA UNIONEN
Europeiska socialfonden

EUROPEISKA UNIONEN
Europeiska socialfonden