



LUND UNIVERSITY

Andlighet, mångfald, skola. Föreläsning vid seminariet Barnens Rätt till Andlighet, Barnrättsakademin, Örebro universitet (fullängdtext)

Janson, Torsten

2008

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Janson, T. (2008). *Andlighet, mångfald, skola. Föreläsning vid seminariet Barnens Rätt till Andlighet, Barnrättsakademin, Örebro universitet (fullängdtext).*

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Andlighet, mångfald, skola

Torsten Janson

Religionsvetenskap och lärande, Lärarutbildningen, Malmö högskola
Föreläsning vid seminariet *Barnets rätt till andlighet*, 9 december 2008
Barnrättsakademin, Örebro universitet

En stor del av min vardag som lektor i Religionsvetenskap och lärande vid Malmö högskolas lärarutbildning består av handledning av uppsatser, både på metodkurser och som examensarbeten. Vanligt bland studenter utan större erfaren av vetenskapligt skrivande är en förkärlek för definitioner. Skall man exempelvis skriva en uppsats om genuskonstruktion bland förskolelärare så finner man nog så ofta i inledningen en prydlig liten definition om vad genus är, ofta citerad ur *Nationalencyclopedin*. Det brukar alltid ta en stund för mig att förklara vad som är problematiskt med detta – för det som står i NE får man väl ändå anta vara rätt? I de flesta fall får jag emellertid med mig studenterna i att inte förhålla sig till genus i uppsatsarbetet som en viss enhet som skall innehållsbestämmas, utan som ett instrument, ett perspektiv, ett sätt att tänka. Kort sagt att behandla teoretiska begrepp som verktyg, som studenten själv skall stäva efter att tillgodogöra sig och applicera.

Jag måste nu medge att jag vid flera tillfällen under den tid jag gått och funderat på innehållet i det här anförandet kring andlighet, mångfald och skola varit svårt frestad att sätta mig med NE och slå upp ordet ”andlighet”! Som religionsvetare är jag tämligen hemma med religionsbegreppet, liksom begrepp som livsfrågor, livsåskådning, existentiellfilosofi, mening och identitet. Men andlighet – vad är det? Det var trösterikt att ta del av Peter Kempes uppsats *Andlig utveckling och FN:s Barnkonvention: en studie av diskursiva praktiker*, som tydligt visar hur dåligt definierade termer som ”andlighet” och ”andlig utveckling” är, även då de används som tunga kodord i internationella styrdokument om barns rättigheter (Kempe 2008). Jag är åtminstone inte ensam i min vilshenhet.

Jag har hejdat NE-impulsen med att intala mig om att något liknande gäller för ordet ”andlighet” som för genus. Jag har beslutat mig för att tänka på andlighet mindre i termer av ett visst innehåll, och mer som en *form* för personlig eller kollektiv upplevelse av mening, sammanhang. En känsla av sublinitet, det må vara i stora, kosmologiska sammanhang eller i en fascination för organismernas uppbyggnad på cellnivå. Andlighet kan då peka på upplevelsen av inomvärldslig såväl som utomvärldslig storhet och djup.

Men just som med genus blir det ointressant att på ett generellt plan innehållsbestämma vad andlighet *är*, och desto mer intressant att fråga sig hur andlighet uppfattas och vilken funktion andliga upplevelser har eller skulle kunna ha i unga människors liv. Jag tänker alltså inte på andlighet som ett givet inslag i barns tänkande och utveckling, utan snarare som en potential, som kan hållas tillbaka såväl som stimuleras. Jag lägger heller inte någon värdering i ordet som sådant; om ”andlighet” skall uppfattas som något odelat positivt eller ej. Jag förutsätter att andligheten som form kan fyllas med varierande innehåll i olika sammanhang, som kan vara konstruktiva och utvecklande för individen såväl som destruktiva – precis som formerna religion och ideologi.

Mitt anförande lägger an ett skolperspektiv på frågan om barns andlighet, och fokuserar särskilt den framväxande mångkulturella skolan. Jag kommer därför inledningsvis att släppa det ordet och snarare kortfattat uppmärksamma (vad som idag heter) religionskunskapen och dess ställning i svensk skola under 1900-talet. Efter detta kommer jag att diskutera skolan som en plats definierad av å ena sidan ett senmodernt andligt vacuum och å andra sidan kulturell mångfald. Detta väcker frågor om vilka slags didaktiska utmaningar dagens lärarkår står inför, i synnerhet på religionsundervisningens område. Slutligen vill jag försöka återknyta till frågan om barns och ungdomars andliga utveckling och hur man i min mening bör förhålla sig till religionsämnet i mångfaldens skola. Kan vi sluta oss till någonting angående andlighetens plats i skolan, utifrån de perspektiv på religionsämnet som presenteras i mitt anförande?

Religionens förändrade ställning i skolan¹

Få saker är så tacksamt och uppfriskande för en religionsforskare som att undervisa lärarkandidater. Och få saker är så svårt. Det tacksamma ligger i studenternas hunger efter kunskaper om religion – inte alltid drivet av ett allmänintresse, utan av ett praktiskt behov. Kunskapen blir ett yrkesmässigt verktyg att hantera i vardagen. Det ställer också väldiga krav på den undervisande forskaren, att krypa ut ur den empiriska och inte sällan självtillräckliga bubbla som hon ägnat år åt att omväxlande konstruera och dekonstruera; estimeras och kontextualiseras; koncentreras och differentieras.

Lärarstudenterna Louise Fridh och Louise Malmsten lyfter fram ett par betecknande citat som utgångspunkt för sitt examensarbete *Religionskunskap i förändring* (Malmö Högskola, kommande). Det första är hämtat från 1882 års *Lärobok i Kristendom för skolan och hemmet* av J. M. Jacobsson. Det andra är hämtat från en av de idag mer använda läromedlen i religion, nämligen *Punkt SO (Grundbok, del 1*, från tidigt 2000-tal. Citaten lyder som följer:

Muhammedanismen är en falsk religion hwars beännare dyka en enda Gud och Muhammed såsom hans högste profet, men förkastar treenigheten i Gud och frälsningen genom Jesus Kristus. (*Kristendom för skolan och hemmet*)

De monoteistiska världsreligionerna utgår från tre framträdande ledargestalter: judendomen från Mose, kristendomen från Jesus och islam från Muhammed. Men de tre religionerna har också en gemensam föregångare: Abraham. Ibland har man därför kallat judar, kristna och muslimer för Abrahams barn. (*Punkt SO*)

Citaten är varandras diametrala motsats vad gäller utgångspunkt för hur religioner värderas. Enligt den äldre läroboken värderas religioner utifrån en normativ sanningsskala, som exklusiva, ömsesidigt uteslutande storheter. Tvärt om är den nyare

¹ Jag vill infoga ett tack till Louise Fridh och Louise Magnusson, vars välarbetade manuskript har givit god inspiration till mina egna reflektioner kring skolans läroplaner. Deras examensarbete *Religionskunskap i förändring* finns att tillgå som elektroniska publikationer vid Malmö högskola (MUEP).

boken icke-värderande och betonar religionernas likheter och ursprungsgemenskap, trots sina särdrag. Böckernas hållningar är vittnesbörd om hur religionsämnet i skolan färdats från en galax till en annan, från ett Sverige till ett fullständigt annat. När vi skall närma oss frågan om vilken plats ”andlighet” kan tänkas ha i dagens skola måste vi därför först kasta en blick i backspeglarna, och sammanfatta hur ämnet utvecklats under sina 166 år i svensk skola.

Religionsämnet är på sitt sätt bra mycket äldre än skolan själv. När Sveriges första folkskolestadga upprättades 1842 var detta i stort en vidareutveckling av den religionsundervisning som bedrevs i varje kyrksocken, ofta med klockaren som lärare. I centrum för undervisningen stod *Bibeln* och Luthers *Lilla katekes*. Det är därför logiskt att religion fortfor att inta en särställning under folkskolans första halvsekel, och att kyrkan behöll ansvaret för religionsundervisningen i skolan (Hartman 2000).

Den första stora förändringen i förhållandet kyrka – skola inträdde i och med 1919 års överenskommelse mellan socialdemokrater, liberaler och friskolor. Katekesen utgick ur undervisningen och skolan började starkare betona vikten av barnens samhällsmoraliska fostran. Undervisningen fick ett tydligare barnperspektiv, men ämnet behöll likväl beteckningen ”Kristendom” under ytterligare ett halvsekel (Härenstam 2000; Selander 1993). Den kanske allra viktigaste förändringen var emellertid att ämnets timmar halverades (Hartman 2005).

Det är alltså noterbart att religionsundervisningen nu kom att uppfattas som ett instrument för att uppnå ett överordnat syfte, att befrämja elevernas samhällsmoral, snarare än att ses som ett religiöst syfte i sig självt. Här ser vi hur skolutvecklingen inträder en högmodern fas, kännetecknad av samhällets funktionella differentiering (Janson 2003).

Grundskolan fick sin första formella läroplan 1962, *Lgr 62*. Under de femtio år som föregick denna hade religionsämnet alltmer kommit att debatteras. Inte minst var själva ämnesbeteckningen ”Kristendom” ifrågasatt av sekulärt orienterade intressen. Med en kompromiss betecknades ämnet ”Kristendomskunskap” i läroplanen och belades med ett

krav på *objektivitet*. I efterhand har många bedömare menat att kravet på objektivitet tydligt hämmade lärarnas kreativitet, och skapade en oro bland lärarna för att på ett otillbörligt vis påverka eleverna. Samtidigt skapades utrymme för att undervisa om andra världsreligioner och ämnet ”Kristendomskunskap” kom att knytas till skolans samhällsorienterande (SO) ämnen (Selander 1993).

Ämnesbeteckningen ”Religionskunskap” inträder med nästa läroplan, *Lgr 69*. Med detta dokument tog man några steg tillbaka vad gällde ämnets reglering och stoffurval, medan ämnet knöts än tydligare till de samhällsorienterande ämnena. Nytt med *Lgr 69* var också att *livsfrågor* kom att utgöra en del i religionsämnet. Överhuvudtaget skärper läroplanen kravet på att skolan ska fostra eleverna i vissa grundläggande värderingar. Inte desto mindre var objektivitetskravet kvar, men kom nu att kopplas till målet att skolan skulle eftersträva internationell förståelse och solidaritet. För religionsämnet kom detta att innebära ett ökat utrymme för ett sakligt studium av icke-kristna religioner.

Ytterligare ett steg i samma riktning togs i och med *Lgr 80*. Elevernas livsfrågor skulle därmed ej blott utgöra en del av ämnet, utan bilda dess själva utgångspunkt. Detta understyrks inte minst av att ämnet döptes om till ”Människans frågor inför livet och tillvaron; religionskunskap”. Med utgångspunkt i världens religioner skulle eleven i skolan skaffa sig instrument för att orientera sig i tillvaron. Det fostrande inslaget förblev starkt, och religionsämnet tänktes ha en särskild roll för att forma elevernas demokratiska hållning och tolerans. Invändningar restes mot att ämnet samtidigt förlorade i tydlighet.

Rådande läroplan, med beteckningen *Lpo 94* kan sägas fortsätta utvecklingen på den inslagna vägen vad gäller betoningen av den icke-konfessionella orienteringen och den höga värderingen av livsfrågor. Men denna läroplan uppvisar också nyheter. Framförallt är läroplanstexten betydligt mer komplex och detaljerad vad gäller anvisningarna om vilken kunskapssyn och vilka mänskliga ideal som skall genomsyra skolan. Här betonas kunskapens konstruktivistiska och kontextuella prägel, samt synen på kunskap som funktionell. I enlighet härmed är ”objektivitet” numera ett ord som lyser med sin frånvaro, och har ersatts med att skolan skall eftersträva ”saklighet och allsidighet”.

Läroplanen är samtidigt förtegen om hur denna kunskapssyn skall implementeras. Tvärt om är undertexten att samhällets komplexitet förutsätter att läraren befinner sig i en ständig reflektionsprocess, och själv måste ansvara för implikationerna av å ena sidan de specifika, kontextuella faktorer som råder i klassrummet, och å andra sidan den människosyn som fastslås av styrdokumentet. Det har påpekats att läraren idag står tämligen ensam i denna uppgift, och fått en allt tyngre börda på sina axlar, en allt längre lista av dygder att leva upp till (Bergem 2000, Hartman 2000b).

Det är inte minst tydligt att det är ett annat Sverige som beskrivs i Lpo 94 jämfört med tidigare läroplaner. Allra tydligast är det, enligt min mening, på tre områden:

1. I läroplanens fokus på globalisering och informationsflödet i IT-samhället;
2. I betoningen av jämställdhetsfrågor och genusrelationer; samt
3. I betoningen av Sverige som ett mångkulturellt samhälle.

För läroplantexten innebär detta att vikt ges åt förståelsen av internationella och interkulturella sammanhang, åt elevernas utveckling av källkritiska förmågor samt en betoning av rättvisa och tolerans. Exempelvis inskräper texten att:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna sätter höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både möjlighet och skyldighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (Lpo 94, s. 3)

Därtill ändras i och med Lpo 94 strukturen för skolans styrning, i och med att läroplanen nu kompletterades med kursplaner för de enskilda huvudämnena, som syftade till att ge större konkretion åt anvisningarna. Kursplanen i religionskunskap fastslår att ämnet skall omfatta tre områden: Livsfrågor, Etik respektive Tro och tradition. De två förra har dessutom sedan kursplanerevideringen 2000 fått ytterligare stärkt position, på bekostnad av undervisning i kristendom.

Lärares implementering av läroplaner och elevers uppfattning av ämnet

Enligt ett antal undersökningar som gjorts genom åren har lärare en tämligen låg tilltro till läroplanerna (Arfwedson & Lundman 1984; Falkevall 1995; NU03; Oscarsson och Svingby 2005). Enligt Skolverkets *Nationella utvärdering 2003 av grundskolan* (NU03) anger tex. en stor majoritet av de undersökta lärarna att läroplaner inte vara något som styrde eller påverkade deras undervisning.

Detta förhållande kan i sin tur ställas mot de elevenkäter som gjordes i NU03. Enligt dessa upptar livsfrågor som död, livets mening och kärlek en stor del av elevernas tankar, men dessa frågor uppfattas ha en mycket ringa plats i religionskunskapsämnet. Däremot uppger eleverna att de diskuterat ämnen som ”Gud” och ”Skapelsen” i stor utsträckning (Jönsson & Liljefors Persson 2006).

Man bör notera att det är skillnad på barns livsfrågor i olika åldrar. Under de första skolåren kretsar de främst kring relationer i klassen och hemmet, medan tankar om tro och religion inte kommer upp särskilt ofta. Framåt 10 – 11 årsåldern funderar de fortfarande mycket kring kamrat- och familjerelationer, men gör det nu i en tydligare reflektion över sig själva och öppnar sig dessutom för frågor kring liv och död. Man kan också notera att dessa mönster förefaller vara konstanta, om man jämför de undersökningar som Sven Hartman har genomfört med 20 års mellanrum (Hartman 1986; Hartman 2006).

Exakt hur en undervisning skall byggas kring barns livsfrågor är dåligt utforskat, trots att det finns en hel del dokumentation av hur barn tänker. I viss mån får vi nog också finna oss i att vi aldrig kommer att komma fram till någon tydlig kursplan eller detaljerad livsfrågemetodik, eftersom själva ämnet delvis mer är en fråga om mellanmänniska relationer än om ett klassiskt skolämne. Eller som Bo Dahlin formulerat saken så är frågan om hur vi skall undervisa om detta felaktigt ställd: ”Vi undervisar och fostrar på detta område vare sig vi vill eller inte, på gott och ont, utifrån vad vi själva är.” (Dahlin 1998: 11) På samma vis svarar vi på de existentiella livsfrågorna inte i form av prov eller tentamina, utan ”vi svarar på dem genom vårt sätt att handla och leva.” (Dahlin 1998: 50)

Ser vi till Vilgot Oscarssons och Gunilla Svingbys ämnesrapport till *Nationella utvärderingen* om samhällsorienterande ämnen så anser elever att ”frågor om vad som är rätt och orätt, gott och ont” är viktiga att behandla, men endast 13% av de undersökta uppger att dessa frågor behandlas i undervisningen. Det är då också värt att notera att eleverna tycker att ämnet Religionskunskap är det minst intressanta av de Samhällsorienterande ämnena (Oscarsson & Svingby 2005). Krasst uttryck sviker alltså religionslärarna både läroplanens direktiv och elevernas egna intressen för livsfrågor.

Sammanfattning

Vi kan sammanfatta utvecklingen av religionsämnet under sina 168 år i några huvudsakliga tendenser.

1. En rörelse från konfessionellt till icke-konfessionellt studium av religion.
2. En rörelse från stoffcentrering (och ämnesbegränsning) till elevcentrering (med outtömliga stoffmöjligheter), där etik och livsfrågor tar allt större utrymme på bekostnad av ”faktakunskaper” om religiös tro och tradition.
3. Ett radikalt minskat tidsutrymme, från skolans största ämne till ett av de minsta.
4. Lärarnas reaktion: Stoffcentrering!

Varför konkurrerar faktakunskapen ut livsfrågorna?

För att något nysta i anledningarna till dessa diskrepanser tror jag man bör reflektera kring tre skilda, men ömsesidigt påverkande inramningar: (1) samhällets mångkulturella utveckling; (2) den avregleringspolitik som dikterat villkoren på skolan sedan 1990-talet; samt (3) det andliga vacuum som kan sägas präglade det senmoderna samhället..

Framväxten av ett mångkulturellt Sverige har givit upphov till stor osäkerhet. Man bör inte underskatta magnituden i de förändringar som Sverige genomgått under det gångna seklet. År 1900 uppgavs 0,7 % av invånarna i Sverige vara födda utrikes. 1930 var siffran fortfarande 1% och år 1950 var andelen ännu inte högre än 2,9%. Vid sekelskiftet 2000 var 20% av Sveriges befolkning född utrikes. Inför denna nya situation som vuxit verkar många religionslärare sökt trygghet bakom tydliga ämneslinjer. Detta är beklagligt, eftersom just skolan är en av de skarpaste brännpunkterna för de kulturella spänningar

som kan uppstå. Unga människor med heterogen svensk bakgrund möter i många skolor idag rutinmässigt elever med blandad etnisk och religiös bakgrund, men får sällan tillfälle att diskutera vad detta kan innebära. Olikheter tystas ner för att inte störa idealbilden av alla elevers lika möjligheter i skolan (se vidare nedan).

Å andra sidan upplever sig många elever med icke-svensk bakgrund slitna mellan skolans och hemmets normsystem, men inte heller dessa slitningar lyfts upp i skolan särskilt ofta, vilket lämnar barnet att hantera denna ständiga förhandlingsprocess efter egen förmåga. Många klarar det bekymmersfritt, medan andra upplever det som djupt konfliktfyllt.

Det är därför ironiskt att lärare i den mångkulturella skolan verkar fjärma sig från livsfrågorna, eftersom precis den mångkulturella prägeln understryker vikten av en livsfråge- och värderingspedagogik – något det alltså finns ett särskilt utrymme för inom religionsämnet. Men istället inskränker sig mycken religionsundervisning till rabblande av kyrkomöten, Tio Guds bud och islams fem pelare.

För det andra måste förklaringar till religionslärares faktacentrerade undervisning sökas i ekonomiska och politiska tendenser. Skolans kommunalisering, avreglering och ekonomistyrning har ökat pressen på rektorer och ämnesföreträdare att vara lyckosamma och kunna uppvisa tydliga, redovisningsbara resultat – i konkurrensen om skolpengar och ”attraktiva” lärare och elever. Detta inbjuder till en betoning av ”rediga” faktakunskaper, medan de livsviktiga livsfrågorna gärna behäftas med en nedlåtande ”flum”-stämpel (Hartman 2000b).

Å andra sidan har på senare år livsfrågepedagogiken i olika skepnader tagit många steg framåt, just som ett sätt att pragmatiskt hantera de pedagogiska utmaningar skolan står för. Här handlar det alltså inte så mycket om en ämnesideologisk övertygelse om vad religionsämnet ”bör” omfatta, så mycket som en växande erfarenhet av att livsfrågepedagogik de facto fungerar. Och då inte bara som ett inslag i religionsämnet, utan som ett grundläggande kommunikativt förhållningssätt mellan lärare och elev.

Andligt vacuum och mångreligiositet som didaktisk utmaning

Det är lätt hänt att man i beskrivningen av religionsämnetns utmaningar i dagens Sverige stirrar sig blind på samhällets mångkulturella och mångreligiösa prägel. Som påpekats i senare kritisk kulturforskning har vi en tendens att etnifiera och kulturalisera det vi upplever som avvikande. Vår egna kulturella och etniska särdrag behandlas som något normalt; normen utifrån vilken vi bedömer omvärlden (de los Reyes 2001; Fraser 2002).

På vis kan man bli så upptagen av utmaningen att på ett rättvist, sakligt och allsidigt sätt göra rättvisa åt de religiösa strömningar som finns representerade i skolan, att man tappar blicken för mer övergripande, strukturella aspekter av religionens (brist på) ställning i samhället. Det senmoderna samhället kan sägas präglas av ett genomgripande andligt vacuum, som en följd av de ”stora berättelsernas” sammanbrott. Ur ett elevperspektiv kan man påstå att den typ av fakta- och stoffcentrerad undervisning som en stor del av religionslärarkåren ännu är försvuren åt upplevs som tråkig och inaktuell. Oavsett lärarens kunnighet och skicklighet saknas hos eleverna en inre resonans mellan ämnesinnehållet och upplevelsen av livet, samhället och kulturen (Thalén 2006).

Peder Thalén har i en tankeväckande religionsdidaktisk uppsats försökt skönja två huvudsakliga förhållningssätt till religion som präglat utvecklingen i det moderna och senmoderna samhället.

1. Antingen-eller-religion. Enligt ett klassiskt modernt paradigm har religion setts som en avgränsbar, tidlös storhet, som gärna föder ett ställningstagande ”för eller emot” en viss religion eller religioner rent generellt. Upplysningstraditionen och moderniteten har givit upphov till ett antal religionsteorier. Dessa är dels av internt, teologiskt slag, som då förklarar en viss religions företrädare framför andra, som led i en polemisk eller ekumenisk diskussion. Å andra sidan är dessa av icke-konfessionellt och reduktionistiskt slag, där ”religion” som generellt fenomen förklarats och analyserats som sekundärt i förhållande till andra faktorer (tex. i marxistiska och freudianska teorier).

2. Både-och-religion. Mot denna grundsyn på religion som något avgränsbart lanserar senmoderniteten en annan hållning, där det råder mer flytande och otydliga gränser mellan sant och falskt. Vi ser i senmoderniteten ett ökat intresse för andliga frågor, som samtidigt ofta formuleras i kritik mot traditionella former av religion, utan att kasta dessa över ända en gång för alla. Hela inställningen är mindre absolutistisk, och uppvisar ett erkännande av att religion idag framträder som en oöverskådlig mångfald och i blandformer som inte låter sig generaliseras.

Lite förenklat kan vi då se att motståndet mot att på djupet integrera livsfrågepedagogiken inom religionsämnet, som dokumenterats i den *Nationella utvärderingen* och andra studier, antyder att religionslärare ännu i hög grad orienterar sig efter en Antingen-eller-syn på ämnet. Peder Thalén påpekar också modernitetens tydliga gränser luckras upp i olika takt på olika ställen (Thalén 2006). Just institutioner som skolor och akademiska lärosäten har en inbyggd tröghet mot nya kulturella vindar (på gott och ont). Men vad är då poängerna med en omprövning av detta?

Peder Thalén framhäver att en ”Både-och-inställning” innebär ett förhållningssätt enligt vilket religion ses som något *både* sant och falsk, något *både* ont och gott. Religion kräver, sedd på detta vis, en ständig kreativ diskussion och ett aktivt ställningstagande. Det innebär på intet sätt att man i undervisningen skulle överge ”traditionella” former för religion. Tvärt om, innebär detta en uppgradering av traditionerna, så att material från det förflutna inte ses som ”en samling fakta i isolering från frågorna om deras värde för oss.” (Thalén 2006: 115) Å ena sidan bör vi alltså med kritisk blick ifrågasätta i vilken mån religiösa traditioner, tankar och system kan ha bärkraft i framtiden, å andra sidan kan de religiösa traditionerna hjälpa oss att ”konstruktivt förhålla oss till vår besvärliga kulturtradition istället för att maktlöst finna oss i den.” (Thalén 2006: 116)

På ett liknande sätt talar Lena Roos (2006) för att i högre grad använda sig av religiösa primärkällor i skolans religionsundervisning. Med detta menar hon inte bara heliga skrifter som Bibeln och Koranen, utan historiska texter, websidor, bilder, intervjuer mm. Vi har en skola såväl som högskola som tämligen ensidigt vilar på sekundärmaterial.

Roos menar emellertid att den trygghet som vi må finna i de forskningsbaserade sekundärkällorna riskerar att låsa oss i en syn på religion som likställigt med institutionellt fastslagen teologi, och därav följande blindhet för all den brokighet, oregelbundenhet och blandning som människors religiositet uppvisar. Att arbeta i direktkontakt med religiösa uttryck kan utveckla förmågan till kritiskt tänkande såväl som hermeneutiska och empatiska förmågor. Dessutom är primärkällor ”rättvisare” i det att arbetet med dem jämnar ut skillnader mellan elevers förkunskaper, då man släpper fram personlig reflektion och tolkning. Och inte minst: det är oftare roligare att arbeta med än ordinarie läromedel! (Roos 2006)

På så vis kan man förstå en ”både-och-model” en uppgörelse med de lärostrider mellan religionsbejakande och religionskritiska debatter som rasat under 1900-talet, och som inte minst omvittnas i läroplanstexterna. Det råder inte någon självklar motsättning mellan en livsåskådning byggd på tro och en livsåskådning byggd på naturvetenskap, som etikern Johanna Gustafsson Lundberg (2006) påpekat. Hon citerar en tänkvärd reflektion av Jayne Svenungson, som frågar sig om dikotomin religion – sekulär humanism verkligen är den viktiga uppdelningen:

Går inte den väsentliga vattendelaren – inom såväl som utanför religionens gränser – snarare mellan strävan efter öppenhet, tolerans och kritisk självrannsakan å ena sidan, och frestelsen att vilja förneka eller eliminera den andres världsåskådning för att stadfästa sin egen som den enda, sanna eller förnuftiga å den andra?
(Svenungson citerad i Gustafsson Lundberg 2006: 90).

Vänder vi nu blicken mot de utmaningar som det mångkulturella klassrummet ställer oss inför, kan vi konstatera en spänning mellan två ”heliga principer”. Å ena sidan har vi respekten för den kulturella identitetens integritet, uttryckt i den offentliga retoriken kring kulturell mångfald som något positivt och berikande. Å andra sidan finns det en grundmurad tradition i svensk skola och förskola, som upprätthåller principen om att ”alla skall få vara med” (Norell Beach 2005). ”Här gör vi minsann ingen skillnad på barnen!”, är en utsaga som många förskolelärare med stolthet ställer sig bakom.

Principen om ”en skola för alla” inhamras också från allra början vid lärarutbildningen vid Malmö högskola för samtliga lärarstudenter under den första gemensamma halvterminen.

Och det är ju gott och väl. Men vad händer då det faktiskt *är* skillnader mellan barnen på väsentliga punkter, och dessa punkter inte upplevs som det minsta negativa av barnen eller föräldrarna själva, utan tvärtom utgör en självklar utgångspunkt. Då kan en ”ingen-skillnad-på-barnen”-hållning bli direkt kontraproduktiv. Hur utvecklar man då hos barn förmågan att möta kulturellt eller religiöst annorlundaskap? Eller kanske bör man som Bo Dahlin föreslagit istället fråga sig hur vi *bevarar* denna förmåga hos barnen; hur undviker vi att socialisera in dem i vuxenvärldens fördomar? (Dahlin 1998).

Etnologen Billy Ehn har i sin forskning observerat två grundhållningar i skolan till barn med icke-svensk kulturell bakgrund. Å ena sidan förekommer vad han kallar en ”negativ tolerans”, där skillnader slätas ut och pedagogerna strävar efter att forma en homogen elevgrupp. Å andra sidan innebär en ”positiv tolerans” att skillnaderna mellan barnen lyfts fram och upplevs i ett gemensamt forum. Enligt Norell Beach är det en förutsättning för att fylla själva skoluppdraget att förskolelärare – och det gäller naturligtvis också för lärare i grundskolan – måste visa på att skillnader *de facto* finns och att de är ok.

Frågan är emellertid hur. Med mindre lyckade grepp kan en välvilligt bejakande exponering av kulturell eller religiös mångfald bli precis lika kontraproduktiv som ett kommandomässigt ”alla-får-vara-med”-paradigm.

Exempelvis är det inte ovanligt att pedagogen intar ett slags ”turistförhållande” till kulturell mångfald. Detta kan ta sig uttryck i att man vid tillfälliga teman eller enskilda dagar uppmärksammar särskilda högtider, och kopplat till detta den festmat och de festkläder som förekommer. Inte heller detta behöver vara problematiskt i sig. Problemet infinner sig då man gör detta *frikopplat* från den ”normala” pedagogiken. Då resulterar projektet i en liten resa till ett exotiskt mål; grant, färgrikt, väldoftande. Fint, helt enkelt. Och sedan ”reser” man tillbaka *hem* igen, tillbaka till den ”normala”, kanske mindre

färgsprakande och spiskummindoftande, men ack så trygga, *svenska* pedagogiska vardagen. Det hela resulterar gärna i en lätt nedlåtande attityd till den kulturella mångfald man velat representera. Och bilden av den ”kultur” eller religion man velat frammana är vilket fall som helst djupt snedvriden och långt ifrån representativ för ”livet i allmänhet”. Norell Beach betonar att vi ju så förtvivlat gärna vill skapa en trygg, skyddad värld för våra små. Variationsrik och berikande – javisst! Men fri från obehagligheter. Risken är då lämnar vi våra små med att försöka lösa problemen på egen hand.

Billy Ehn och Gösta Arvartson ger i boken *Kulturnavigering i skolan* (2007) ett annat exempel på hur arbetet för integration och rättvisa kan slå över i sin egen motsats. Det råder en risk att man sätter likhetstecken mellan ”invandrarelever” och elever som är föremål för särskilda insatser. Detta riskerar att stänga in unga människor i ett utanförskap. Överhuvudtaget har begrepp som kulturell mångfald och i synnerhet etnicitet kommit att relateras till invandrares särställning och svårigheter, och till deras kulturella särdrag som tänks kunna förklara dessa svårigheter. ”Kultur” används gärna som en slags restpost för oförklarliga faktorer (De los Reyes 2001).

Allt detta manar oss till att besinna det faktum att skolans högt ställda ideal om tolerans, solidaritet och förståelse är ”inbäddade i en mångkulturell och mångreligiös situation” (Gustafsson Lundberg 2006: 91). För att lösa uppdraget måste vi kort sagt bejaka och synliggöra mångfalden, inte försöka sopa den under mattan. Och detta gäller, menar jag, i lika hög grad för lucia- och julfirande i skolan. Lyft fram dessa som en given ingrediens i en ständigt pågående inventering av de traditioner och normer som kringgärdar samhället i stort. Men behäfta inte lucia och jul med något slags helg- eller stämningsmonopol, utan inventera med samma aptit innehållet i andra ljushögtider under det mörka halvåret; som den judiska Chanuka-högtiden, den hinduiska ljusfesten Diwali under november, och de islamiska högtiderna Ramadan och Eid al-Adha (som under denna period infaller under hösten/vintern). I ett sådant perspektiv blir inifrån såväl som utifrån perspektiv på religion lika viktiga i skolan, och varandras nödvändiga komplement.

Frågan om julavslutning i kyrkan: ”Finn fem fel”

Jag har vid några tillfällen genomfört en liten övning med mina lärarstudenter som jag lite skämtsamt benämnt ”finn fem fel”. Som underlag har jag använt ett tvåsidigt utskick som gjordes från en skånsk skola i mitten av december förra året. Utskicket bestod för det första av ett meddelande om att rektorn med anledning av *Lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever* (2006: 7) beslutat att alla skolavslutningar skulle flyttas från den lokala kyrkan till ”neutrala platser dit alla kan komma och känna sig välkomna”. Oavsett hur man ställer sig till detta beslut så blir innehållet i meddelandet en smula märkligt i relation till det andra papper som skickades ut samtidigt. Detta utgjordes av ett ”Veckobrev” författat av både elever och lärare, i vilket framgick tex. att ”tvåorna har skrivit om ordet ’advent’ och vad det betyder, samt att eleverna kommande vecka skall titta på ett julspel, i just den kyrka som döms ut som diskriminerande och kränkande av rektor.

Bristen på konsekvens får rektorns åtgärd att eka tomt. Naturligtvis kan man se på julspel i kyrkan och skriva om advent i ett undervisningssammanhang. Men detta under förutsättning att det ingår i ett genomreflekterat sammanhang och följs upp ordentligt, och förutsatt att man på liknande vis besöker en synagoga, en moské en romsk kulturförening, osv. Skolan bör tänka igenom om det finns något roligt, stimulerande och lärorikt sätt att uppmärksamma andra högtider än kristna – religiösa såväl som sekulära. Inte för att *fira* dem, utan för att undersöka vad de kan betyda för människor i land och i andra samhällen.

Man kan också fråga sig om *neutralitet* är något att eftersträva. Istället för att suddas ut all koppling till kristna institutioner, musikaliska uttryck och symboler, är det en mer framkomlig väg att tillåta andra religiösa och kulturella symboler och konstformer *också* få utrymme i skolan. Istället för att hyvla bort kopplingen till kyrkan som del i det svenska kulturarvet kan mångfalden lyftas fram och avdramatiseras. Som påpekats tidigare föreskriver *Lpo 94* ”allsidighet och saklighet”, men inte neutralitet och/eller objektivitet. Just under rubriken ”Förståelse och medmännisklighet” förordar Läroplanen att: ”Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva

sig in i andras villkor och värderingar.” (Lpo 94, s. 4) Huvudfrågan blir kort sagt inte var man tillbringar skolavslutningen, utan *vad* man fyller skolårets alla andra dagar med.

En modell för skolan är att undersöka vad kyrkan har att erbjuda? Man kan tänka sig något av en ”kulturell upphandling”. Hur tänker kyrkan kring risken för diskriminering? På vilket sätt kan kränkningar undvikas? Att befinna sig på en plats som knyter an till Sveriges historiska bakgrund som kristen nation innebär inte att elever kränks per automatik. Det handlar om vad man fyller denna plats med. Kultur är ingenting statiskt, utan satt i ständig process och förhandling. Svenska kyrkan som organisation har dessutom ofta gått i bräschen i debatten för tolerans, jämlikhet mellan könen och motstånd mot sociala orättvisor. Det kan därför mycket väl tänkas att kyrkan också kan ha intressanta idéer om hur en skolavslutning kan undvika konfessionella uttryck, och istället kretsa kring precis de värderingar som utgör skolans värdegrund, fastlagda i skolans styrdokument: ”Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen.” (Lpo 94 s. 4)

Avslutning: mötet som nyckel till andlig utveckling och lärande

Nyckelordet för ett hållbart pedagogiskt och didaktiskt förhållningssätt till religionsämnet i den mångkulturella och senmoderna skolan är *mötet*. För det första måste läraren våga möta sina elever som medmänniska och öppna skolans utrymme för att husera de frågor som eleverna de facto bär på. Detta är viktigt redan i unga år, men relevansen växer med tonårstiden. Sven Hartman (1992) har i ett sammanhang inflikt en tänkvärd reservation till följd av ungas låga intresse för religionsämnet: tänk om det handlar om unga människors olust att togföra sina högst personliga funderingar i klassrummet? Detta må mycket väl vara en giltig fundering. Men som påpekats av Olof Frank (200xx) vilar en mogen etisk medvetenhet på en *vana* att reflektera över sina värderingar och handlingsmönster utifrån en etisk utgångspunkt. Detta är något som måste övas upp, vilket lämpligen påbörjas redan i skolan eller förskolans allra första år.

För det andra förutsätter en aktiv livsfrågepedagogik också att läraren vågar exponera de kulturella och religiösa olikheter, och tidvis konfliktytor, som kan finnas i ett klassrum. Strävan efter empati och tolerans är inbäddad i en mångkulturell och mångreligiös grundlogik, och viker man från att hantera denna förutsättning så viker man från själva läraruppdraget. Jag menar att denna strävan också inbegriper ett nytt grepp på det svenska kulturella och religiösa arvet. Vi måste ”återupptäcka” detta utifrån en mångreligiös och livsfrågepedagogisk ståndpunkt, och bjuda in kyrkor och församlingar till en nyförhandling om religionsämnets utformning i skolan. Det nya med detta är att man fränkänner kyrkans ”religionsmonopol”, utan att för den delen hålla ut barnet med badvattnet. Här ser vi då ett tredje möte: det med ”oss själva” och den egna kulturella traditionen.

Genom en sådan pedagogisk orientering kan läraren hjälpa eleverna konfrontera sina utgångspunkter med andra perspektiv, för att på långt sikt arbeta för att ”barnen under den obligatoriska skoltiden [skall] komma till insikt om att den egna livsformens föreställningar om vad som är sant, och att dess normer för vad som är rätt och fel inte är de enda och självklart giltiga.” (Dahlin 1998: 63)

Min slutsats angående andlig utveckling i skolan är att denna, om den nu bör eftersträvas, måste förstås kollektivt. Religionsämnet kan mycket väl utgöra ett forum där elevernas frågor inför livet och strävan efter meningssammanhang formuleras i ett gemensamt, reflexivt sammanhang. Detta sammanhang skall förstås som en *form* för kommunikation, men absolut inte som en matris för vilka frågor, värden och strävanden som skall ses som de rätta. Poängen med en livsfrågepedagogik är att lyfta fram enskilda funderingar, men skärskåda dessa i en form alla kan känna sig hemma i. På så kan man undvika att diskussionen om den mångkulturella skolan, för att tala med Paulina de los Reyes (2001: 191), ”skapar en illusion om samförstånd genom att förtiga, osynliggöra och undertrycka.” Spegelvänt kanske man kan sammanfatta en rimlig strävan efter andlig utveckling i skolan som en strävan efter att skapa en verklighetsförankrad gestaltning av olikhet, genom att tala, synliggöra och befria.