

Malin Löfstedt
Uppsala Universitet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8346>

Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning¹

Sammandrag

Religionskunskap är ett av svensk skolas äldsta ämnen och sedan 1960-talet icke-konfessionellt. Undervisningen ska både leda till ökad förståelse för religioner och livsåskådningar och träna den kritiska förmågan hos eleverna enligt styrdokumentet. Med religionsdidaktikern Peta Goldburgs ord ska undervisningen bidra till ökad kritisk religionslitteracitet. Kritiska diskussioner om religion är vardagsmat i den samhälleliga debatten, men hur ser det ut i skolan och religionsundervisningen? Får religioner och livsåskådningar kritiseras eller läggs locket på? Syftet med artikeln är att diskutera hur konstruktiv religionskritik behandlas i religionskunskapsklassrum på högstadiet och gymnasiet. Detta görs utifrån intervjuer med religionslärare och observationer i religionskunskapsklassrum.

Resultaten visar att religionslärare står mitt i ett professionellt dilemma då de måste hantera religionskritik på flera nivåer, kritik som delvis står i konflikt med varandra. För det första en allmän samhällelig kritik mot religion som också märks i klassrummen. Denna kritik är ofta nedsättande och innehåller fördomar, och kallas här sekularistisk kritik. För det andra problematiska sidor av religioner och livsåskådningar, det vill säga tolkningar och bruk som strider mot demokratiska värderingar och skolans värdegrund. Sammanfattningsvis visar resultaten att många lärare ägnar mycket tid till att nyansera fördomar och stereotypa föreställningar om religion, medan problematiska tolkningar och bruk i relation till religion får betydligt mindre utrymme. För att elever ska utveckla sin självständiga, kritiska förmåga behöver religionsundervisningen i större utsträckning lyfta kritiska perspektiv på religion. Eftersom klassrummet är en av få arenor där elever möts över religions- och livsåskådningsgränser, erbjuder det en unik möjlighet till reflektion och dialog kring utmanande frågor.

Nyckelord: religionsundervisning, religionslitteracitet, konstruktiv religionskritik, sekularistisk kritik, problematiska sidor av religioner, didaktiska strategier

Constructive critique in RE classrooms

Abstract

Religious education (RE) is one of the Swedish school's oldest subjects, and has been non-denominational since the 1960s. According to the steering documents, important goals in RE are to increase pupils' understanding of religions and worldviews, and to strengthen their critical ability. In other words, teaching should contribute to an increased critical religious literacy. In the public debate critical discussions about

1 Artikeln bygger på Löfstedt och Sjöborg (2020).

religion are common, but what does it look like in school? May religion be criticized? The purpose of the article is to discuss how constructive critique of religion is treated in RE in secondary and upper secondary school. This is done through qualitative interviews with religion teachers and observations in classrooms.

The results show that RE teachers are in the middle of a professional dilemma as they have to deal with critique of religion on several levels. First, a secularist critique, often derogatory and prejudicial. Second, problematic aspects of religions and worldviews, that is, interpretations and practices contrary to democratic values and the school's values. In summary, the results show that many teachers spend a lot of time nuancing prejudices and stereotypical notions of religion, while problematic aspects in relation to religion are given much less space. In order for students to develop their critical religious literacy, religious education needs to raise problematic aspects of religion to a greater extent. As the classroom is one of the few arenas where students meet across religious and philosophical boundaries, it offers a unique opportunity for reflection and dialogue about challenging topics.

Keywords: religious education, religious literacy, constructive critique of religions, secularist critique, problematic aspects of religions, didactical strategies

Inledning

Sverige är idag på samma gång pluralistiskt och sekulariserat. För en stor mängd människor betyder traditionell religion² relativt lite och kontakten med religion är begränsad. För andra grupper är religion en central del av livet, något som påverkar vardagen på olika sätt (Lövheim & Nordin, 2015; Willander, 2019). Religion har under de senaste trettio åren gått från att ha varit ett relativt privat, individuellt fenomen till att ha blivit betydligt mer synlig i samhället. Denna ökade synlighet har tillsammans med andra förändringsfaktorer inneburit att religion också har blivit en alltmer laddad och kontroversiell fråga och att dess utrymme i den offentliga sfären har blivit större. Den ökade synligheten har därutöver medfört allt högljuddare diskussioner om religion, inte minst i medier av olika slag (Lövheim & Nordin, 2015; Willander, 2019). Många forskare menar att det idag råder en okunnighet om, och en oförmåga att hantera frågor som har med religion att göra och att det finns ett stort behov av mer välinformerade och balanserade diskussioner om religion (Moore, 2007; Dinham & Francis, 2016; Davie, 2013). En central arena för att stärka kunskapsinhämtande och kommunikationsförmågor för sådana diskussioner är skolan, och då framför allt i religionskunskapen (Löfstedt & Sjöborg, 2019). *Syftet* med följande artikel är att närmare undersöka och analysera hur religionslärare resonerar om och hanterar ett kontroversiellt tema i religionskunskapsklassrummen, nämligen religionskritik. Begreppet kontroversiellt tema förstås här som ett samhällspolitiskt

² 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.

relevant 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).

Från kristendomskunskap till religionskunskap

Religionskunskap är ett ämne som har förändrats mycket genom historien. Religion var ett av de mest centrala ämnena när skolan blev allmän på 1800-talets mitt och hade en tydlig koppling till en specifik tradition, den kristna traditionen. Skolan var vid den här tidpunkten vad vi skulle kunna kalla en konfessionell skola, en skola som hade en tydlig religiös profil. I denna konfessionella skola skulle eleverna fostras *in i* den kristna protestantiska traditionen och tron; de skulle lära sig vissa böner, läsa vissa texter (helst utantill) och sjunga vissa specifika psalmer. Ämnet hette följaktligen också kristendom, senare kristendomskunskap (Hartman, 2000, 2011).

I och med en tilltagande sekularisering i det svenska samhället ökade kraven på ett icke-konfessionellt ämne. 1962 blev det ett faktum, och undervisningen breddades till att innehålla icke-kristna religioner och också ”de strömningar, som satt de religiösa sanningarnas värde ifråga” (Hartman, 2000, s. 219). Här betonas också vikten av att ämnet främjar personlig utveckling hos eleverna och förståelse för ”värdet av en personlig livsåskådning” (Hartman, 2000, s.219) Med dessa förändringar kom också ett krav på att religionslärarna skulle vara objektiva i förhållande till sin undervisning. Nu skulle inte eleverna läras *in i* en specifik tradition, utan de skulle lära sig *om* flera traditioner (Hartman, 2011). Under 70- och 80-talet kom ämnet att i allt större omfattning 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 utsträckning på att forskning visade att barn hade avancerade tankar om livets stora frågor, även om de inte var fostrade i religiösa miljöer (Hartman & Torstensson-Ed, 2007; Hartman 2000). 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 idag 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. Innehållsligt spänner religionskunskapsämnet över stora och mindre religioner i världen, sekulära livsåskådningar (som exempelvis humanism), livsfrågor och etik, och det har blivit ett mer samhällsorienterande ämne där ett allt större fokus ligger på förståelse av religionens roll i samhälleliga skeenden (Skolverket, 2011a, 2011b).

Konstruktiv religionskritik och religionskunskap

Föreliggande artikel behandlar konstruktiv religionskritik i religionskunskapsklassrum. Hur kan vi då förstå religionskritik och på vilket sätt kan religionskritik vara konstruktiv? Religionskritik kan rikta sig mot olika delar av religion. Den

kan handla om kritik mot a) all religion, mot b) en specifik religion, mot c) en viss tolkning av en specifik religion, exempelvis Isis-medlemmars tolkning av islam, och slutligen kan det handla om kritik mot d) hur en religion eller viss tradition tolkar en specifik fråga, exempelvis synen på äktenskap (Stenmark, 2019, s. 201). Religionskritik kan förstås både som negativ och som konstruktiv. Negativ religionskritik syftar till att peka på brister med religion, medan konstruktiv religionskritik är en kritik som vill visa på möjligheter till utveckling och förbättring av de religiösa fenomen som kritiseras. Den konstruktiva religionskritiken handlar om 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, 2019, s. 8). Konstruktiv religionskritik är därutöver en kritik som kan komma utifrån, det vill säga från personer utanför den religion som kritiseras och är då extern. Den kan också komma från personer som finns inom traditionen, som själva anser sig tillhöriga religionen, och är då intern. En muslimsk feminist som Fatima Mernissi (1940–2015), som bland annat kritiserade patriarkala tolkningar av Koranen i syfte att förändra synen på kvinnors rättigheter och möjligheter, är ett exempel på intern, konstruktiv religionskritik (Fazlhashemi, 2019).

Att det konfessionella kristendomsämnet under 1800-talets mitt och 1900-talets början inte handlade om att kritiskt granska religioner och religiösa tolkningstraditioner, är ganska uppenbart. I läroplanen från 1962 skrivs det dock fram att religionskritiska strömningar skulle tas upp (Hartman, 2000, s. 219). Detta syftade bland annat till att lyfta den religionskritik som vid den här tiden riktades från exempelvis uppsalafilosofen Ingemar Hedenius. Frågan är hur det ser ut i skolan idag. Om vi tittar på skolans styrdokument, upptäcker vi ganska snart att det går att hitta flera skrivningar som handlar om att anlägga ett kritiskt förhållningssätt till religion. En sådan formulering hittar vi i Lgr11 (Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet) i kursplanen för religionsämnet där det står att ”Undervisningen allsidigt ska belysa vilken roll religioner kan spela i samhället, både i fredssträvanden och konflikter, för att främja social sammanhållning och som orsak till segregation.” (Skolverket, 2011a). Andra formuleringar som kan sättas i relation till religionskritik är de skrivningar som säger att vi i skolan ska skapa förståelse för att det finns många olika tolkningar och bruk inom religioner och livsåskådningar, som i gymnasiets ämnesplans syftesskrivning: ”Undervisningen syftar till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar kunskaper om religioner, livsåskådningar och etiska förhållningssätt och olika tolkningar när det gäller dessa.” (Skolverket, 2011b). Det finns också skrivningar i den allmänna läroplanen som pekar på vikten av ett kritiskt förhållningssätt. Här betonas det till exempel att eleverna ”kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden” (Skolverket, 2011c). Liknande formuleringar finns i läroplanen för gymnasieskolan. Därutöver finns det skrivningar om källkritik i religionsämnet, för både gymnasieskola och grundskola. I Lgr11 står det exempelvis att undervisningen ska hjälpa eleverna ”att utveckla kunskap om hur

man kritiskt granskar källor och samhällsfrågor med koppling till religioner och andra livsåskådningar” (Skolverket, 2011a).

Tidigare forskning

Religionskritik har förmodligen funnits lika länge som det har funnits religioner. Religionskritik är idag ett stort tema inom religionsvetenskapen men finns också inom andra forskningsfält, exempelvis inom filosofin. Tre välkända nutida externa religionskritiker som har fått mycket genomslag i såväl vetenskaplig som populär debatt, är evolutionsbiologen Richard Dawkins, fysikern Stephen Hawking (1942–2018) och journalisten och författaren Christopher Hitchens (1949–2011). Alla tre kallar/kallade sig ateister och har i sina olika publikationer kritiserat religion på ett relativt hårdfört sätt. När det gäller intern religionskritik så kan den tidigare nämnda muslimska feministen Fatima Mernissi lyftas, liksom Kecia Ali. Båda är/var muslimer och vill genom sin interna konstruktiva religionskritik bidra till att utveckla och förbättra argument och ställningstaganden i relation till religiösa tolkningar och bruk, med särskild inriktning på frågor om kvinnors rättigheter och möjligheter (Fazlhashemi, 2019).

Går vi vidare till religionskritik och religionsundervisning, är forskningsfältet inte lika omfattande. En orsak till detta torde vara att religionskritik inte är någon central del av religionsundervisningen på de allra flesta håll i världen eftersom undervisningen om religion oftast är konfessionell (Alberts, 2007). Det finns dock exempel på forskning som behandlat frågan. Bengt-Ove Andreassen har i flera studier undersökt det norska religionsämnets syfte och innehåll, och menar att de kritiska perspektiven är frånvarande. Han hävdar att alltför stor vikt idag läggs på betoning av religioners positiva sidor och likheter sinsemellan, och argumenterar för ett tydligt sekulärt religionsämne där kritiska perspektiv bör ha en självklar plats (Andreassen, 2012). En annan forskare som liksom Andreassen kritiserar religionsämnets, men också religionsdidaktikens tendens att släta över religioners olikheter, är den brittiske forskaren Andrew Wright. Han menar att religionsundervisningen istället för att väja för religioners och livsåskådningars olikheter snarare borde utgå från deras olika sanningsanspråk och de utmaningar som detta ställer oss inför (Wright, 2015). Ytterligare en norsk studie pekar på att religionskritik i form av elevers kritiska förhållningssätt till religion är vanlig i norska religionskunskapsklassrum. Samma studie visar också att religionslärare saknar relevanta metoder att hantera kritik av religion. Bland annat visar författarna att det helt saknas exempel på metoder eller uppgifter som uppmanar eleverna till självreflexivitet, det vill säga metoder som syftar till att sätta sökljuset på elevernas egna attityder och föreställningar i relation till religion och kritik riktad mot religion (Hammer & Schanke, 2018).

Metod

Det empiriska material som artikeln bygger på är en del av ett större forskningsprojekt, TRILS, *Teaching Religion in Late Modern Sweden*³. Forskningsprojektet som helhet har till syfte att undersöka hur religionslärare på högstadiet och gymnasiet hanterar utmanande frågor inom religionsämnet. För att uppnå projektets syfte har tre olika metoder använts: En kvantitativ enkät besvarad av 1292 religionslärare (svarsfrekvens 65%), observationer i 52 religionsklassrum samt intervjuer med 22 religionslärare. I föreliggande artikel används framför allt intervjuerna, men i någon mån också observationerna som utgjorde en grund för intervjuerna i studien. Vid varje observation och intervju deltog två av projektets tre deltagare för att få ett så tillförlitligt resultat som möjligt. Båda deltagarna antecknade under observationerna. Det gjordes dock ingen systematisk analys av observationerna eftersom de i första hand utgjorde en grund för intervjuerna. Intervjuerna är å andra sidan inspelade, renskrivna och därefter bearbetade genom mjukvaruprogrammet NVivo. Bearbetandet gjordes i två steg. I det första steget klassificerades alla deltagande lärare efter bakgrundsfaktorer som kön, ålder, skolform och geografiskt läge. Alla fick också en pseudonym för att garantera deras anonymitet och det är dessa pseudonymer som används i denna artikel. Därefter kodades materialet i två steg. Kodningen innebar att alla intervjuer transkriberades och importerades i mjukvaruprogrammet NVivo, för att sedan systematiseras i enlighet med olika teman som relaterar till TRILS-projektets syfte och frågeställningar. Det skapades också under kodningen nya teman beroende på intervjuernas utfall. För att säkerställa reliabiliteten av kodningen gjordes de första tematiseringarna av ett antal intervjuer av alla tre forskarna, medan resterande material delades upp forskarna emellan. Den empiri som presenteras i artikelns resultatdel utgör endast en liten del av det empiriska material som samlats in inom ramen för TRILS-projektet.

Teoretisk lins – religionslitteracy

Som teoretisk lins för att bättre kunna tolka och förstå det empiriska materialet i artikeln används begreppet ”religious literacy”, här benämnt religionslitteracitet. Litteracitet är från början ett begrepp som beskriver läs- och skrivkunnighet, men har mer och mer övergått till att beteckna en bredare form av läskunnighet. Idag talas det om litteracitet i betydelsen att både inneha kunskaper i ett ämne och ha förmåga att tolka, förstå och använda sina kunskaper i det aktuella ämnet – exempelvis i historia, kemi eller religion. Att koppla litteracitet till religion är ett relativt nytt fenomen. Ett skäl till att begreppet har börjat användas även i religionsvetenskapliga sammanhang är att forskare uppmärksammat att många människor saknar eller har bristfälliga kunskaper om religion. I USA har

³ Forskningsprojektet finansierades av Vetenskapsrådet och har i sin helhet godkänts av den regionala Etikprövningsmyndigheten i Uppsala.

exempelvis flera universitet startat projekt för att öka medborgarnas religionslitteracitet⁴.

En snabb översikt av litteraturen på området visar att religionslitteracitet i allmänhet används normativt, det vill säga med ett tydligt samhällsförbättrande mål, som en slags demokratisk medborgarfostran med syftet att öka förståelsen människor emellan (Moore, 2007; Prothero, 2007; Goldberg, 2010; Brömssen, 2012). Vilka förmågor som behöver tränas för att uppnå detta mål beskrivs dock på lite olika sätt av olika författare. Medan några betonar vikten av att inhämta faktakunskaper (Prothero, 2007), trycker andra snarare på förmågan att kunna kommunicera om religion (Dinham & Francis, 2016). Ytterligare några betonar förmågan till kritisk reflektion som en viktig del av religionslitteracitet (Moore, 2007; Goldberg, 2010). En av dessa är religionsdidaktikern Peta Goldberg som pekar på vikten av att religionslitteracitet också bör innefatta en förmåga till kritiskt tänkande. Goldberg menar att ett kritiskt perspektiv kan utmana elevers stereotypa föreställningar om religioner som singulära, autonoma och uniforma system, och att det på så sätt kan bidra till att eleverna lär sig att analysera ”religiösa fenomen och uppfattningar för att utmana och förändra dominerande diskurser” (Brömssen, 2012, s. 131). Utifrån sin förståelse av kritisk religionslitteracitet uppmanar Goldberg till problembaserade arbetssätt i religionsundervisningen, där elevers egna erfarenheter och kunskaper sätts i centrum och ges utrymme att förhandlas genom undervisningen (Goldberg, 2010; Brömssen, 2012).

Religionsämnet i skolan ska, såsom det beskrivs i styrdokument, främja olika typer av förmågor (Skolverket, 2011a, 2011b, 2011c). Det syftar till att eleverna ska inhämta och utveckla kunskaper om olika religioner och livsåskådningar, det vill säga att eleverna ska tillgodogöra sig en viss mängd faktakunskaper. Exempelvis ska de förstå vad Ramadan innebär, vad treenighet betyder, hur guden Shiva avbildas och vad han står för i den indiska mytologin. Eleverna ska också ha fördjupade kunskaper om religioner och livsåskådningar när de lämnar skolan. Det kan handla om att på ett djupare plan förstå varför många muslimer firar Ramadan och vad det betyder för dem, att kunna jämföra olika gudsuppfattningar i olika religioner, samt ha förståelse för att heliga texter kan tolkas på olika sätt beroende på religiös tradition. Undervisningen ska också bidra till att de kan kommunicera sina kunskaper och använda dem, exempelvis i diskussioner och samtal. Slutligen ska religionsundervisningen också lyfta religions- och livsåskådningskritiska perspektiv och stärka elevernas förmåga till kritiskt tänkande.

En intressant fråga i sammanhanget är vilken roll religionsläraren spelar för elevers utvecklande av religionslitteracitet. I de allra flesta texter som behandlar

⁴ Ett av dessa projekt återfinns på Harvard Divinity School. Projektet har initierats mot bakgrund av att så många saknar kunskaper om andra religioner än den egna – något som bland annat kan härledas till att man i USA inte har något religionskunskapsämne i skolan. På projektets hemsida framhålls att avsaknad av kunskaper om religioner, det vill säga låg *religious literacy*, innebär ökad risk för fördomar och stereotypa föreställningar om andra religioner och riskerar därmed att förhindra samhällelig samexistens.

begreppet fokuseras i första hand religionslitteracitet som en förmåga som elever förväntas utveckla. Lärarens roll i processen är relativt frånvarande. I rapporten ”Religious Literacy: A Way Forward for Religious Education?”, som utgör en kritisk granskning av begreppet, nämns lärarens didaktiska förhållningssätt som en viktig framgångsfaktor för elevers möjlighet att uppnå religionslitteracitet (Biesta, Aldrige, Hannam & Whittle, 2019). Jag menar det är rimligt att anta att läraren spelar en avgörande roll för vilken typ av religionslitteracitet eleverna utvecklar. Det är läraren som sätter ramarna för undervisningen genom sina val av stoff, perspektiv och metoder. Det är läraren som har kännedom om elevgruppens sammansättning och som därmed kan anpassa undervisningen på det sätt som bäst gynnar deras lärande. Det är också läraren som genom sitt sätt att leda undervisningen och genom sina didaktiska strategier skapar förutsättningar för de samtal som äger rum i klassrummet (Hattie, 2012). En väl utformad och genomförd religionsundervisning kan bidra till att utveckla elevers kritiska religionslitteracitet, som gör eleverna rustade för att tänka på ett självständigt, konstruktivt, kritiskt sätt kring olika religions- och livsåskådningsrelaterade frågor, i relation till både samhället, andra individer och sig själv.

Resultat: Religionskritik i religionsundervisningen

Efter att ha besökt ett stort antal klassrum och intervjuat över tjugo religionslärare är det uppenbart att religionskritik är ett perspektiv som på olika sätt hanteras i klassrummen och att det är en kontroversiell fråga som utmanar. Det är dock också tydligt att den religionskritik lärare anser sig behöva ta upp och förhålla sig till, är av olika slag. Vad är det då för olika typer av religionskritik vi stött på?

Sekularistisk kritik

Den mest återkommande kritiken som våra respondenter talar om och som också märks ute i klassrummen är en så kallad *sekularistisk kritik*. En sekularistisk kritik av religion utgår från att det sekulära är normen, det vill säga att det normala är att inte vara religiös eller troende. Den sekularistiska kritiken utmärks av att den ofta har en negativ och delvis oförstående ton gentemot religiösa trosföreställningar och praktiker, och av att de sekularistiska kritikerna ofta vill minimera religionens inflytande i samhället (Stenmark, 2019). Den sekularistiska kritiken är relativt vanlig i samhällsdebatten, inte minst märks den i medier och på sociala medier (Jensdotter & Lövheim, 2020). Den finns dock också i klassrummen, som på sätt och vis utgör ett litet ”samhälle i miniatyr”. I linje med definitionen av begreppet sekularistisk kritik ovan, hörde vi vid flera tillfällen under våra observationer elever som på olika sätt förminskade religiositet och människor med en religiös tro genom nedvärderande uttalanden. Ett exempel är den lektion om religion och vetenskap, som är ett centralt innehåll på gymnasiet, där läraren startade upp området genom att tillsammans med eleverna göra en mindmap kring

vad som skiljer religion från vetenskap. Under genomgången av vad som kännetecknar religion, fick de först sitta i mindre grupper och diskutera. En av de unga män som satt närmast oss sa något i stil med att religion känns som ”hittepå”, ungefär som att tro på tomten. Läraren hörde inte elevens kommentar och inget hände mer än att de som satt runt omkring honom skrattade. Den här typen av negativa religionskritiska kommentarer återkommer även under andra observationer och överensstämmer med tidigare forskningsresultat (se t.ex. Kittelmann Flensner, 2015; Hammer & Schanke, 2018).

I våra intervjuer bekräftas att den sekularistiska kritiken är något lärarna måste hantera och bearbeta i religionsundervisningen. Flera av lärarna hänvisar till att många elever har negativa attityder till religion som de menar förstärks bland annat via media. För att illustrera hur den sekularistiska kritiken kan låta härmar en av lärarna, Katarina, som arbetar på yrkesprogram i en mindre stad, en typisk elevattityd: ”Varför ska vi läsa religion? Det här är bara påhitt. Det här är dumheter, det är sagor, varför ska vi lära oss om det? Det leder bara till krig.” En annan lärare, Johan, som arbetar på en mångkulturell gymnasieskola i en större stad, berättar hur han vid flera tillfällen behövt gå in och diskutera attitydfrågor:

Och jag sa till dem: ”Ni kan inte hålla på såhär ... det där snacket, det håller inte nästa år. Om ni gör det på religionsundervisningen, kommer ni inte någon vart. Ni måste gå in med öppna ögon.” Så det finns en ganska tydlig religionskritik. Och då är det inte bara ett slags ateism som är att icke-tro, utan det är en väldigt, det här, lite som de här, lite som Humanisterna har det blivit.

Johan menar att den religionskritik som finns i klassrummen är hård, och att den påminner om hur vissa kritiker från förbundet Humanisterna argumenterar mot religion.

Flera av lärarna beskriver att den sekularistiska kritiken framför allt märks i början av kurserna, och att det därför krävs en hel del tid inledningsvis för att få eleverna att förstå varför de ska läsa religion överhuvudtaget. Lärarna startar i vad jag skulle kalla ett ”didaktiskt minusläge” när det gäller elevernas attityder och värderingar i förhållande till religion. Flera säger dock också att de upplever att attityderna förändras under kursernas gång, något som tyder på att religionsämnet är viktigt och att det kan bidra till att förändra uppfattningar och förhållningssätt. Regina, som arbetar på teoretiska program på ett mångkulturellt gymnasium i en förort till en storstad berättar:

Ganska ofta brukar det dyka upp, i nästan varje utvärdering man gör, att det var ’mycket mer intressant än jag trodde det skulle vara’. Kopplingen till samhället har de inte upplevt på samma sätt på högstadiet, och det är inte så konstigt för det har hänt mycket i deras kognitiva utveckling. Så att de är väldigt intresserade av världsreligionerna, upplever jag, på ett sätt som de inte alltid förväntar sig i förväg. De upptäcker att det är väldigt intressant att se olika tolkningar och hur man kan se religionen i samhället. Inte alla förstås, men många, och det upplever kollegorna på skolan också att det är elever som är intresserade av vårt ämne. För det är ett ämne som handlar om livet och samhället.

Den sekularistiska religionskritiken som uttrycks i klassrummen, enligt de lärare vi intervjuade, är exempel på en negativ religionskritik, det vill säga en form av religionskritik som syftar till att peka på brister med religion och religiositet (Franck & Stenmark, 2019). Det är en kritik som tenderar att förstärka uppfattningar om att religiösa är konstiga, att de är ”de andra”. Det är därutöver en kritik som i hög utsträckning är extern, det vill säga kommer från personer som inte anser sig vara religiösa i traditionell mening. Den sekularistiska kritiken visar att eleverna i uttrycksögonblicket saknar förmåga att förstå den interna variation som religioner rymmer, och en avsaknad av att kunna sätta sig själva i relation till det som de studerar.

Didaktiska strategier

I teoridelen konstaterade jag att religionsläraren spelar en avgörande roll för att eleverna ska utveckla en konstruktiv, kritisk religionslitteracitet. Eftersom den sekularistiska kritiken utgör en negativ religionskritik, är frågan hur de intervjuade lärarna hanterar den här typen av kritik. Vilka didaktiska strategier⁵ använder de sig av? Som beskrevs ovan i fallet Johan, är ett sätt att helt enkelt prata med eleverna, att få dem att förstå att det inte är okej att tala om religion på ett respektlöst sätt och att sätta upp någon form av samtalsregler som ska gälla i klassrummet. Sanna, som är lärare på yrkesprogram på gymnasiet i en större stad, talar om betydelsen av att använda sig av religionssociologiska perspektiv för att belysa elevernas egna attityder, fördomar och tankegångar. Sanna menar att detta grepp gör att elevernas uppfattningar sätts i en större samhällelig kontext. Hon beskriver:

Det tycker jag ger mycket, prata socialisation och att ni ärver era föräldrars syn, och förstagångsväljare röstar nästan alltid som sina föräldrar, och så börjar de fundera lite över sig själva. Så man försöker plocka in dem i ett sammanhang, att det här inte är någonting som sker på andra sidan jorden, utan det sker här och nu, hos er. Och ni har också en inställning till religion.

Sanna berättar att det märks att eleverna börjar reflektera på ett helt annat sätt när hon tar upp de här perspektiven. Hon beskriver det som att det händer någonting positivt i dem, att de reflekterar mer över sig själva. Sannas didaktiska strategi för att motverka fördomar och öka förståelse för religion är ett tydligt exempel på hur en lärare genom sina undervisningsval kan utmana elever till att vända på perspektiv och få dem att tänka mer självreflexivt.

Det är dock inte bara Sanna som berättar om den här typen av strategier. Tidigare nämnda Regina talar om vikten av att inkludera eleverna i undervisningen. Hon menar att alla elever oavsett livsåskådning måste känna sig involverade, så att det inte blir alltför mycket vi-och-dom-tänkande:

⁵ En didaktisk strategi förstås här som ett sätt att hantera en specifik undervisningsutmaning. Den kan omfatta såväl förhållningssätt till ämnet som konkreta planeringar och metoder. Överhuvudtaget förstås didaktik i texten i bred mening, som något som innefattar både teoretisk reflektion och praktiska tillvägagångssätt, metoder.

I början av kursen så pratar vi ganska mycket om, ja, men så pratar vi om i Sverige idag, och försöker ... Alla har en livsåskådning. Hur ser er livsåskådning ut? Att man får börja väldigt mycket i sig själv: Det här är viktigt för mig, så här tänker jag om verkligheten.

Vidare berättar Regina hur hon strävar efter att hitta exempel på ”sekulära upplevelser och fenomen” som liknar ”det religiösa” för att visa på likheter mellan religiösa och sekulära upplevelser och företeelser men också för att skapa inklusivitet. Regina hänvisar till Utbildningsradions (UR) programserie *Himmel och jord*, och ett klipp där fotbollssupportrars beteende och upplevelser på en fotbollsarena jämförs med religiösa ceremonier, där det blir tydligt att det finns stora likheter, inte minst när det gäller upplevelsen av gemenskap och att göra saker tillsammans. Ett annat exempel som hon brukar ta upp är upplevelsen som en konsert kan ge, när man ”får den känslan att det är någonting, ja nästan utomkroppsligt”, som skulle kunna jämföras med religiösa upplevelser. Överhuvudtaget strävar Regina efter att bekantgöra religiösa fenomen snarare än att främmandegöra dem.

Filip är lärare på teoretiska program på en mångkulturell gymnasieskola i en förort till en storstad, och resonerar på ett liknande sätt som Regina. Han lägger mycket tid på att få elever utan tydlig livsåskådningstillhörighet att förstå att ämnet berör även dem eftersom han annars riskerar att ”förlora” dem. Filip gör detta genom att lägga tid på att förklara innebörden av religion för eleverna, och genom att låta dem diskutera vad religion är och kan betyda för människor. Därefter låter han eleverna utforska sin egen livsåskådning genom skrivande: ”Det har jag kört många gånger, så att syn på livet, eller händer det något efter döden, och skulle du, även om du inte tror det, vad skulle du vilja att det hände? Som en kort skrivuppgift, att de bara får stanna upp och tänka till själva.”

Exemplen ovan visar hur lärare genom medvetna didaktiska strategier strävar efter att öka elevernas förståelse för religion och religiös tro, som ett led i att minska negativa attityder och fördomar om religion. Flera av strategierna handlar om att lärarna vill få eleverna att reflektera mer över sig själva i relation till ämnet, och de gör det genom att sätta elevernas egna erfarenheter, bakgrunder och attityder i centrum. Exemplen pekar på hur lärarna konkret arbetar för att öka elevernas förmåga till *konstruktiv kritisk reflektion* i religionsundervisningen, alltså en religionskritik med syfte att förändra elevers attityder och förhållningssätt på ett konstruktivt sätt, något som i sin tur kan uttryckas som att de strävar efter att eleverna ska uppnå en högre grad av *konstruktiv, kritisk religionslitteracitet*.

Problematiska sidor av religioner och livsåskådningar

En annan typ av religionskritik som kommer upp i våra intervjuer, är vad vi har valt att kalla *problematiska sidor av religioner och livsåskådningar*, det vill säga religiösa uppfattningar, tolkningar och bruk som strider mot centrala värden i samhällets och skolans värdegrund. Det kan exempelvis handla om fall där religiösa uppfattningar, tolkningar och bruk inte är förenliga med jämställdhet,

individens frihet, religionsfrihet och yttrandefrihet. Många av de lärare vi pratar med menar att det här är ”känsliga frågor” som är svåra att ta upp. Flera nämner rädslan för att trampa på elevers tår och att det många gånger gör att frågorna prioriteras bort eller tonas ned. Lisa, som arbetar på en mångkulturell högstadieskola i en större stad, berättar:

Det svåra är om man hamnar i ett läge, där man är rädd för att man trampar någon, man vet att här sitter det barn vars föräldrar går med heltäckande eller vad det nu kan vara, och så står jag liksom ... då är det ju svårt. Man måste väga orden samtidigt som min uppgift är att stå för det fria valet och för demokratin och ...

Lisa förklarar vidare att hon inte har några som helst problem med att undervisa om sexualitet och relationer generellt, något som hon i perioder också har gjort, men att just frågan om religion och jämställdhet är svår. Hon hänvisar till fall där vissa tolkningar och tillämpningar av religion krockar med jämställdhet och hur det strider mot ”hela ens grundsyn”. En annan lärare, Carina, som också jobbar på en mångkulturell högstadieskola, resonerar i liknande termer och menar att det är särskilt svårt med religion och kvinnosynsfrågor, särskilt i relation till islam. Resonemang liknande Lisas och Carinas återkommer i flera av intervjuerna. Regina blir självkritisk när vi pratar om problematiska sidor av religion, och hon menar att hon skulle kunna arbeta mycket mer med att förbereda eleverna på att religionsämnet ibland kan beröra personliga uppfattningar och ställningstagande och att det ibland kan vara utmanade. Hon menar att uppfattningar, ståndpunkter och åsikter måste få ifrågasättas i ett klassrum, utan att det blir personangrepp. Regina sammanfattar att religionskursen kan utgöra ett forum där elever tränas i att lyssna på varandras kritiska synpunkter och bemöta dem, men också träning i att föra fram kritik på ett konstruktivt sätt.

Några av de intervjuade lärarna är klara och tydliga på att religioners problematiska sidor måste tas upp i undervisningen, inte minst i relation till mänskliga rättigheter – och då bland annat religionsfrihet och yttrandefrihet. Erik, som jobbar på en mångkulturell högstadieskola i en större stad, är en av dessa och han förklarar:

Jag vill påverka dem att bli demokratiska. I det ingår ett visst mått av sekularism också, att man vågar koppla ihop också att i ett modernt samhälle där många religioner möts och så vidare, måste man också komma ihåg att religionsfrihet är frihet från religion ibland också.

Erik fortsätter:

Jag har haft en ganska tuff linje vad gäller att försvara yttrandefriheten i samband med att man känner sig kränkt (...) Men det borde vi ha pratat mer om i fortbildnings-sammanhang. För många elever behöver höra. För de hör kanske föräldrar eller någonting annat som inte är orienterade om hur det fungerar ...

Som en illustration av hur han tänker berättar Erik hur några elever en dag kom till honom med bilder av Muhammedkarikatyrerna som de hade hämtat från internet och som de ville diskutera. Väl medveten om att ämnet kunde vara känsligt för vissa tog han ändå upp det i klassrummet. När de diskuterat frågorna utifrån inte bara det faktum att vissa kände sig kränkta av bilderna utan också ur yttrandefrihetsperspektivet, utbrast en av eleverna: ”Herregud, varför har, ingen har ju sagt det så här. Nu förstår jag att man inte behöver vara rasist eller hata muslimer om man försvarar Lars Vilks rätt att skapa konst.” Erik menar det många gånger behövs ordentliga genomgångar av olika argument för och emot olika handlingar och positioner för att eleverna ska förstå, på djupet. Han reflekterar vidare att många lärare är rädda för att ta debatten, vilket han menar är djupt olyckligt.

Också Tariq, som arbetar som lärare på en mångkulturell gymnasieskola i en förort till en storstad, anser att det är viktigt att resa frågor om religioners och livsåskådningars problematiska sidor. Han understryker att ett av religionsämnets huvudsyften är att eleverna ska utveckla ett kritiskt förhållningssätt till religion samtidigt som det också ska öka förståelse för olika sätt att tänka och leva.

Didaktiska strategier

När det gäller didaktiska strategier för att hantera problematiska sidor av religioner och livsåskådningar är en viktig sådan, menar flera lärare, att verkligen våga lyfta frågorna istället för att väja för dem. Tariq talar om betydelsen av elevers självreflektion kring sina egna trosföreställningar. Han menar vidare att det finns en tendens att det tassas på tå när det gäller just elever som är djupt troende, inte minst troende muslimer men också för de som är vad han kallar ”slentriansekulära”. Tariq menar att kritiska perspektiv på religion är viktiga för forandet av självreflexiva individer, oavsett om de är religiösa eller icke-religiösa. Han tillägger dock att det är viktigt att den religionskritik som tas upp måste ”ha en positiv sida, inte bara en destruktiv, kritisk sida”. Med detta menar Tariq att det är viktigt att visa på, och i förlängningen erbjuda alternativa förhållningssätt inom religioner, samt att visa på den interna mångfalden för att stimulera ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna:

En lektion tog jag upp det här med homosexualitet och islam, och att det finns homomoskéer. Det här tyckte de först var ett skämt, att begreppet homomoské lät som en förolämpning. (...) Så just att erbjuda dem alternativen, definitivt, ja.

En annan metod som Tariq tillämpar är att arbeta med religiösa texter och låta eleverna argumentera för olika tolkningar av samma texter, inte bara läsa och tolka utan verkligen inta en tydlig position och argumentera utifrån densamma. Han tar upp exemplet skapelseberättelsen och hur han låtit vissa av eleverna använda texten för att argumentera för att kvinnor är mindre värda än män, medan andra fått argumentera för motsatsen. På liknande sätt har han arbetat med texter som kan kopplas till bärande av slöja och syn på homosexualitet.

Erik intar genomgående en tydligt problematiserande och provocerande strategi för att stimulera elevernas självständiga, kritiska tänkande. Han tar upp exempel som är problematiska, som exemplet Muhammedkarikatyrerna ovan, teckningarna i Charlie Hebdo eller liknande. Erik pratar om nödvändigheten att samtala om den här typen av utmaningar, och säger att det kan vara tufft och utmanande men också roligt. Han använder sig mycket av diskussioner, gärna i paneldebattform, där eleverna får axla olika roller och argumentera utifrån bestämda positioner. Gärna utifrån en position de själva inte har. För att debatten sedan ska bli så givande som möjligt får eleverna läsa på vad experter säger i olika frågor.

Våra intervjuer visar att lärare generellt tycker att det är svårt att ta upp problematiska sidor av religioner och livsåskådningar, och att det finnas en större vilshenhet i hur den här typen av frågor ska hanteras jämfört med religionskritik av sekularistisk karaktär. En av lärarna, som själv arbetar aktivt med den här typen av frågor, förklarar det med att det finns en överdriven rädsla för att utmana framför allt religiösa elever att reflektera över sina egna attityder och värderingar i relation till religion. Samma lärare betonar att både icke-religiösa och religiösa elever behöver stimuleras att tänka kritiskt kring sina egna uppfattningar och värderingar för att träna sin kritiska reflektionsförmåga, för att uppnå en kritisk religionslitteracitet. Av de lärare vi har intervjuat är det få som verkar lyckas med att utmana alla elever – det är framför allt de ”slentriansekulära” som får den träningen.

Sammanfattande diskussion

Syftet med artikeln har varit att närmare undersöka och analysera hur religionslärare resonerar om ett kontroversiellt tema i religionskunskapsklassrummen, nämligen religionskritik, och hur de hanterar detta i klassrummet. Som tolkningsraster har begreppet kritisk religionslitteracitet använts. Inledningsvis konstaterades att kunskaper om religioner och livsåskådningar är viktiga i ett pluralistiskt och sekulärt samhälle liksom arenor för balanserade diskussioner om frågorna. Skolan och religionsämnet utgör en sådan möjlig arena. Religionskunskapsämnet syftar till att eleverna ska uppnå en ökad religionslitteracitet. Mer konkret innebär det ökade kunskaper om religioner och livsåskådningar samt en bättre förmåga att analysera, kommunicera och kritisk granska religioner och livsåskådningar. Religionslitteraciteten ska kunna tillämpas på samhället i stort, på olika grupper och individer men också på egna föreställningar och attityder. Eleverna ska, annorlunda uttryckt, utveckla en förmåga till kritisk religionslitteracitet. En viktig, för att inte säga avgörande faktor för att detta ska lyckas är en kunnig, trygg och didaktiskt kompetent religionslärare.

Resultaten visar att det är utmanande att vara religionslärare i ett sekulariserat och pluralistiskt samhälle där religion som fenomen har blivit alltmer synligt och

omdebatterat. Detta syns bland annat i styrdokumentet, där det uppenbarligen finns spänningar. Här finns skrivningar som uttrycker att ämnet syftar både till att främja elevernas kritiska förmåga i relation till religioner och livsåskådningar, och till ökad förståelse och respekt för människors olika livshållningar. Att den här spänningen också finns i den konkreta vardagen i klassrummen, blev tydligt i såväl intervjuer som observationer och visar sig bland annat i form av två olika typer av religionskritik som lärare måste hantera. För det första finns där en ”sekularistisk kritik”, en kritik som bygger på en sekulär uppfattning om att religionens roll i samhället bör vara så begränsad som möjligt, helst osynlig, och som inte sällan för med sig negativa attityder till religion. Den andra typen av kritik, här kallad ”problematiska sidor av religion”, handlar om när religiösa traditioner, tolkningar och bruk krockar med exempelvis mänskliga rättigheter, jämställdhet och andra grundläggande värden. Att den första typen av kritik finns i klassrummen är inte en ny iakttagelse, utan ligger helt i linje med tidigare forskning som den skrivs fram hos exempelvis Kittelmann Flensner (2015) och Hammer och Schanke (2018). Den andra typen av kritik är mindre omskriven i tidigare forskning.

Den sekularistiska kritiken är i de flesta fall en negativ kritik, det vill säga en kritik som syftar till att peka på problem och brister med religioner. De lärare vi intervjuar ägnar mycket tid åt den sekularistiska kritiken, och berättar om hur de använder olika didaktiska strategier för att bemöta och arbeta med densamma. Deras didaktiska strategier är konstruktiva och syftar till att förändra attityder hos eleverna, inte minst genom att stimulera till självreflektion. Detta görs bland annat genom att använda sociologiska perspektiv, inkluderande perspektiv (betoningen av att alla har en livsåskådning) och bekantgörande perspektiv. Lärarna vill få eleverna att granska sina egna sammanhang, förutfattade meningar och attityder genom konkreta metoder. Detta skiljer sig från Hammer och Schankes (2018) studie, där de intervjuade lärarna helt saknade denna typ av metoder och perspektiv. Mot bakgrund av hur kritisk religionslitteracitet kan förstås skulle man kunna säga att lärarna i vår studie strävar efter att öka förmågan till en kritisk religionslitteracitet hos eleverna, ungefär som Peta Goldberg talar om kritisk religionslitteracitet där ”språk, förståelse och kritisk kapacitet för eleverna används aktivt” (Goldberg, 2010). Eftersom den litteracitet som eftersträvas handlar om att ta religiös tro och religiösa företrädare på allvar, och ytterst sett syftar till att skapa en ökad förståelse av religioner och livsåskådningar hos eleverna, och också ökad förståelse för den egna livsåskådningen, menar jag att det är en *konstruktiv, kritisk religionslitteracitet* som eftersträvas.

Resultaten visar dock också att majoriteten av de intervjuade lärarna tycker att en viss form av kritik, nämligen den som reser problematiska sidor av religioner och livsåskådningar, är svår att ta upp och arbeta med. Svårigheterna beror på att det finns en rädsla för att trampa på elevers tår men också för att man känner sig osäker på hur den här typen av frågor ska tas upp på bästa sätt. Samtidigt menar flera av dem att det egentligen är väldigt viktiga frågor att ta upp och att elever

behöver utmanas, oavsett livsåskådning. Endast ett par av de intervjuade lärarna uttrycker att de på ett didaktiskt medvetet sätt arbetar med problematiska sidor av religion. Strategierna handlar då framför allt att våga resa frågorna och att stimulera och utmana eleverna till en konstruktiv, kritisk självreflektion – exempelvis att de får inta synsätt och ståndpunkter de själva normalt inte har. Uppgifterna syftar tydligt till att bredda och fördjupa elevers kritiska religionslitteracitet, på ett konstruktivt sätt.

Sammanfattningsvis verkar problematiska sidor av religioner och livsåskådningar inte tas upp och bearbetas i samma utsträckning som sekularistisk kritik i de klassrum vi fått tillgång till genom vår studie. Självfallet är detta bekymmersamt. Likväl som det bör finnas utrymme att arbeta med sekularistisk kritik i klassrummen bör det också ges utrymme att arbeta med problematiska sidor av religion. En religionsundervisning som inte lär elever att kritiskt granska religioner och livsåskådningar på alla möjliga vis, inte minst i relation till deras egna tillhörigheter och uppfattningar, riskerar att missa att stärka elevernas kritiska förmågor. Jag konstaterade tidigare att den sannolikt mest avgörande faktorn för att kritiska perspektiv på religion ska tas upp i religionsundervisningen på ett konstruktivt och reflexivt sätt är läraren. Denna hypotes stärks i vår studie och visar att det är lärarens didaktiska val och strategier som avgör vad som tas upp i undervisningen – men också vad som inte tas upp! Någon av de intervjuade lärarna uttryckte det som att flera kollegor undviker problematiska sidor av religioner och livsåskådningar, och att det finns ett behov av fortbildning i frågorna. Jag kan bara hålla med. Här spelar vi som arbetar med lärarutbildning stor roll. Genom att utveckla våra didaktiska strategier och metoder för att samtala om och bearbeta kritiska perspektiv på religion med såväl blivande lärare som verksamma lärare, kan vi bidra till att lärare känner sig bättre rustade för att ta upp frågorna i sina klassrum. På så sätt kan skolans religionsämne bli en central arena för balanserade samtal om religioners och livsåskådningars alla sidor – även de problematiska.

Om författaren

Malin Löfstedt är lektor i religionsdidaktik och excellent lärare vid Teologiska institutionen vid Uppsala universitet och har tidigare arbetat som lärare både på grund- och på gymnasieskola. I sin forskning har hon bland annat undersökt religionslärares syn på utmanande frågor i religionsämnet samt hur lärarstudenter resonerar kring sin egen livsåskådning och kommande profession.

Institutionstillhörighet: Teologiska institutionen, Uppsala universitet.

E-post: malin.lofstedt@teol.uu.se

Referenser

- Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of-Religions Approach*. Doctoral thesis. Berlin: Walter de Gruyter.
- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G., Aldrige, D., Hannam, P. & Whittle, S. (2019). *Religious Literacy: A Way Forward for Religious Education?* Report Submitted to the Culham St Gabriel's Trust.
<https://www.reonline.org.uk/news/religious-literacy-a-way-forward-for-religious-education/>
- Brömssen, Kerstin von (2012). Religious Literacy – är det ett användbart begrepp inom religionsdidaktisk/pedagogisk forskning? I B. Afset, K. Hatlebrekke & H. V. Kleive (red.), *Kunnskap til hva? : Om religion i skolen* (s.117–143). Trondheim: Akademika Forlag.
- Davie, G. (2013). *The Sociology of Religion. A Critical Agenda*. (2nd [updated] ed.). Los Angeles: SAGE.
- Dinham, A. & Francis, M. (red.) (2016). *Religious literacy in policy and practice*. Bristol: Policy Press.
- Fazlhashemi, M. (2019). Konstruktiv religionskritik och islam. I O. Franck & M. Stenmark (red.), *Konstruktiv religionskritik. Filosofiska, teologiska och pedagogiska perspektiv* (s. 158–198). Stockholm: Sanoma utbildning.
- Franck, O. (2019). Introduktion. I O. Franck & M. Stenmark (red.), *Konstruktiv religionskritik. Filosofiska, teologiska och pedagogiska perspektiv* (s. 5–12). Stockholm: Sanoma utbildning.
- Franck, O. & Stenmark, M. (red.) (2019). *Konstruktiv religionskritik. Filosofiska, teologiska och pedagogiska perspektiv*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Goldburg, P. (2010). Developing pedagogies for inter-religious teaching and learning. I K. Engebretson, M. De Souza, G. Durka & L. Gearon (red.), *International handbook of inter-religious education* (s. 341–359). Dordrecht: Springer.
- Hammer, A. & Schanke, Å. (2018). “Why can't you just eat pork?” Teachers' perspectives on criticism of religion in Norwegian religious education. *Journal of Religious Education*, 66, 151–164.
- Hartman, S. (2000). Hur religionsämnet formades. I E. Almen, R. Furenhed, S. Hartman & B. Skogar (red.), *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik* (s. 212–251). Linköping: Linköpings universitet – Skapande vetande Nr 37.
- Hartman, S. (2011). Perspektiv på skolans religionsundervisning. I M. Löfstedt (red.), *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan* (s. 19–34). Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, S. & Torstenson-Ed, T. (2007, 2013) *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jensdotter, L. & Lövheim, M. (2020). Criticizing Religion in Mediatized Debates. I M. Lövheim & M. Stenmark (red.), *A Constructive Critique of Religion. Encounters between Christianity, Islam, and Non-religion in Secular Societies* (s. 164–176). London: Bloomsbury Academic.
- Kittelmann Flensner, K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Ljunggren, C., Unemar Öst, I. & Englund, T. (2015). *Kontroversiella frågor – om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups.

- Löfstedt, M. & Sjöborg, A. (2019). Unga, religion och lärande. I M. Klingenberg & M. Lövheim (red.), *Unga och religion: Troende, ointresserade eller neutrala?* (s. 147–164). Malmö: Gleerups.
- Löfstedt, M. & Sjöborg, A. (2020). Tolerance and Criticism within Religious Education. I M. Lövheim & M. Stenmark (red.), *A Constructive Critique of Religion. Encounters between Christianity, Islam, and Non-religion in Secular Societies* (s. 135–147). London: Bloomsbury Academic.
- Lövheim, M. & Nordin, M. (2015). *Inledning*. I M. Lövheim & M. Nordin (red.), *Sociologiska perspektiv på religion i Sverige* (s. 9–35). Malmö: Gleerups.
- Moore, D. (2007). *Overcoming religious illiteracy: a cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. New York: Palgrave Macmillian Ltd.
- Prothero, S. (2007). *Religious Literacy: what every American needs to know – and doesn't*. New York: Harper One.
- Skolverket (2011a). Kursplan Religionskunskap. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2016. (3., kompletterande uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). Ämnesplan Religionskunskap 1. I *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2016. (3., kompletterande uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Stenmark, M. (2019). Religionskritik i ett sekulärt och pluralistiskt samhälle. I O. Franck & M. Stenmark (red.), *Konstruktiv religionskritik. Filosofiska, teologiska och pedagogiska perspektiv* (s. 199–220). Stockholm: Sanoma utbildning.
- Willander, E. (2019). *Sveriges religiösa landskap – samhörighet, tillhörighet och mångfald under 2000-talet*. Stockholm: Myndigheten för stöd till trossamfund. SST:s skriftserie Nr 8.
- Wright, A. (2015). *Religious Education and Critical Realism: Knowledge, Reality and Religious Literacy*. London: Routledge.