



**Kommentarmaterial till
kursplanen i religionskunskap**

Skolverket

Kommentarmaterial till
kursplanen i religionskunskap

Beställningsadress:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Tel: 08-598 191 90
Fax: 08-598 191 91
E-post: order.fritzes@nj.se
www.fritzes.se

ISBN: 978-91-38325-59-9
Form: Ordförrådet AB
Tryckt hos ett klimatneutralt företag
– Edita, Västerås 2011
Stockholm 2011

Innehåll

Inledning	4
En samlad läroplan.....	4
Kursplanens olika delar och kunskapskrav	4
Kommentarer till kursplanen i religionskunskap	6
Förändringar jämfört med tidigare kursplan.....	6
Syftet	6
Det centrala innehållet	11
SO årskurserna 1–3	11
Att leva tillsammans	12
Att leva i närområdet.....	14
Att leva i världen	16
Att undersöka verkligheten.....	20
Religionskunskap för årskurserna 4–9	22
Religioner och andra livsåskådningar.....	22
Religion och samhälle.....	25
Identitet och livsfrågor	26
Etik	28
Kunskapskraven	29
Bilaga: Användningen av värdeord i kunskapskraven	33

Inledning

Till varje kursplan finns ett kommentarmaterial som riktar sig till lärare och rektorer. Avsikten med materialet är att ge en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i kursplanerna. Materialet beskriver också hur det centrala innehållet utvecklas över årskurserna och hur kunskapskraven är konstruerade.

Här nedan kommer först en övergripande beskrivning av den samlade läroplanen. Därefter följer kommentarmaterialet kursplanernas struktur för att det ska vara lätt att hitta och orientera sig i texten. *Formuleringar som är hämtade direkt från kursplanen är genomgående kursiverade i texten.*

En samlad läroplan

Från och med läsåret 2011/12 har alla obligatoriska skolformer, det vill säga grundskolan, grundsärskolan, sameskolan och specialskolan, var sin samlad läroplan.

Läroplanerna består av tre delar. Den första delen beskriver skolans värdegrund och uppdrag, medan den andra delen innehåller övergripande mål och riktlinjer för utbildningen. Dessa delar är i princip likadana för alla obligatoriska skolformer. Läroplanens tredje del innehåller kursplaner för alla ämnen. Kursplanerna är indelade i avsnitten syfte och centralt innehåll och kompletteras med kunskapskrav för de olika ämnena.

För att förstå undervisningens uppdrag är det angeläget att läsa den samlade läroplanen som en helhet. Det är också viktigt att förstå relationen mellan kursplanens olika delar.

Kursplanens olika delar och kunskapskrav

Syftets uppbyggnad

Varje kursplan inleds med en kort motivering till att det enskilda ämnet finns i skolan. Därefter anges syftena med undervisningen i ämnet. Syftestexten är formulerad så att det tydligt framgår vilket ansvar undervisningen har för att eleverna ska kunna utveckla de kunskaper och förmågor som anges.

Texten avslutas med ett antal långsiktiga mål som är uttryckta som ämnesspecifika förmågor. Dessa gäller för alla årskurser och ligger till grund för kunskapskraven. Målen sätter ingen begränsning för elevernas kunskapsutveckling – det går alltså inte att betrakta dem som något som slutgiltigt kan uppnås.

Det centrala innehållets uppbyggnad

I det centrala innehållet anges vad som ska behandlas i undervisningen. Innehållet är indelat i kunskapsområden som i sin tur består av ett antal punkter. Kunskapsområdena behöver inte motsvara arbetsområden i undervisningen, utan de är enbart ett sätt att strukturera innehållet i ämnet. Hur de olika innehållspunkterna hanteras i relation till varandra är något som lärare tillsammans med elever måste avgöra. Det centrala innehållet säger heller ingenting om hur mycket undervisningstid som ska ägnas åt de olika punkterna.

Det är viktigt att understryka att det centrala innehållet inte behöver utgöra allt innehåll i undervisningen. Det finns alltid möjlighet för läraren att komplettera med ytterligare innehåll utifrån elevernas behov och intresse.

Kunskapskraven

Kursplanerna kompletteras med kunskapskrav i de olika ämnena. Kunskapskraven är konstruerade utifrån ämnets långsiktiga mål och centrala innehåll. De beskriver den lägsta godtagbara kunskapsnivån för en elev i årskurs 3 och anger den kunskapsnivå som krävs för betygen A, C respektive E i årskurs 6 och 9.

I årskurs 3 finns det kunskapskrav för lägsta godtagbara kunskaper i ämnena matematik, svenska, svenska som andraspråk samt de samhällsorienterande och naturorienterande ämnena. I årskurs 6 finns kunskapskrav i samtliga ämnen utom moderna språk. I årskurs 9 finns kunskapskrav i alla ämnen.

I specialskolan och sameskolan ser det delvis annorlunda ut än i grundskolan.

- I specialskolan finns kunskapskrav för lägsta godtagbara kunskaper i årskurs 4 samt kunskapskrav för betygen A, C och E i årskurs 7 och 10. Specialskolan har också kunskapskrav för lägsta godtagbara kunskaper i ämnet teckenspråk för döva och hörselskadade i årskurs 4.
- I sameskolan finns kunskapskrav för lägsta godtagbara kunskaper i årskurs 3 samt kunskapskrav för betygen A, C och E i årskurs 6.

Kommentarer till kursplanen i religionskunskap

Förändringar jämfört med tidigare kursplan

Kursplanen i religionskunskap skiljer sig inte i grunden från den tidigare kursplanen i synen på ämnet. Några innehållsliga skillnader går dock att urskilja. Fler religioner och livsåskådningar är namngivna, och därmed garanteras deras plats i undervisningen. Kursplanen lyfter i större utsträckning än tidigare fram den levda religionen, det vill säga hur människors handlingsmönster påverkas av religiösa frågeställningar och överväganden.

Det centrala innehållet ger ny konkretion åt ämnets frågeställningar. Det märks inte minst inom kunskapsområdena ”Etik” och ”Religion och samhälle”. Etiska modeller ger undervisningen om etik en mer teoretisk prägel än tidigare. Hur religion och samhälle ömsesidigt påverkar varandra konkretiseras i ett innehåll som belyser konflikter och sekularisering. Populärkulturen lyfts fram som en betydelsefull källa till frågeställningar om identitet och livsfrågor.

Den nya kursplanen betonar tydligare än sin föregångare att undervisningen ska utgå från att religioner och andra livsåskådningar är föränderliga och tolkningsbara. Kursplanen lyfter också på ett nytt sätt fram att eleverna i ämnet religionskunskap ska ges möjligheter att utveckla kunskaper om hur man kritiskt granskar källor och samhällsfrågor med koppling till religioner och andra livsåskådningar.

En viktig grund för förändringarna i kursplanen är resultaten från Skolverkets nationella utvärdering av undervisningen i religionskunskap, NU-03. Hälften av eleverna i utvärderingen uppvisade behov av djupare kunskaper i förhållande till kursplanens mål när det gäller olika religioner. Behoven kunde särskilt ses i de kunskaper som eleverna kan förväntas tillägna sig i skolans undervisning, det vill säga kunskaper om religioner utanför den egna erfarenheten. Andra viktiga grunder för förändringarna är den ökade forskningen omkring kopplingarna mellan religion och identitet, liksom mellan religion och populärkultur.

SYFTET

Syftestexten i religionskunskap tecknar bilden av ett ämne som är viktigt för elevernas omvärldsförståelse och som kan bidra till den personliga utvecklingen. Förståelsen för omvärlden och för andra människors sätt att tänka och leva utvecklas genom att eleverna fördjupar sina kunskaper om religioner och andra livsåskådningar samt om samspelet mellan religion och samhälle. Den personliga utvecklingen främjas av att eleverna får möjlighet att reflektera kring livsfrågor och identitet, och av att de möter och använder sig av etiska begrepp och resonemang.

Religioner och andra livsåskådningar

Det finns flera möjliga sätt att beskriva det som är religionskunskapens kärna. I kursplanen har begreppsparet *religioner och andra livsåskådningar* valts som en övergripande beteckning på det som är ämnets huvudsakliga studieobjekt.

Med begreppet *religioner* avses i kursplanen föreställningar om att det finns övermänskliga väsen och/eller en moralisk ordning i tillvaron som inte är skapad av människor. Begreppet avser också verklighets- och moraluppfattningar samt handlingar som tar sin utgångspunkt i sådana föreställningar. Det kan handla om en verklighetsuppfattning och en moral som innebär att man tror att handlingar i det här livet påverkar vad som händer efter döden. Med *andra livsåskådningar* avses i kursplanen världsbilder, moraliska system och meningssystem som inte har sin grund i föreställningar om övermänskliga väsen och en gudomlig moralisk ordning. Andra livsåskådningar ska förstås i vid mening och innefattar allt från välkända, etablerade former av sekulära livsåskådningar, som humanism och existentialism, till människors personliga åskådningar som ofta är en blandning av element från olika livsåskådningar och livshållningar.

Mångfald och levd religion

Vid studier av religioner inom ramen för religionskunskap betonas i kursplanens olika delar hur viktigt det är att eleven tillgodogör sig en grundläggande förståelse för den **mångfald** som finns inom religiösa traditioner. Det formuleras i syftet som vikten av att bli uppmärksam på *hur människor inom olika religiösa traditioner lever med, och uttrycker, sin religion och tro på olika sätt*. Mångfalden handlar i det här sammanhanget om de olika riktningarna inom världsreligionerna, till exempel shia och sunni eller katolicism, ortodoxi och protestantism. Betoningen av mångfald syftar också till att eleverna ska bli medvetna om att det sätt på vilket folk praktiserar och förstår sin religion i vardagen kan skilja sig väsentligt från den bild av religionen som officiella företrädare – präster, teologer och andliga ledare – ger. Skälet till att lyfta fram det här i undervisningen är att motverka stereotypa bilder och en förutbestämd syn på religion i förhållande till människors faktiska värderingar och handlingar.

Kursplanens betoning av samhällsperspektivet, och av levd vardagspraktik i relation till religion, är viktig eftersom religion i svensk offentlig diskussion ofta reduceras till en fråga om individuell livsåskådning och tro. För många människor i Sverige, och inte minst i övriga världen, är religion något mer än så.

Religion och samhälle

Frågor om religionens roll i samhället har i många avseenden fått förnyad aktualitet under de senaste decennierna. Religiöst motiverat våld präglar sedan det kalla krigets slut många konflikter på den internationella arenan. I mångkulturella samhällen bryts sekulära och religiösa uppfattningar mot varandra i processer som kan innebära både samförstånd och konflikt. Kursplanen i religionskunskap lyfter därför fram vikten av att i undervisningen *allsidigt belysa vilken roll religioner kan spela i samhället*.

Det finns många exempel på spänningsfyllda relationer mellan religioner och sekulära samhällen. Religionens betydelse vid politiskt beslutsfattande, eller som undervis-

ningsinnehåll i skolan, är frågor som debatteras och orsakar konflikter på olika platser i världen. Det demokratiska samhället ställs inför dilemman när det gäller tolkningar av grundläggande rättigheter som religionsfrihet och yttrandefrihet. Vetenskapliga landvinningar och normförskjutningar i samhället kolliderar ibland med traditionella värden som försvaras och motiveras med religiösa argument. Men det finns också exempel på att religiösa tolkningar och handlingsmönster påverkas och förändras av idéer som växer fram i sammanhang utanför de religiösa traditionerna.

Eftersom många konflikter i världen ofta definieras utifrån sina religiösa inslag är det viktigt att undervisningen bidrar till att ge en nyanserad bild av religionens roll i dessa. Det kan ske genom att belysa att det finns fler och andra faktorer, till exempel historiska och politiska, som tillsammans med religiösa skiljelinjer kan bidra till konflikter. Det finns samtidigt också en mängd exempel på att religion är en pådrivande faktor i fredssträvanden och kan bidra till att främja social sammanhållning mellan människor. På många håll i Sverige och världen tar även grupper och sammanslutningar med religiös anknytning ett stort ansvar för sociala verksamheter och samhällsförbättrande initiativ.

Kursplanen lyfter fram religionens roll i olika samhällsprocesser, men andra livs-åskådningars plats i sådana processer pekas inte ut som obligatoriska studieobjekt. Det valet är gjort av rena avgränsningsskäl. Det vore inte rimligt att, till exempel, göra ämnet religionskunskap ansvarigt för att belysa marxismens roll i 1900-talets samhällsförändringar och konflikter.

Kulturella uttryck med anknytning till religiösa traditioner

Syftestexten i religionskunskap lyfter fram att eleverna ska kunna *tolka kulturella uttryck med anknytning till religiösa traditioner*. I elevernas livsvärld förekommer en mängd kulturella uttryck inom konst, litteratur, film och andra sammanhang som anspelar och bygger på religiösa föreställningar och traditioner. Bibliska motiv är till exempel vanliga i konsten och influenser från islamisk konst och arkitektur är ofta synliga i stadsmiljön. Utan en grundläggande kunskap om religiösa föreställningar och traditioner blir sådana uttryck inte fullt ut begripliga.

I och med att eleverna ständigt möter kultur från olika delar av världen är det betydelsefullt att inte enbart lyfta fram västerländska kulturella uttryck och referenser till den kristna traditionen. Det är likaså viktigt att synliggöra vilka avtryck i form av idéer och symboler som andra religioner har gjort i den kultur vi lever i.

Kritisk granskning

Kursplanen strävar efter att ge eleverna möjligheter att utveckla kunskap om *hur man kritiskt granskar källor och samhällsfrågor med koppling till religioner och andra livsåskådningar*. Det handlar om att ämnet religionskunskap ska bidra till att eleverna utvecklar ett vetenskapligt och analytiskt förhållningssätt där källkritik är en viktig del.

Källkritisk granskning i grundskolan kan inte i första hand fokusera på att granska religiösa urkunder med källkritiska metoder. Det kräver betydligt djupare studier i religionsvetenskap. Källkritiken på den här nivån kan i stället handla om kritisk granskning av källor som berättar om religioner, till exempel läroböcker, medier och webbplatser.

Kritisk granskning av samhällsfrågor kan innebära att identifiera religiösa motiveringar bakom olika slags ställningstaganden och politiska utspel. Det kan också innebära att urskilja hur stereotypa bilder av religioner och religionsutövare kan ligga bakom en ståndpunkt i en samhällsfråga. Den kritiska granskningen i religionskunskap kan i förlängningen leda över i ett analytiskt förhållningssätt till olika religioners och livsåskådningars utsagor och sanningsanspråk.

Att kritiskt granska något innebär att praktisera ett undersökande förhållningssätt där det som studeras granskas, analyseras och blir föremål för en argumenterande bedömning. Ett kritiskt förhållningssätt kanske kan uppfattas som ett negativt förhållningssätt, i den meningen att det mest handlar om att ifrågasätta och vända sig emot ett visst argument eller en viss ståndpunkt. Men att vara kritisk kan också syfta på ett förhållningssätt som mer handlar om att undersöka något i en konstruktiv anda – i syfte att se hur till exempel ett visst ställningstagande skulle kunna underbyggas med en bättre formulering. Att kritiskt granska något kan avse både en ifrågasättande hållning och en hållning som snarare sätter fokus på hur en viss uppfattning eller ståndpunkt kan omformuleras på ett sätt som skulle ge den ett tydligare eller mer underbyggt stöd.

Livsfrågor och identitet

Reflektioner kring *identitet och livsfrågor*, det vill säga frågor om vilka vi är och vilka vi vill vara, är centralt för alla människor – inte minst för unga människor. Under barndomen och framför allt ungdomsåren brottas de flesta med den egna identiteten i förhållande till vänner, föräldrar och övriga samhället. En människas identitet är således inget statiskt utan något som ständigt skapas och omskapas i relation till det omgivande samhället. Centrala element i denna pågående process är till exempel kön, sexualitet, etnicitet, klass, språk, religion och livsåskådning. Här är inte minst de så kallade livsfrågorna, det vill säga frågor om vad som är viktigt i livet, livets mening, ont och gott, rätt och orätt, angelägna. Att få reflektera och samtala kring den typen av frågor visade sig vara ytterst intressant och viktigt för unga människor när ämnet religionskunskap utvärderades i Skolverkets nationella utvärdering, NU-03. Enligt NU-03 uppvisade eleverna ett stort intresse för existentiella frågor, men de upplevde att undervisningen inte hade behandlat sådana frågor i någon större utsträckning. Med utgångspunkt i elevernas intresse är det således värdefullt att livsfrågor med koppling till identitet behandlas inom ämnet religionskunskap.

Etik

Moraluppfattningar utgör en del av alla religiösa tankesystem, men även utanför och oberoende av de religiösa föreställningarna har människor formulerat moraliska ståndpunkter och etiska resonemang och modeller. Etik har sedan lång tid en given plats inom ämnet religionskunskap i grundskolan, även om den i andra sammanhang också har en hemvist inom filosofin.

Kursplanen anger att undervisningen syftar till att ge eleverna *förutsättningar att kunna analysera och ta ställning i etiska och moraliska frågor*. Genom att ge eleverna tillgång till tankeverktyg som etiska begrepp och modeller ger undervisningen eleverna

förutsättningar för såväl analyser som ställningstaganden. Begrepp och modeller är användbara för att bilda sig egna moraliska uppfattningar och för att underbygga olika resonemang med hållbara argument. Att *ta ställning* ska ses som en del i kursplanens strävan att låta religionskunskap vara ett ämne som bidrar till att eleverna *utvecklar beredskap att handla ansvarsfullt i förhållande till sig själva och sin omgivning*. Det ska däremot inte uppfattas som ett krav på att eleverna i olika sammanhang måste uttrycka sina egna åsikter i etiska frågor. Den etiska analysen och argumentationen kan utvecklas utan att eleverna redovisar sina egna värderingar och ståndpunkter.

En människas religion eller livsåskådning ligger ofta till grund för hennes etiska hållning och moraliska handlingar. Genom att utveckla *förståelse för hur människors värderingar hänger samman med religioner och andra livsåskådningar* kan undervisningen bidra till att öka elevernas förmåga att förstå andra människors moraliska utgångspunkter och på vilka grunder de fattar beslut.

Kön, jämställdhet, sexualitet och relationer

Frågor om kön, jämställdhet, sexualitet och relationer är avgörande för vår syn på oss själva och för vår identitet. De är centrala livsfrågor och därför omistliga perspektiv och utgångspunkter i religionskunskap. I kursplanens syfte kommer genusperspektivet till uttryck genom skrivningen att eleverna ska utveckla kunskap om *hur olika religioner och livsåskådningar ser på frågor som rör kön, jämställdhet, sexualitet och relationer*.

Religioner och religiösa traditioner har genom historien tjänat som underlag för bestämda uppfattningar om manligt och kvinnligt och om relationer mellan män och kvinnor. Det är lätt att ge exempel på hur religiösa texter har använts för att motivera och understödja en över- och underordning med hänsyn till kön – men också till sexuell läggning. Därför är det betydelsefullt att eleverna genom undervisningen medvetandegörs om sådana religiöst motiverade över- och underordningar; hur de har kommit till uttryck, vilka former de har tagit sig och vilka konsekvenser de har haft för människor med olika kön och sexuell läggning.

För att synliggöra den tidigare framhållna mångfalden av tolkningar inom religiösa traditioner är det också viktigt att eleverna får stifta bekantskap med alternativa tolkningar av religiösa texter och trossatser. Det kan handla om exempelvis tolkningar från feministiskt perspektiv och queerperspektiv.

Viktigt är också att inom ramen för ett genusperspektiv uppmärksamma det faktum att kvinnors och mäns religiositet och religionsutövning ofta skiljer sig åt. I klassiska beskrivningar av religiösa traditioner, och även i läromedel, beskrivs religioner ofta utifrån mäns religiositet och religionsutövning. Kvinnors dito har osynliggjorts och marginaliserats. Den religiösa människan har i hög utsträckning varit synonym med den religiöse mannen. Således har fokus ofta legat på religionsutövning i den offentliga sfären, medan den utövning som sker i det privata inte ägnats nämnvärd uppmärksamhet. Att inta ett genusperspektiv innebär att uppmärksamma också kvinnors religiositet och religionsutövning i historia och nutid.

Religioner och livsåskådningar rymmer således starka föreställningar om kön och sexualitet. Om man studerar dessa utan att anlägga ett genusperspektiv innebär det att en grundläggande del av ämnet lämnas därhän. Det är därför nödvändigt att eleverna

ges möjlighet att utveckla och tillämpa ett sådant perspektiv inom ramen för sina studier i religionskunskap.

De långsiktiga målen

Kursplanens syftestext avslutas med ett antal långsiktiga mål. De är formulerade som förmågor som undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla. Förmågorna ligger till grund för kunskapskraven i ämnet och kommenteras längre fram i avsnittet ”Kunskapskraven”.

DET CENTRALA INNEHÅLLET

Det centrala innehållet i kursplanen anger vilket obligatoriskt innehåll som ska behandlas i undervisningen. Det är indelat i kunskapsområden som tillsammans ringar in centrala delar av ämnet. Kunskapsområdena bör inte ses som separata arbetsområden för undervisningen, utan de kan kombineras på de sätt som läraren bedömer som mest lämpliga för att uppnå syftet med undervisningen.

Varje kunskapsområde består av ett antal punkter. Dessa ska inte uppfattas som att de alltid ska väga lika tungt i undervisningen. Innehållspunkterna ska snarare uppfattas som byggstenar som kan kombineras på olika sätt. Det centrala innehållet är strukturerat så att det visar på en progression. Det innebär att innehållet vidgas och fördjupas upp genom årskurserna.

Exempel i innehållet

Under rubriken Centralt innehåll förekommer vissa exempel. De förtydligar innehållet, men är inte uttryck för att de bör prioriteras framför andra alternativ. Till exempel anges i årskurserna 7–9 att eleverna ska möta innehållet *riter, till exempel namngivning och konfirmation, och deras funktion vid formandet av identiteter och gemenskaper i religiösa och sekulära sammanhang*. Det innebär att riter och deras funktion vid formandet av identiteter och gemenskaper i religiösa och sekulära sammanhang är obligatoriskt innehåll under årskurserna 7–9. Men likaväl som att möta namngivning och konfirmation kan eleverna möta bröllop, studentfirande eller helt andra riter.

Här kommer först kommentarer till det centrala innehållet i SO 1–3. Därefter följer kommentarer till det centrala innehållet i religionskunskap för årskurserna 4–9 på sidan 22.

SO årskurserna 1–3

Det centrala innehållet för SO årskurserna 1–3 är en sammanslagning av de fyra ämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Förmågorna som eleverna ska utveckla i de samhällsorienterande ämnena i årskurserna 1–3 finns i respektive ämnes kursplan. Därför är det av stor vikt att läsa och tillgodogöra sig alla fyra kursplanerna för geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap för att förstå det centrala innehållet i SO 1–3. Det är även viktigt för att kunna se progressionen i respektive ämne.

Det centrala innehållet i SO är indelat i fyra ämnesövergripande kunskapsområden: ”Att leva tillsammans”, ”Att leva i närområdet”, ”Att leva i världen” och ”Att undersöka verkligheten”. På så sätt drar innehållet för SO årskurserna 1–3 inga skarpa gränser mellan de samhällsorienterande ämnena. Däremot visar kommentarmaterialet på kopplingar mellan innehållet i SO 1–3 och innehållet i senare årskurser för varje ämne.

Innehållet i de tre första kunskapsområdena ger en möjlighet att gå från det lilla och lokala, till det stora och globala. Det elevnära behöver inte alltid vara det som ligger nära i tid och rum, utan det kan lika gärna vara frågor om händelser och företeelser som ligger långt bort rumsligt och tidsmässigt, men som anknyter till elevernas erfarenhet. Genom att hänvisa till det elevnära kan undervisningen bygga vidare på elevernas förståelse.

Det fjärde kunskapsområdet ”Att undersöka verkligheten” handlar om de specifika begrepp och redskap som eleverna behöver för att tillägna sig och utveckla sina kunskaper i SO 1–3, men även för vidare studier i årskurserna 4–9 i geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Kunskapsområdet ”Att undersöka verkligheten” ska betraktas som de tre första områdenas verktyglåda. Det ska alltså inte studeras separat, utan integreras med de övriga kunskapsområdena.

Att leva tillsammans

Kunskapsområdet ”Att leva tillsammans” beskriver ett innehåll som ligger nära elevernas egna erfarenheter. Det berör förutsättningar och villkor för umgänget med andra människor i familjen, skolan och samhället. Elevernas tankar och de nära relationerna står i fokus.

Livet förr och nu

Innehållet *skildringar av livet förr och nu i barnlitteratur, sånger och filmer*, låter eleverna komma i kontakt med beskrivningar av människors levnadsvillkor under olika tider. Det öppnar för jämförelser mellan elevernas egen tid och den tid som har varit. Detta innehåll stämmer väl överens med kursplanen i historia, där ett syfte är att undervisningen ska utveckla elevernas historiemedvetande, det vill säga deras upplevelser av sammanhang mellan det förflutna, nutiden och framtiden. Genom innehållet *minnen berättade av människor som lever nu* kan eleverna också förstå att de själva är en del av historien.

Levnadsvillkor för barn, kvinnor och män är en central utvecklingslinje som löper som en röd tråd genom kursplanen i historia, och även denna tar sin början i detta innehåll. Genom att eleverna får inblick i människors levnadsvillkor förr kan undervisningen hjälpa dem att utveckla det som historievetenskapen kallar för historisk empati. Det innebär en insikt om att människors sätt att tänka och handla färgas av värderingar och villkor i deras samtid.

Migration

I det mångkulturella samhället är förståelse för drivkrafterna bakom, och konsekvenserna av, migration av stor betydelse. På så sätt kan man lättare leva sig in i andra människors levnadsvillkor. Migration kan studeras på flera olika nivåer, dels på individnivå,

dels på samhällsnivå. I SO 1–3 fokuserar kursplanen på individperspektivet genom innehållspunkten *att flytta inom ett land och mellan länder*.

Genom att lyfta fram vad migration *kan ha för orsaker och få för konsekvenser* strävar kursplanen efter att eleverna tidigt ska få träna på att tänka analytiskt i SO-undervisningen. Det här innehållet kan också bidra till att öka elevernas förståelse för varför människor flyttar till Sverige från andra länder och hur det kan vara att som barn flytta till ett annat land.

Elevernas egna erfarenheter av människor som flyttar kan bli en ingång till vidare studier om befolkningsfrågor, migration och identitet i de högre årskurserna i geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap.

Livsfrågor

Innehållspunkten *livsfrågor med betydelse för eleven* utgår från elevernas vardag och kan behandla frågor som kamratskap, rättvist och orättvist. Innehållet utgör en startpunkt för religionskunskapens vidare fokus på identitet, livsfrågor och etik. Det lägger också en grund för arbetet med barns och ungdomars identiteter och grupptillhörigheter i samhällskunskap.

Livsfrågor har under lång tid haft en given plats i undervisningen i religionskunskap. En utvärdering som Skolverket har gjort av undervisningen i religionskunskap, NU-03, visade att det finns ett stort intresse för existentiella frågor bland eleverna. Trots det uppger mer än hälften av dem att livsfrågorna inte har ägnats någon nämnvärd uppmärksamhet i undervisningen. För att stärka de samhällsorienterande ämnens roll som en plats för reflektion och samtal lyfter kursplanen i religionskunskap fram ”Identitet och livsfrågor” som ett eget kunskapsområde. Reflektion kring frågor som saknar givna svar kan bidra till elevernas personliga utveckling. Att i samtal få pröva egna ståndpunkter mot andras uppfattningar ger träning i förmågan att argumentera.

Normer och regler

I alla sammanhang där olika individers intressen och behov krockar med varandra finns en risk för att det uppstår konflikter. Med utgångspunkt i vardagliga sammanhang ger kursplanen i SO 1–3 därför möjligheter att låta eleverna reflektera över och diskutera varför *normer och regler behövs*. På så sätt kan kursplanen bidra till en djupare förståelse för samspelet mellan individer i samhället, och för hur gemensamma behov ibland måste gå före individens. Eleverna kan härigenom också utveckla sitt förhållningssätt till gemensamma spelregler i den egna vardagen.

Det här innehållet öppnar också för att problematisera de normer och regler som omger oss. Är de alltid av godo, eller finns det normer som är förtryckande och begränsar människors möjligheter? Diskussioner och samtal om normer och regler kan också beröra hur man kan bidra till att förändra regler som man tycker är orättvisa. På så sätt läggs en grund för elevernas demokratiförståelse. Kursplanen i samhällskunskap följer upp innehållet från årskurserna 1–3 genom att i senare årskurser lyfta fram *samhällets behov av lagstiftning och rättssystemet i Sverige*. Det finns också tydliga kopplingar till kunskapsområdet ”Etik” i religionskunskap.

Trafikregler

De första skolåren innebär för många barn nya erfarenheter av att vistas i trafiken. Grundkunskaper i *trafikregler och hur man beter sig i trafiken på ett säkert sätt* kan därför vara nödvändiga på ett högst påtagligt sätt. Forskning visar emellertid att undervisning om trafikregler inte självklart leder till att färre barn skadas i trafiken. Det finns istället en risk för att trafikundervisning leder till en övertro på barns förmåga att bete sig säkert i oberäknliga trafikmiljöer. Det går inte att ta för givet att eleverna i den här åldern är mogna att röra sig själva i trafiken bara för att de har fått trafikundervisning.

Trafiken är också ett sammanhang där behovet av regler och påföljder blir tydligt. Trafikundervisningen fungerar på så sätt som ett elevnära exempel på att gemensamma behov – i det här fallet säkerhet i trafiken – ibland måste gå före individens behov eller önskemål, som i det här fallet är att ta sig fram så snabbt som möjligt.

Att leva i närområdet

I kunskapsområdet ”Att leva i närområdet” lyfter kursplanen fram företeelser och händelser i elevernas egen omgivning. Kursplanens fokus på närområdet ger konkretion åt innehållet och gör att eleverna kan känna att det innehåll de möter i skolan är relevant i den egna livsvärlden. Genom att ge eleverna gemensamma erfarenheter av, och kunskaper om, den plats som förenar dem, kan undervisningen också bidra till en känsla av samhörighet.

Man kan tänka sig situationer där det behövs en vidare tolkning av vad som menas med närområdet. Närområdet kan i vissa sammanhang även inbegripa grannorten, stället där någon man känner arbetar, huvudstaden eller en plats som figurerar i medierna eller populärkulturen.

Förutsättningar i natur och miljö

Naturens förutsättningar påverkar var människor väljer att bosätta sig. Sådana typer av samband mellan naturen, människan och samhället belyses i kursplanen genom innehållet *förutsättningar i natur och miljö för befolkning och bebyggelse, till exempel mark, vatten och klimat*. Var bor det många människor och varför? Varför är andra platser mer glesbefolkade?

Olika livsmiljöer erbjuder olika goda försörjningsmöjligheter. Centrala faktorer som avgör om människor kan leva på en plats är till exempel hur mycket och hur bra odlingsmark det finns, om det finns tillgång till vatten och andra naturresurser och vilket klimat området har. Miljön sätter på så sätt gränser för vilka verksamheter människor kan bedriva på en viss plats och hur stor befolkning ett område kan försörja. Men i den moderna ekonomin kan det vara svårt att se direkta kopplingar mellan miljön och människans försörjning, eftersom de flesta arbetstillfällen i dag inte är lika beroende av naturförhållanden. Här kan det vara fruktbart att anlägga ett historiskt perspektiv – bosättning i dag sker delvis på andra villkor än förr i tiden.

I närområdet går det att se och studera naturgivna faktorer som påverkat placeringen av byggnader och verksamheter. Fast mark är enklare och billigare att bygga på än sankmark, den gamla stadskärnan ligger ofta nära en naturlig omlastningsplats för att underlätta handel och så vidare. Iakttagelser av det här slaget och mätningar i närom-

rådet kan lägga en grund för att utveckla förmågan att analysera omvärlden och värdera resultaten. Frågor om befolkningsfördelning är ett återkommande centralt innehåll i kursplanen för geografi.

Hemortens historia

Innehållet *hemortens historia* tar avstamp i *vad närområdets platser, byggnader och vardagliga föremål kan berätta om barns, kvinnors och mäns levnadsvillkor under olika perioder*. Historien i närområdet kan spåras och tolkas genom till exempel historiska minnesmärken, byggnader, namn på gator och torg eller texter av olika slag. Vardagliga föremål finns ofta att beskåda på hembygds museer, inte sällan tillsammans med livfulla berättelser om just levnadsvillkoren för barn, kvinnor och män. Att kunna leva sig in i hur människor levde förr i den egna hemorten, kan bidra till en ökad förståelse för vår egen tid och ge eleverna viktiga kunskaper för att börja forma en historisk referensram.

Levnadsvillkor är en utvecklingslinje som löper genom hela innehållet i kursplanen i historia för årskurserna 4–9. Kursplanen i historia återkommer också till hur spår av historien kan tolkas.

Kristendomens roll

I samband med hemortens historia anger kursplanen *kristendomens roll i skolan och på hemorten förr i tiden* som ett innehåll. Det motiveras av det faktum att religionen och kyrkan har haft stor betydelse för den historiska utvecklingen i Sverige under tusen år. Under långa tider var Sverige religiöst homogent, och kyrkans roll i samhället var mer central än i dag. Den kristna identiteten ärvdes och togs för given, den växte oftast inte fram som resultatet av individuella val. ”Kyrkan mitt i byn” var den naturliga samlingspunkten, nyheter spreds från predikstolen och genom informationsutbyte på kyrkbacken.

Kristendomen spelade också en central roll i skolan. Först 1919 avskaffades katekesundervisningen. Det öppnade för en mer allmän kristendomsundervisning inriktad på bibliska berättelser och kristen etik, och med tiden även för studier av andra religioner. Genom att studera kristendomens roll i skolan utifrån ett historiskt perspektiv får eleverna övning i att göra jämförelser mellan då och nu och kan reflektera över likheter och skillnader. I förlängningen kan detta också leda till diskussioner om orsaker till förändringarna.

Eleverna får genom detta innehåll möjlighet att utveckla en översiktlig förståelse för den betydelse som kristendomen har och har haft i skolan och i det svenska samhällslivet. Med det som grund kan de anlägga historiska perspektiv på innehållet i senare årskurser som berör sekularisering och mångfald i dagens samhälle.

Religioner och platser för religionsutövning

I dagens pluralistiska samhälle utövas flera olika religioner. Det är därför naturligt att elevernas kunskaper om närområdet även inkluderar kunskaper om de *religioner och platser för religionsutövning* som finns där. Genom att eleverna får möta närområdets religioner kan de utveckla kunskaper om, och förståelse för, andra människors trosuppfattningar och religiösa handlingar. Innehållet i årskurserna 1–3 leder vidare till senare årskursers studier av religiösa uttryck och tankegångar inom några världsreligioner.

Här kan det finnas anledning att göra en vidare tolkning av begreppet närområdet. Den egna hemorten kanske inte kan erbjuda eleverna att komma i kontakt med så många olika religioner. Då kan olika religioner som förekommer i medierna eller populärkulturen tas som utgångspunkt för studierna.

Centrala samhällsfunktioner

Olika samhällen har i olika tider haft skilda uppfattningar om vad som är eller bör vara gemensamt. Dessa uppfattningar har legat till grund för vad som har definierats som samhällets ansvar och lett till att den offentliga sektorn har varierat och varierar kraftigt i omfattning.

Som en introduktion till en bredare samhällsförståelse lyfter kursplanen fram *centrala samhällsfunktioner* som ett centralt innehåll i SO 1–3. Detta följs upp i innehållet *det offentliga ekonomien* och vad skatter används till, i samhällskunskap i årskurserna 4–6. Där ligger betoningen på det vi betalar gemensamt genom skatter. I årskurserna 7–9 lyfter samma ämne fram *svenska välfärdsstrukturer och hur de fungerar* som ett centralt innehåll.

Yrken och verksamheter

Innehållet *yrken och verksamheter i närområdet* erbjuder kontaktytor mellan skolan och arbetslivet och anknyter till den samlade läroplanens andra del. Där står det att skolans mål är att varje elev ska få inblick i närsamhället och dess arbets-, förenings- och kulturliv. I senare årskurser följer undervisningen i samhällskunskap upp olika frågor kring arbetsliv och arbetsmarknad.

Genom att studera yrken och verksamheter i närområdet kan eleverna förstå hur arbete skapar mervärden för den enskilde och samhället. Här finns en tydlig koppling till innehållspunkten *pengars användning och värde* i kunskapsområdet ”Att leva i världen”. Dessutom kan kännedom om yrken och verksamheter i närområdet bidra till elevernas förståelse för arbetets och företagsamhetens betydelse för både privat-ekonomien och samhällets ekonomi, innehåll som återkommer i samhällskunskap under senare årskurser.

Att leva i världen

Även yngre elever har uppfattningar om världen och behöver internationella utblickar för att se hur deras egen plats på jorden passar in i ett större sammanhang. Ibland blir det nära mer begripligt när man har fått syn på de stora mönstren.

Jordgloben, kontinenterna och världshaven

Kursplanen lyfter fram *jordgloben och kontinenternas och världshavens lägen* som ett centralt innehåll i SO årskurserna 1–3. En tanke bakom detta är att ge de yngre eleverna chansen att utveckla förståelse för att de lever på en stor planet som de delar med andra varelser. Jordgloben är en bild av verkligheten och en utgångspunkt för vidare studier av kartor med deras uppbyggnad av färger, symboler och skalor.

I det mångkulturella Sverige möter eleverna människor, varor och kulturella uttryck från hela världen. De känner redan till djur och naturtyper som inte finns

naturligt i Sverige. Genom att studera jordgloben, kontinenterna och världshaven får de möjlighet att utveckla en geografisk referensram som hjälper dem att sätta in olika händelser och företeelser som de har hört talas om, i ett sammanhang. Med utgångspunkt i elevernas egna frågeställningar om *länder och platser*, kan undervisningen bidra till att eleverna får ännu fler geografiska referenspunkter för att utveckla sin bild av världen.

Kursplanen anger inte vilka namn på länder och platser som ska behandlas i undervisningen. Det urvalet sker bäst i samspelet mellan elever och lärare i varje klassrum och med hänsyn till elevernas förkunskaper och intressen. Namnkunskaper är nödvändiga delar av en referensram över världen. Geografiska namn får en tydligare funktion och kan bli lättare att minnas om de studeras i ett sammanhang. Sådana sammanhang kan till exempel vara hållbarhetsfrågor och livsmiljöer.

Människans uppkomst, vandringar och jordbrukets införande

Människans tidiga utveckling ska belysas översiktligt i årskurserna 1–3 genom innehållet *människans uppkomst, vandringar, samlande och jakt samt införandet av jordbruk*. Genom att studera den allra äldsta historien får man svar på frågor om människans ursprung. Människans vandringar handlar dels om hur människan spreds över jorden, dels om jägares och samlares nomadiska livsstil. Att människan blev bofast och började odla upp mark och hålla husdjur är en av de största förändringarna i människans historia.

I nära anslutning till människans tidiga utveckling och övergången till jordbruk lyfter kursplanen också fram *tidsbegreppen stenålder, bronsålder och järnålder*, tre tidsbegrepp som tillsammans spänner över hela förhistorien i Norden. Kunskap om tidsrelaterade begrepp ökar förståelsen för hur historisk kunskap kan ordnas, skapas och användas. Begreppen kan också vara till hjälp när eleverna samtalar om historia.

Hur forntiden kan iakttas

Innehållet *hur forntiden kan iakttas i vår tid genom spår i naturen och i språkliga uttryck* handlar om hur man kan se spår av historien i sin omgivning och hur dessa spår kan tolkas. I många delar av Sverige finns förhistoriska lämningar kvar i naturen. Kult- och offerplatser, hällristningar, runstenar, rösen och gravfält påminner om vårt förflutna och markerar platser av betydelse för forntidens människor. Genom att se sådana spår i det nutida landskapet blir historien levande och konkret för eleverna. Språkliga uttryck från forntiden lever kvar i till exempel namn på personer, orter och veckodagarna och utgör en brygga mellan forntiden och vår egen tid.

Berättelser om gudar och hjältar

En annan brygga mellan det förflutna och nuet är *berättelser om gudar och hjältar i antik och nordisk mytologi*. Sådana berättelser utgör kulturella referenspunkter som många människor runt om i världen känner till. Den nordiska mytologin har många gemensamma drag med antik mytologi. Gudarna har ofta liknande särdrag och berättelserna försöker ofta ge förklaringar till samma grundläggande livsfrågor som skapelsen, kärleken och döden, eller fenomen i naturen som åskan och årstidernas

växlingar. Genom att ta del av sådana berättelser öppnar eleverna nya dörrar till konst, film och litteratur.

Högtider, symboler och berättelser

Innehållet *högtider, symboler och berättelser inom kristendom, islam och judendom* innebär att undervisningen ska behandla konkreta religiösa uttryck. Detta kan fungera som en ingång till senare årskursers fördjupade innehåll om världsreligioner. Det kan även bidra till elevernas förståelse för jämnåriga som utövar olika religioner.

Det finns ofta direkta kopplingar mellan berättelser, symboler och högtider. Ett exempel är det judiska påskfirandet som högtidlighåller Gamla testamentets berättelse om uttåget ur Egypten. Ett annat är kopplingen mellan det kristna korset och berättelser om Jesus död och uppståndelse. Dessa konkreta religiösa uttryck utgör startpunkten för en progression i det centrala innehållet där eleverna gradvis under skoltiden kommer i kontakt med allt mer abstrakta delar av religionerna.

Ett skäl till att namnge tre religioner är att eleverna tidigt ska få kunskaper om att vårt samhälle är mångreligiöst och pluralistiskt. Utan den kunskapen kan studierna av kristendomens historiska roll i Sverige bli perspektivlösa. Skolverkets nationella utvärdering av undervisningen i religionskunskap, NU-03, visar att eleverna har behov av djupare kunskaper om religioner utanför den egna erfarenheten. Genom att belysa en mångfald av religiösa uttryck kan skolan bidra till mellanmännisklig och interkulturell förståelse och motverka stereotypa bilder av andra religioner och deras utövare.

Att just kristendom, islam och judendomen lyfts fram motiveras främst av deras relevans i det samtida mångkulturella samhället, antalet utövare i Sverige och deras historiska betydelse. Dessa tre religioner delar också många berättelser och föreställningar, vilket gör det möjligt att se likheterna mellan dem. Eftersom kristendomen har fler utövare och större historisk betydelse i det svenska samhället än andra religioner anger kursplanen dessutom att *berättelser ur Bibeln och deras innebörd samt några av de vanligaste psalmerna* ska ingå i undervisningen.

Miljö

Hållbar utveckling ingår som ett centralt innehåll i flera ämnen. I de tidiga skolåren tar hållbarhetsfrågorna sin utgångspunkt i elevnära och vardagliga sammanhang. I kursplanen för SO 1–3 uttrycks det som *miljöfrågor utifrån elevens vardag*. Det handlar om hur eleverna själva kan bidra till hållbar utveckling och minska påfrestningen på miljön. I årskurserna 4–6 lyfter kursplanen i geografi fram ett innehåll kring *hur val och prioriteringar i vardagen kan påverka miljön och bidra till en hållbar utveckling*. Genom begreppet hållbar utveckling vidgas studierna här till att omfatta inte bara den ekologiska dimensionen av begreppet, utan även sociala och ekonomiska aspekter.

Mänskliga rättigheter

Enligt den samlade läroplanen har skolan en viktig uppgift när det gäller att förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på hos eleverna. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, och solidaritet med svaga och utsatta är de värden som

skolan ska gestalta och förmedla. Därför är *grundläggande mänskliga rättigheter såsom alla människors lika värde samt barnets rättigheter* ett centralt innehåll i SO för årskurserna 1–3.

Konventionen om barnets rättigheter är en specifik del av folkrätten som slår fast universella rättigheter för alla barn. Kunskapen om att världens ledare och nationer har enats om ett antal rättigheter som gäller speciellt för barn, ger eleverna signaler om hur viktiga dessa rättigheter är. Barnets rättigheter och alla människors lika värde är grundprinciper som det svenska samhället vilar på och kan vara en början till att demokratibegreppet längre fram blir begripligt. Barnets rättigheter är dessutom nödvändig kunskap för den enskilda eleven som genom dem kan förstå om hennes egna rättigheter kränks.

De mänskliga rättigheterna och barnets rättigheter är innehåll som återkommer med vissa tillägg och fördjupningar i samhällskunskap i årskurserna 4–9. Även i religionskunskap behandlas mänskliga rättigheter i årskurserna 7–9 med fokus på etiska begrepp.

Hur man genomför möten

Som en introduktion till senare årskursers återkommande demokratistudier i samhällskunskap och historia, anger kursplanen för SO 1–3 att undervisningen ska behandla *hur möten, till exempel klassråd, organiseras och genomförs*. Kunskaper om och i demokratiska arbetsformer kan bidra till att eleverna får en fördjupad förståelse för demokratibegreppet. Genom att lära sig hur möten organiseras och genomförs, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar.

Tanken bakom den här punkten är att eleverna redan i de tidiga årskurserna ska få möta demokratiska grundprinciper som en röst per person, respekt för andras åsikter, yttrandefrihet och majoritetsprincipen. Därigenom kan undervisningen i de högre åldrarna bygga vidare på en grundförståelse för demokratiska processer.

Pengars användning och värde

Ekonomi är en grundläggande del av samhällets uppbyggnad och det är därför motiverat att introducera ekonomi tidigt i undervisningen. I årskurserna 1–3 lyfter kursplanen fram *pengars användning och värde* som ett centralt innehåll. Detta följs sedan upp i kursplanen i samhällskunskap där ”Samhällsresurser och fördelning” är ett kunskapsområde som tar upp frågor om privatekonomi och samhällsekonomi.

Med *pengars användning* avses vad pengar kan användas till och hur man betar sig när man använder pengar. Det går att överräcka kontanter, betala med kort eller överföra pengar direkt mellan konton genom banktjänster på internet. Det är inte självklart att eleverna förstår kopplingen mellan mynt, sedlar och kreditkort.

Med pengars *värde* avses bland annat bytesvärdet, det vill säga vad som kan köpas för pengar och ungefär vad det kostar. Pengars värde kan också ges en fördjupad innebörd genom att undervisningen belyser det faktum att de flesta människor får pengar i utbyte mot arbete. Pengars värde kan slutligen problematiseras ur ett etiskt perspektiv: Är det viktigt att vara rik? Finns det saker man inte skulle göra för pengar?

Aktuella samhällsfrågor

Även eleverna i de tidigaste skolåren snappar upp händelser och *aktuella samhällsfrågor i olika medier* och därför är detta ett centralt innehåll i SO 1–3. Samhällsfrågor är alla frågor som handlar om hur samhället ska utvecklas framöver. Dessa frågor är ofta föremål för diskussion och debatt, eftersom olika aktörer försöker påverka utvecklingen för att främja sina intressen.

Genom att ta upp aktuella samhällsfrågor i undervisningen ger man eleverna möjlighet att samtala om och reflektera kring förhållanden och händelser som väcker deras tankar och känslor. Att undervisningen behandlar aktuella samhällsfrågor ökar elevernas möjligheter att förstå sin samtid. Det ger dem också övning i att uttrycka och värdera olika ståndpunkter och formulera argument grundade på fakta och värderingar.

Vilken typ av samhällsfrågor som undervisningen ska ta upp går inte att definiera i en kursplan. Det urvalet måste ta sin utgångspunkt i lärarens didaktiska överväganden utifrån elevernas ålder, intressen och förförståelse samt utifrån aktualitetsaspekter och kopplingar till annat undervisningsinnehåll. Inte heller kan kursplanen beskriva vilka medier som arbetet med samhällsfrågor ska utgå ifrån. Oavsett vilka medier som används kan undervisningen om aktuella samhällsfrågor bidra till att utveckla ett källkritiskt förhållningssätt hos eleverna. Källkritik kommenteras mer utförligt i nästa avsnitt.

Att undersöka verkligheten

Detta kunskapsområde rymmer inte något fristående innehåll, utan består av metoder och begrepp som kan användas vid studier av innehållet i de andra kunskapsområdena. Genom att eleverna tidigt får komma i kontakt med samhällsvetenskapliga arbetssätt och begrepp får de träning i att ordna kunskap och verktyg för att samtala om samhället ur olika perspektiv.

Metoder för att söka information

Vi lever i ett informationssamhälle som ställer stora krav på vår förmåga att ta till oss information och att sovra bland alla budskap som dagligen översköljer oss. Information produceras och distribueras i olika syften, och de beslut vi fattar påverkas av vad vi har hört och hur vi värderar det.

Genom att lyfta fram metoder för att söka och värdera information i alla årskurser och i alla samhällsorienterande ämnen, syftar kursplanerna till att utveckla elevernas förmåga att ta till sig information från olika typer av källor och värdera hur trovärdiga och relevanta de är. I det centrala innehållet för SO i årskurserna 1–3 är detta innehåll formulerat som *metoder för att söka information från olika källor: intervjuer, observationer och mätningar. Hur man kan värdera och bearbeta källor och information*. De källor som avses här är främst sådana som är anpassade för barn. Men även andra källor som till exempel faktaböcker och tidningar, kan vara underlag för samtal om trovärdighet.

Intervjuer, observationer och mätningar är olika metoder för att inhämta information. Genom att mäta, känna på, lyssna till och observera sin omgivning och på olika sätt dokumentera och sammanställa resultatet av undersökningar, får eleverna tidigt träna på ett samhällsvetenskapligt arbetssätt.

Den långsiktiga ambitionen med undervisningen i källhantering är att eleverna ska utveckla ett kritiskt tänkande, men i tidigare årskurser måste källkritiken med nödvändighet utgå från enkla frågor: Varifrån kommer informationen? Vem har sagt eller skrivit det? Vilket syfte kan en person ha med sin framställning?

Rumsuppfattning, mentala och fysiska kartor

För att tidigt utveckla elevens geografiska referensram lyfter kursplanen i SO 1–3 fram innehållet *rumsuppfattning med hjälp av mentala kartor och fysiska kartor*.

En mental karta är ett fysiskt uttryck för den inre bild som vi har av vår omgivning, det vill säga vår rumsuppfattning. En elev kan till exempel rita en bild av sitt rum och placera ut möblerna i rummet med en tanke om hur stora de är i relation till varandra. På så sätt tänker eleven redan i olika skalor och kan börja förstå en viktig princip bakom kartans förhållande till verkligheten. Det går också att göra mentala kartor över skolgården, hemorten, Sverige, Europa och världen. En mental karta kan aldrig ritas fel, den representerar ju bara individens uppfattning om lägen, avstånd och storleksrelationer inom det rum som kartan föreställer.

Mentala kartor lämpar sig väl för jämförelser: Hur ser min mentala Sverigekarta ut i dag jämfört med den jag ritade när jag var yngre? Varför visar din mentala karta över Sydamerika så många detaljer, medan min blir ganska vag? Fysiska kartor med sina symboler och färger kan berätta hur verkligheten är utformad i elevernas närhet och på olika platser på jorden och utvecklar därmed elevernas rumsuppfattning. I samband med kartanvändning och studier av jordgloben blir det naturligt att beröra *storleksrelationer och väderstreck samt rumsliga begrepp*.

Storleksrelationer handlar om att kunna jämföra mindre och större platser, länder och världsdelar, men också om att förstå hur dessa olika storheter förhåller sig till varandra. Väderstrecken är nödvändiga verktyg för att kunna tala om riktning och läge. Norr, söder, öster och väster på en kartbild ska behandlas i undervisningen, men eleverna ska också få kunskaper om hur man kan orientera sig i närmiljön med hjälp av väderstrecken. Här finns kontaktytor mellan SO och det centrala innehållet i idrott och hälsa som att handlar om att orientera sig i närmiljön.

Tidslinjer och tidsbegrepp

Tidslinjer är ett användbart verktyg för att åskådliggöra tidens förlopp och för att länka händelser och skeenden till varandra. Med hjälp av tidslinjer kan man jämföra långa tidsrymder med korta, förstå vad som hände först och vad som hände sedan och få en bild av avståndet i tid mellan nuet och det förflutna. Genom att eleverna får lära sig att läsa tidslinjer kan de få en kronologisk överblick över historien och utveckla sin historiska referensram.

Forskning visar att yngre elever har svårt med årtal och lättare för att ta till sig relativa tidsbegrepp. Därför ingår tidsbegreppen *dåtid, nutid och framtid* i det centrala innehållet i SO 1–3 och kan med fördel användas som tidsangivelser istället för årtal.

Religionskunskap för årskurserna 4–9

Det centrala innehållet för årskurserna 4–9 är indelat i fyra kunskapsområden: ”Religioner och andra livsåskådningar”, ”Religion och samhälle”, ”Identitet och livsfrågor” samt ”Etik”. Tillsammans ringar kunskapsområdena in centrala delar av ämnet religionskunskap. De bygger vidare på det centrala innehållet för SO årskurserna 1–3, men nu tillförs ett ämnesspecifikt innehåll i religionskunskap.

En grundprincip för innehållsprogressionen från årskurs ett till årskurs nio är att den går från det elevnära och konkreta i lägre åldrar, till vidare utblickar och mer abstrakta studieobjekt i de högre åldrarna. Det finns också en tydlig tanke genom kursplanen att vissa liknande studieobjekt ska återkomma i olika stadier, med olika omfattning och abstraktionsgrad.

Religioner och andra livsåskådningar

I det här kunskapsområdet behandlas världsreligionerna kristendom, islam, judendom, hinduism och buddhism med olika grad av fördjupning i olika årskurser. Området tar också upp fornskandinavisk och äldre samisk religion samt nya religiösa strömningar och förhållningssätt. Även sekulära livsåskådningar behandlas inom det här kunskapsområdet.

Världsreligioner

Det centrala begreppet *världsreligioner* i kursplanens första kunskapsområde är i sig omtvistat men har ändå valts, med hänsyn till etablerat språkbruk. Avgränsningen till världsreligionerna *kristendom*, *islam*, *judendom*, *hinduism* och *buddhism* i kursplanetexten ska, liksom allt centralt innehåll, ses som ett minimum som inte utesluter att även andra traditioner, till exempel konfucianism, sikhism eller bahá'í berörs i undervisningen. Detta urval måste, som alltid, ske utifrån lärarens didaktiska överväganden, förändringar i omvärlden och elevernas livsvärld. Urvalet av världsreligioner är motiverat utifrån flera överväganden: religionernas antal anhängare globalt och nationellt, deras relevans i ett svenskt och internationellt sammanhang och för elevernas livsvärld, kopplingar till erkänd nationell minoritetsgrupp samt religionernas historiska betydelse.

I uppräkningsordningen av de världsreligioner som ska studeras utgår även ordningsföljden från ovanstående överväganden. Det är en vägledning för läraren när det gäller fördelning av fokus. En viss övervikt på kristendom, islam och judendom i undervisningen är rimlig. Dels utifrån de överväganden som nämnts ovan, dels utifrån den betydelse dessa religioner har för elevernas förutsättningar att tolka samtida kulturella uttryck.

Uppräkningen av religioner ska inte uppfattas som att dessa utgör klart avgränsade, enhetliga och oföränderliga traditioner. De olika religiösa traditionerna rymmer inom sig en stor mångfald, vilket kursplanen strävar efter att betona. Gränserna mellan de olika religionerna är inte heller alltid tydliga. Motiveringen till att behålla en etablerad uppdelning är främst pedagogisk.

Konkreta religiösa uttryck samt centrala tankegångar och urkunder

Det finns en progressionstanke bakom urvalet av det innehåll som ska belysas i relation till de olika världsreligionerna i grundskolans olika årskurser. I årskurserna 1–3 handlar

det om *berättelser, högtider och symboler*, i årskurserna 4–6 om *ritualer, levnadsregler och heliga platser och rum* och i årskurserna 7–9 om *urkunder, centrala tankegångar och huvuddragen i världsreligionernas historia*. Urvalet av innehåll i de olika årskurserna är gjort för att man ska kunna göra rimliga jämförelser mellan religioner. Därför återkommer också samma innehållsområde, men med olika infallsvinklar genom hela grundskoletiden.

I undervisningen möter eleverna i olika årskurser sådana delar av de religiösa traditionerna som är viktiga för utövande barn och ungdomar i ungefär samma ålder som de själva. Berättelser, högtider och symboler är ofta de första delarna av religionen som utövande barn kommer i kontakt med. Religiösa levnadsregler blir ofta aktuella i mellanstadieåldern, medan religionernas tankesystem vanligen introduceras för ungdomar i tonåren. Det är viktigt att betona att de *centrala tankegångar* som lyfts fram i årskurserna 4–6 handlar om tankegångar i relation till innehållet ritualer, levnadsregler och heliga platser och rum. Det är alltså inte tänkt att man på denna nivå ska behandla omfattande innehåll om centrala tankegångar inom religioner i allmänhet.

I årskurserna 1–6 är det alltså den levda religionen som undervisningen ska behandla och hur den kan ta sig konkreta uttryck i form av ritualer, levnadsregler och heliga rum och platser. Detta innebär att undervisningen i de lägre årskurserna får ett tydligt samtidsfokus som kan bidra till att öka elevernas kunskaper om den mångfald av religioner som finns i vårt samhälle, och om vilken betydelse religionen har och hur den tar sig uttryck för människor som lever med den. Kunskaper i detta kan leda till att minska främlingskap och öka samförstånd. I årskurserna 7–9 flyttas fokus i undervisningen om världsreligionerna delvis bort från den levda religionen och religiös praktik till att handla om religionernas *centrala tankegångar* och *urkunder*. Här kan undervisningen ge en sammanhängande bild av centrala trosföreställningar, världsbilder och moraluppfattningar inom världsreligionerna.

Världsreligionernas historia

I de senare årskurserna ska eleverna också behandla *huvuddragen i världsreligionernas historia*. Syftet med det är att eleverna ska få vad som kan betecknas som en rimlig nivå av allmänbildning. Kursplanen anger inte mer specifikt vilka delar av religionernas historia som ska behandlas. En vägledande princip för urvalet kan emellertid vara att prioritera sådana händelser och skeenden som har betydelse för religiös tro och praktik i vår egen tid. Det kan till exempel handla om händelser som bidrar till att förklara hur religionernas centrala tankegångar, urkunder och olika riktningar har uppkommit, eller hur religionerna har spritts geografiskt.

Samisk och fornskandinavisk religion

Kursplanen lyfter fram *berättelser från fornskandinavisk och äldre samisk religion* i årskurserna 4–6. Båda religionerna har varit betydelsefulla i Norden under lång tid. Den samiska religionen förbjöds i Sverige under 1600-talet, samtidigt som samerna kristnades under tvång. Trots det levde religionen kvar parallellt och integrerat med kristendomen under lång tid. På liknande sätt levde den fornskandinaviska religionen länge kvar parallellt med kristendomen. Det bör betonas att i fallen med fornskandinavisk

och samisk religion är det *berättelser* som utgör det centrala innehållet, inte de religiösa traditionerna som helhet. Skälet till den avgränsningen är att dessa religioner inte har särskilt många utövare i dag.

Anledningen till att andra nationella minoriteter, utöver samer och judar, inte lyfts fram i det centrala innehållet är att religiösa traditioner hos de romska, svensk-finska och tornedalsfinländska grupperna kan belysas inom ramen för den mångfald av religiösa uttryck som finns inom kristendomen (och när det gäller romerna även islam).

Nya religiösa rörelser, nyreligiositet och privatreligiositet

I årskurserna 7–9 lyfts *nya religiösa rörelser, nyreligiositet och privatreligiositet samt hur detta tar sig uttryck* fram som ett centralt innehåll. Gemensamt för *nya religiösa rörelser*, som till exempel scientologikyrcan och krishna-rörelsen, är att de har vuxit fram efter andra världskriget och ofta har en internationell prägel. De nya religiösa rörelserna organiserar inte så många medlemmar i Sverige, men många ungdomar kommer i kontakt med dem då de söker svar på sina livsfrågor. Detta har motiverat att nyreligiösa rörelser är med som ett centralt innehåll i kursplanen.

Nyreligiositet är ett begrepp som kan täcka in nya religiösa rörelser. Men framför allt fokuserar nyreligiositet på de mer spridda religiösa strömningar som vardagligt benämns ”new age”, eller med de bredare och i forskningssammanhang nyare begreppen ”andlighet” och ”spiritualitet”. Dessa strömningar utgör ingen enhetlig religiös tradition. De är föränderliga och kännetecknas till stor del av en stark betoning på individens eget fria val och en blandning av inslag från en mängd etablerade religioner utifrån ett slags religiöst ”smörgåsbord”. Många människors livsåskådning har i dag inspirerats av denna vidare religiösa miljö, men individens kopplingar till den är ofta osynliga och oreflekterade. Vanliga uttryck för denna miljö är till exempel tankegångar som heliggörande av jaget och reinkarnation, ritualer som meditation, yoga och tarotkort, eller livsmönster som positivt tänkande, hälsocentrering och perfektionskultur.

Parallellt med rörelsen mot individualism, sekularisering och religiös mångfald, har också *privatreligiositet* blivit ett utbrett fenomen i pluralistiska samhällen. Privatreligiositet är ingen religiös tradition, utan syftar snarare på ett förhållningssätt som kännetecknas av att människor själva tolkar religiösa budskap och formar sina egna trossystem utan att vara bundna av etablerade läror och traditionella uttolkningar. Kännetecknande för privatreligiositeten är också att den ofta utövas just i den privata sfären.

Nyreligiositet och privatreligiositet ingår i det centrala innehållet eftersom forskning har visat att dessa strömningar utgör ett väsentligt inslag i elevernas livsvärld. TV-serier, filmer och böcker rymmer ofta nyreligiösa uttryck som till exempel häxkonst. För många ungdomar är det mer naturligt att söka svar på sina livsfrågor i populärkulturella källor än i religiösa urkunder inom de etablerade religionerna.

Sekulära livsåskådningar

I årskurserna 7–9 ska studierna enligt kursplanen omfatta *sekulära livsåskådningar*. Sådana livsåskådningar utgår ofta från en vetenskaplig världsbild och de tillskriver inte etiken ett gudomligt ursprung. I stället bygger de på idén att etiska principer kan legitimeras fullt ut av det tänkande som människor har tillgång till.

Kursplanen anger inte vilka sekulära livsåskådningar som ska tas upp i undervisningen. Olika sekulära livsåskådningar har ofta en stark koppling till sin samtid, och en relevansbedömning måste ta hänsyn till aktualitet i elevernas livsvärldar och i samhället i stort. Det kan handla om välkända livsåskådningar som sekulär humanism eller marxism, det vill säga tankesystem med förhållandevis sammanhängande uppfattningar om verkligheten och om etik. Men livsåskådningar kan också avse moraluppfattningar och bilder av verkligheten som veganism, ateism och vetenskaplig skepticism, som utgår från uppfattningar inom mer begränsade områden. Ateism, till exempel, innebär bara att man förnekar att det finns någon gud. Utifrån en sådan grundhållning kan man sedan bilda sig andra uppfattningar om allt från universums tillkomst till etiska frågeställningar, men en ateistisk grundsyn leder inte med automatik vidare till någon särskild uppfattning i andra frågor.

Religion och samhälle

Kunskapsområdet ”Religion och samhälle” behandlar frågor om relationen mellan samhälle och religion i vår egen tid och genom historien. Det handlar om sekulariseringsprocesser, politiska skeenden där religion spelar en roll samt om konflikter och samförstånd i värdefrågor.

Religionens historiska roll i Sverige

Att det inte var så länge sedan kristendomen genomsyrade både skolan och närsamhället utgör en viktig grund för att studera religionens roll i dagens samhälle. Detta innehåll finns, med lite olika fokus, med i kursplanen i alla årskurser. I årskurserna 1–3 möter eleverna ett konkret innehåll som behandlar *kristendomens roll i skolan och på hemorten förr i tiden*. I årskurserna 4–6 lyfts *kristendomens betydelse för värderingar och kultur i det svenska samhället förr och nu* fram i det centrala innehållet. Att kristendomen historiskt sett haft större inflytande i Sverige än andra religioner är förklaringen till att detta innehåll begränsas till just kristendomen. Formuleringen *kristna högtider och traditioner med koppling till kyrkoåret* i årskurserna 4–6 ger ytterligare konkretion åt innehållet genom att belysa dessa traditioners religiösa bakgrund.

I årskurserna 7–9 möter eleverna i ämnena samhällskunskap och historia ett innehåll som behandlar samhällsförändringar som har gått hand i hand med, och i stor utsträckning bidragit till, utvecklingen mot ett mångreligiöst och sekulariserat samhälle. I ämnet religionskunskap motsvaras det av ett innehåll som behandlar *kristendomen i Sverige* i dag och utvecklingen *från enhetskyrka till religiös mångfald och sekularisering*. Här stannar kursplanen inte vid jämförelser av kristendomens ställning i samhället förr och nu som i årskurserna 4–6, utan belyser själva förändringsprocessen. Det är viktigt för förståelsen av såväl den historiska utvecklingen som vår egen samtid, att eleverna får insikt i att det svenska samhället har genomgått stora förändringar på kort tid när det gäller religionens inflytande över samhällslivet. Ett historiskt perspektiv är också nödvändigt för att kunna jämföra hur olika religioner förhåller sig och har förhållit sig till sekulära idéer.

Ett historiskt perspektiv på religion och samhälle finns också i det centrala innehållets lite öppnare formulering *sambandet mellan samhälle och religion i olika tider*

och på olika platser i årskurserna 7–9. Utan att peka ut något specifikt innehållsfokus öppnar det för historiska och geografiska jämförelser av relationerna mellan religion och samhälle även utanför Sverige, till exempel med avseende på politik, välgörenhet, lagstiftning, jämställdhet, ekonomi och vetenskap.

Vikten av att utveckla kulturella referensramar motiverar att innehållet *hur spår av fornskandinavisk religion kan iakttas i dagens samhälle* framhävs i årskurserna 4–6. Till exempel finns rester av forntida kult- och offerplatser på många håll kvar som framträdande landmärken i närmiljön. Många svenska Ortsnamn, gatunamn och namn på veckodagar knyter an till gestalter i fornskandinavisk mytologi, och kunskap om delar av denna mytologi kan sägas tillhöra allmänbildningen.

Religionens roll i politiska skeenden

Religionernas roll i några aktuella politiska skeenden och konflikter utifrån ett kritiskt förhållningssätt är ett annat centralt innehåll i årskurserna 7–9. Religiöst motiverat våld får stort utrymme i medierna, samtidigt som undervisningen i religionskunskap i många fall har betonat religiösa budskap om fred och social sammanhållning. Genom att betona *ett kritiskt förhållningssätt* till religioners roll i såväl konflikter som i strävan efter fred stödjer kursplanen en allsidig undervisning. Allsidigheten främjas också av att man belyser de religiösa inslagen i konflikter i ett större sammanhang. Det finns ofta många förklaringar, förutom religiösa meningsskiljaktigheter, bakom komplexa och mångbottnade konflikter, till exempel ekonomiska, geografiska och politiska.

Samhälle, konflikter och möjligheter

Sekulära och pluralistiska samhällen har inte alltid vuxit fram utan motstånd från religiösa grupper och traditioner. Ibland kommer sekulära värderingar i konflikt med traditionella värderingar som försvaras och motiveras med religiösa argument. Det är ibland svårt för sekulariserade människor att förstå religiösa människors bevekelsegrund och vice versa. Därför är *konflikter och möjligheter i sekulära och pluralistiska samhällen* ett centralt innehåll i årskurserna 7–9. En del frågor orsakar större och mer långlivade kontroverser än andra, och orsakerna till dessa måste göras begripliga inom ramen för studierna i religionskunskap. Dit hör frågor om religionsfrihet, sexualitet och jämställdhet, men också frågor om världsbild, vetenskap och yttrandefrihet. Det är viktigt att studierna inte stannar vid konflikterna, utan att eleverna också får kunskaper om hur meningsskiljaktigheter har lösts och kan lösas. Till exempel hur evolutionsteorin har blivit en integrerad del av världsbilden både hos många troende människor och i religiösa samfund. Här finns kopplingar till kursplanen i biologi som behandlar ett innehåll som handlar om livets utveckling och mångfald utifrån evolutionsteorin under årskurserna 7–9.

Identitet och livsfrågor

Innehållet i kunskapsområdet ”Identitet och livsfrågor” är med nödvändighet det minst preciserade. Poängen med kunskapsområdet är att det ska ge utrymme åt eleverna att reflektera över sin identitet och sina livsfrågor, och en heltäckande lista över relevanta livsfrågor låter sig knappast formuleras. För att religionskunskap ska kunna

vara ett ämne som bidrar till elevernas personliga utveckling och identitetsskapande lämnar kursplanen öppet för olika frågor. På så sätt kan ämnet följa med sin tid.

Livsfrågor i populärkultur och religioner

Livsfrågor finns med som ett centralt innehåll under hela grundskoletiden. I SO årskurserna 1–3 tar livsfrågorna sin utgångspunkt i frågor som ligger nära eleverna, och de syftar till samtal och reflektion snarare än till faktainläring och analys. I takt med att eleverna blir äldre utvecklas och förändras de frågor som ställs, och med stigande ålder kan eleverna också förväntas reflektera över livsfrågor som formulerats av andra människor.

I årskurserna 4–6 ska undervisningen därför belysa *hur olika livsfrågor skildras i populärkulturen*. Populärkultur är ett begrepp som härstammar från brittisk forskning och de studier som under 30-talet gjordes på arbetarklassens nöjen vid sidan av det ordinarie arbetet, det vill säga ”folkets” nöjen. I dag brukar begreppet förklaras som den kultur som ”de breda massorna” tar del av, som är lättillgänglig och vardaglig och som ofta är kommersialiserad. Populärkultur innefattar allt från böcker, filmer, musik och tv-program till bloggar, chattforum, tv-spel och dataspel. Många ungdomar använder flera timmar varje dag åt att konsumera populärkultur av olika slag och populärkulturen spelar på så sätt en central roll i deras liv och identitetsskapande.

I populärkulturen får man värdefull hjälp med att avkoda religiösa spår och urskilja livsfrågor som är meningsfulla för eleverna. De populärkulturella källor som tilltalar ungdomar gör det just för att de väcker frågor som är intressanta för åldersgruppen. Eftersom elevernas livsvärldar och erfarenheter ska utgöra utgångspunkten för skolans undervisning är det viktigt att ämnet religionskunskap arbetar med populärkulturella källor och de religiösa och livsåskådningsmässiga referenser som finns i dessa.

Även i årskurserna 7–9 lyfts det fram att skildringar av livsfrågor i populärkulturen ska ingå i undervisningen. Progressionen ligger i djupet och komplexiteten hos de frågor man tar upp; att man kan förvänta sig djupare reflektioner, fler utblickar och mer problematisering i senare årskurser. De populärkulturella källor som eleverna kan ta till sig bör också vara mer avancerade högre upp i åldrarna, även om de fortfarande är lämpliga för åldersgruppen.

I årskurserna 4–6 kommer eleven genom kursplanen också i kontakt med *hur olika livsfrågor skildras i religioner och andra livsåskådningar*, vilket öppnar för fruktbara jämförelser mellan populärkulturella och religiösa skildringar.

Identiteter, livsstilar och riter

Religioners och livsåskådningars betydelse för formande av *identiteter och livsstilar* är ett annat område som föreskrivs under såväl årskurserna 4–6 som 7–9. Kursplanen specificerar inte någon konkret progression över årskurserna. En möjlig progression kan dock ligga i att man i de yngre åldrarna riktar uppmärksamheten mot mer konkreta uttryck för identitet, livsstil och gruppstillhörighet, medan elever i årskurserna 7–9 får komma i kontakt med djupare frågor om självbild och livsstil. En sådan utveckling från det konkreta till det abstrakta blir naturlig om man jämför med innehållet om världsreligionerna, där innehållet i årskurserna 4–6 lyfter fram konkreta religiösa ut-

tryck som levnadsregler och heliga platser, medan undervisningen i årskurserna 7–9 betonar centrala tankegångar.

Riter introduceras som ett centralt innehåll i årskurserna 7–9. Innehållet är motiverat av att riter är så universellt spridda – inte minst övergångsriter finns i alla religioner och kulturer. Riter från olika sammanhang har ofta gemensamma drag (ljus, vatten och blod), firas vid samma tider på året (sommar- och vintersolstånd, vår- och höstdagjämning) och uppmärksammar ofta samma sorts tilldragelser i människors liv (namngivning, upptagande i de vuxnas krets, giftermål och död). Riter är också spännande för att de är så utbredda även i sekulära sammanhang, ofta utan att vi tänker på dem som riter. Fredagsmys, studentfirande och överdådiga 50-årsfester kan alla tjäna som exempel på ritualiserade handlingar som visar på ett allmänmänniskt behov av riter.

Etik

Etiska värderingar hänger ofta tätt samman med den religion eller livsåskådning som en människa har. Etik har därför länge varit en central del av religionskunskapsämnet. I kunskapsområdet behandlas etiska begrepp, moraliska frågor och etiska modeller, föreställningar om det goda livet samt etik och människosyn inom religioner och andra livsåskådningar.

Etiska begrepp

I ämnet religionskunskap ska eleverna utveckla sin förmåga till etisk argumentation. För att en sådan argumentation inte ska stanna vid formuleringar av åsikter och tyckanden som saknar klara och tydliga motiveringar, är det nödvändigt att eleverna utvecklar kunskaper om etiska begrepp och etiska modeller. Sådana kunskaper möjliggör ett analytiskt förhållningssätt till de frågor som diskuteras. För att religionskunskap ska kunna bli en mötesplats för samtal, reflektion och argumentation kring moraliska frågor som rör människors liv och relationer är det nödvändigt att utveckla kunskaper om vad ett analytiskt förhållningssätt innebär, både i teori och i praktik.

I årskurserna 4–6 introduceras således *några etiska begrepp*, till exempel rätt och orätt, jämlikhet och solidaritet. Det är rimligt att de etiska diskussionerna i dessa åldrar bygger på ganska vardagliga begrepp. I årskurserna 7–9 preciserar kursplanen att undervisningen ska ta upp *etiska begrepp som kan kopplas till frågor om hållbar utveckling, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar*. Här strävar kursplanen efter att lyfta fram etiken som ett fruktbart perspektiv på de globala överlevnadsfrågorna. Detta är inte minst viktigt eftersom mänskligheten står inför stora krav på omställningar till följd av klimatförändringar och andra globala utmaningar som sätter in den enskildes liv i ett större sammanhang.

Moraliska frågor och etiska modeller

I årskurserna 4–6 möter eleverna *vardagliga moraliska frågor som rör flickors och pojkers identiteter och roller, jämställdhet, sexualitet, sexuell läggning samt utanförskap och kränkning*. Här finns det utrymme att problematisera föreställningar om manligt och kvinn-

ligt samt över- och underordning. I årskurserna 7–9 introducerar kursplanen teoretiska verktyg på etikområdet genom att koppla det centrala innehållet *vardagliga moraliska dilemman till analys och argumentation utifrån etiska modeller*. Genom att utgå från till exempel plikt- eller konsekvensetik kan eleverna pröva hur olika modeller kan leda fram till skilda lösningar på moraliska dilemman. På så sätt kan de få en djupare förståelse för de principer som modellerna bygger på. Därigenom kan eleverna också bilda sig egna uppfattningar om styrkor och svagheter med olika modeller.

Det goda livet

Etikens plats i det centrala innehållet ska ge eleverna utrymme och tid till att reflektera över och diskutera frågor om vad som är viktigt i livet och vad som är värt att sträva efter. I årskurserna 4–6 lyfter kursplanen därför fram *frågor om vad ett bra liv kan vara och vad det kan innebära att göra gott*. I årskurserna 7–9 övergår eleverna till att möta liknande frågeställningar utifrån ett mer teoretiskt perspektiv, vilket uttrycks genom skrivningen *föreställningar om det goda livet och den goda människan kopplat till olika etiska resonemang*. Den här delen av etiken kan balansera de etiska modellerna, som ibland kritiserats för att vara alltför instrumentella. På så sätt fungerar etiken inte enbart som ett verktyg för att lösa moraliska dilemman. I stället kan den bli en del i en mer långsiktig och helhetssträvande reflektion över livet. Kursplanen exemplifierar med dygdetik. Det är en etik som bygger på uppfattningen att de valsituationer människor ställs inför är så komplicerade att enkla principer inte ger tillräcklig moralisk vägledning för våra handlingar. I stället för att söka svar på vilka handlingar som är rätta eller orätta i olika situationer lyfter dygdetiken fram hur vi bör vara som människor. Den betonar att varje människa har en förmåga att förverkliga det goda livet för sig själv och andra.

Religion, etik och människosyn

I årskurserna 7–9 kopplas slutligen kunskapsområdet etik samman med annat innehåll i ämnet genom formuleringen *etiska frågor samt människosynen i några religioner och andra livsåskådningar*. Detta kan bidra till att öka elevernas förståelse för hur människors moraliska överväganden och handlingar på olika sätt påverkas av religiös eller livsåskådningsmässig tillhörighet. Med människosyn avses i kursplanen skilda föreställningar om vad det innebär att vara människa och vilka egenskaper, möjligheter och begränsningar som följer av att vara mänsklig. Hit hör bland annat frågor om människovärde, den fria viljan, själens existens och beskaffenhet liksom människans relation till andra levande varelser.

KUNSKAPSKRAVEN

Kunskapskraven är skrivna i löpande text och ger helhetsbeskrivningar av vilka kunskaper som krävs för de olika betygsstegen. De grundar sig på förmågorna som beskrivs i de långsiktiga målen samt på det centrala innehållet.

Kunskapsformer och helhetssyn

Kunskapskraven är konstruerade utifrån den kunskapssyn som finns i läroplanen. Där beskrivs att kunskap kommer till uttryck i olika former, så kallade kunskapsformer, som förutsätter och samspelar med varandra. Dessa kunskapsformer kan till exempel vara att kunna analysera eller framställa något. Enligt läroplanen måste skolans arbete inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och skapa ett lärande där de olika formerna balanseras och blir till en helhet. Detta innebär att en specifik kunskapsform inte kan kopplas samman med ett visst betygssteg. Att en elev behärskar fakta i form av minneskunskap är med andra ord inte enbart knutet till betyget E. På samma sätt leder en elevs förståelse och analysförmåga inte automatiskt till betygen C eller A. Av den anledningen finns de kunskapsformer som beskrivs i ämnets långsiktiga mål uttryckta på alla betygsnivåer.

Kunskapskrav för olika årskurser

Kunskapskraven i religionskunskap beskriver vad som krävs för godtagbara kunskaper i årskurs 3 och för de olika betygsstegen i årskurs 6 och 9 i grundskolan. Kraven utgår från de långsiktiga målen i syftet och relaterar till det centrala innehållet i respektive årskursspann 1–3, 4–6 och 7–9.

Kunskapskraven är skrivna som helhetsbeskrivningar och för att få betyget E, C eller A krävs att elevens kunskaper motsvarar beskrivningen av kunskapskravet i sin helhet.

I tabellform

Det är viktigt att läsa och förstå kunskapskraven ur ett helhetsperspektiv. Men för att det ska vara lätt att urskilja progressionen, det vill säga hur kraven förändras och utvecklas mellan betygsstegen, presenteras de förutom i löpande text även i en tabell i kursplanen.

Avläser man tabellen vertikalt framträder ett betygssteg i sin helhet. Läser man den istället horisontellt syns progressionen mellan betygsstegen tydligt. De fetmarkerade orden visar vad som skiljer kunskapskraven på de olika betygsstegen från varandra.

Exempel:

<i>Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9</i>	<i>Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 9</i>	<i>Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9</i>
Eleven kan utifrån undersökningar om hur religioner kan påverkas av och påverka samhälleliga förhållanden och skeenden beskriva enkla samband med enkla och till viss del underbyggda resonemang.	Eleven kan utifrån undersökningar om hur religioner kan påverkas av och påverka samhälleliga förhållanden och skeenden beskriva förhållandevis komplexa samband med utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang.	Eleven kan utifrån undersökningar om hur religioner kan påverkas av och påverka samhälleliga förhållanden och skeenden beskriva komplexa samband med välutvecklade och väl underbyggda resonemang.

Varje del av kunskapskraven inleds med en beskrivning av vad eleven kan eller har kunskaper om. Den beskrivningen tar sin utgångspunkt i en förmåga (i exemplet ovan förmågan att *analysera hur religioner påverkar och påverkas av förhållanden och skeenden i samhället*). De beskriver även **hur** eleven visar sitt kunnande för de olika betygstegen. Det är genom den beskrivningen som kvaliteten eller nivån på elevens kunnande syns.

Sammanfattande uttryck

För att kunskapskraven ska vara hanterbara och inte bli alltför omfattande, preciseras inte innehållet lika detaljerat i kunskapskraven som i det centrala innehållet. Alltför detaljerade kunskapskrav skulle även kunna ge oönskade effekter vid betygssättningen. Enstaka detaljer i kunskapskraven som eleven inte motsvarar, skulle kunna leda till att eleven inte uppfyller kunskapskravet i sin helhet. Innehållet beskrivs därför ofta med sammanfattande uttryck i kunskapskraven.

Exempel:

Det sammanfattande uttrycket *samhälleliga förhållanden och skeenden* som finns i utdraget ur kunskapskravet ovan syftar på flera olika punkter i det centrala innehållet.

I årskurserna 7–9 syftar det till exempel på:

- Kristendomen i Sverige. Från enhetskyrka till religiös mångfald och sekularisering.
- Sambandet mellan samhälle och religion i olika tider och på olika platser.
- Religionernas roll i några aktuella politiska skeenden och konflikter utifrån ett kritiskt förhållningssätt.
- Konflikter och möjligheter i sekulära och pluralistiska samhällen.

Relationen mellan kunskapskraven och de långsiktiga målen

Eleverna ska ges möjlighet att utveckla förmågorna i de långsiktiga målen genom hela grundskoletiden. Här följer en övergripande beskrivning av utvecklingen i förmågorna, det vill säga progressionen, i ämnet religionskunskap och hur den skrivs fram i kunskapskraven.

Förmågan att

– *analysera kristendomen, andra religioner och livsåskådningar samt olika tolkningar och bruk inom dessa*

Här utgår progressionen i de tidigare årskurserna från att eleven beskriver någon högtid, symbol och central berättelse från kristendomen, islam och judendomen. I senare årskurser och på de högre betygsnivåerna krävs allt djupare resonemang om likheter och skillnader, först mellan några religioner och efterhand även inom dem. Dessutom ställs allt högre krav på att eleven visar på samband mellan världsreligionernas centrala tankegångar, urkunder och konkreta religiösa uttryck och handlingar.

– *analysera hur religioner påverkar och påverkas av förhållanden och skeenden i samhället*

När det gäller förmågan att analysera hur religioner påverkar och påverkas av samhället utgår progressionen i de tidigare årskurserna från att eleven ger exempel på kristendomens roll i skolan och hemorten förr i tiden. I senare årskurser övergår den inledningsvis i att eleven jämför kristendomens betydelse i Sverige förr och nu, och efterhand i ett krav på att eleven undersöker den ömsesidiga påverkan mellan religion och samhälle och beskriver allt mer komplexa samband.

– *reflektera över livsfrågor och sin egen och andras identitet*

Här utgår progressionen i de tidigare årskurserna från att eleven för samtal om elevnära livsfrågor. I senare årskurser och på de högre betygsnivåerna ställs allt högre krav på elevens sätt att föra resonemang om hur livsfrågor skildras och vad religioner och andra livsåskådningar kan betyda för olika människor och deras identitet.

– *resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar utifrån etiska begrepp och modeller*

När det gäller förmågan att resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar utgår progressionen i de tidigare årskurserna från att eleven för samtal om normer och regler och varför de behövs. I de senare årskurserna och på de högre betygsnivåerna ställs krav på att eleven visar ökat djup i sina resonemang om moraliska frågor och värderingar. Dessutom ställs allt högre krav på hur eleven använder etiska begrepp, och successivt även etiska modeller, i sina resonemang.

– *söka information om religioner och andra livsåskådningar och värdera källornas relevans och trovärdighet*

I den här förmågan utgår progressionen i de tidigare årskurserna från att eleven söker information genom intervjuer, observationer och mätningar. I senare årskurser övergår den i krav på att eleven söker och använder olika källor på ett allt mer funktionellt sätt. På de högre betygsnivåerna krävs att eleven visar ett allt större djup i sin kritiska granskning av information och källor.

Bilaga: Användningen av värdeord i kunskapskraven

I kunskapskraven används ett antal uttryck, så kallade värdeord, för att beskriva kunskapsnivåer för olika betygssteg. För att kunskapskraven ska bli enhetliga och tydliga har varje betygssteg ett begränsat antal värdeord som används enbart för det betygssteget. Till exempel används uttrycket ”mycket goda” uteslutande på A-nivån, oavsett ämne. Alla värdeord i kunskapskraven är fetmarkerade för att skillnaderna mellan kunskapskraven ska bli tydliga.

De enda tillfällen då värdeorden är desamma för flera betygssteg är när kraven inte ökar mellan betygen. Då används samma värdeord som för det underliggande betygssteget. Ett exempel är kravet på simkunnighet i ämnet idrott och hälsa. Eftersom det ställs samma krav på simkunnighet för alla betygsnivåer uttrycks kravet på samma sätt för alla nivåer.

Kunskapskraven i engelska, moderna språk och teckenspråk för hörande skiljer sig från övriga ämnen i sin uppbyggnad och i begreppsanvändningen. Det beror på att kursplanerna och kunskapskraven i dessa ämnen utgår från den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS).

Sammanställning av värdeord

Nedan följer en sammanställning av några av de vanligaste värdeorden i kunskapskraven. Sammanställningen rymmer bara sådana värdeord som används i flera ämnen. På så sätt kan den tjäna som underlag för vidare diskussioner och jämförelser kring hur värdeorden används i olika ämnen.

I vissa fall anges i tabellen nedan alternativa värdeord för en nivå. Uttrycken varierar ibland något mellan kursplanerna för att nyansskillnader mellan olika ämnen ska bli tydliga, eller för att uttrycken ska passa in i olika textsammanhang. I många fall är uttrycken sådana att absoluta gränsdragningar mellan dem inte är möjliga att göra. Då måste värdeorden tolkas och förstås i relation till det sammanhang och det innehåll de relaterar till i respektive ämne. I anslutning till varje uppsättning värdeord följer en kort beskrivning av hur de används i kunskapskraven.

E	C	A
grundläggande	goda	mycket goda

Uttrycken används för att ange kvaliteten på de kunskaper som eleven har om något, till exempel *eleven har goda kunskaper om ...* När de här uttrycken används följer en beskrivning av hur elevens kunskaper visar sig. Konstruktionen har vanligen formen: *eleven har grundläggande kunskaper om xyz och visar det genom att ...* Den beskrivning som följer anger alltså nivån på vad grundläggande kunskaper innebär i det aktuella ämnet.

E	C	A
enkla	utvecklade	välutvecklade <i>alternativt</i> välutvecklade och nyanserade

Uttrycken används för att ange kvalitet i flera olika sammanhang, till exempel kvaliteten på beskrivningar, sammanfattningar, textbindningar, redogörelser, omdömen, motiveringar, dokumentationer eller resonemang. Begreppet *enkla* används alltid för att ange graden av komplexitet och inte för att ange att något är lätt att göra.

I frasen *eleven kan ge enkla omdömen ...* används värdeorden för att beskriva hur utvecklad förmåga att utvärdera något som eleven visar. Med enkla omdömen avses då att omdömena grundar sig på basala analyser, är övergripande till sin karaktär och har tydliga inslag av subjektiva värderingar. Mer utvecklade omdömen grundar sig på djupare analyser och de är mer specifika till sin karaktär. De kännetecknas också av att värderingarna är sakliga snarare än subjektiva.

Ett annat exempel på hur de här värdeorden används är att de ibland anger med vilken kvalitet eleven motiverar olika ställningstaganden och val, exempelvis *eleven formulerar ställningstaganden med enkla motiveringar*. Enkla motiveringar kännetecknas ofta av att de är allmänt hållna och baseras mer på subjektiva värdeomdömen än på utvecklade argumentationer. Mer utvecklade motiveringar kännetecknas av att de väger in flera olika aspekter och baseras på allt mer tydliggjorda argumentationer och tankegångar.

Värdeorden enkla/utvecklade/välutvecklade används ofta för att ange kvaliteten på elevens resonemang, som i exemplet *eleven för också enkla resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman ...* Mer utvecklade resonemang kan till exempel innefatta flera olika kopplingar, längre resonemangskedjor eller en avvägd balans mellan detaljer och helhet. I samband med resonemang kombineras de här värdeorden ofta med uttryck som beskriver hur underbyggda elevens resonemang är.

E	C	A
till viss del underbyggda <i>alternativt</i> rimliga	relativt väl underbyggda	väl underbyggda

Uttrycken används för att ange graden av underbyggnad i elevens argument, slutsatser eller resonemang. Underbyggnad handlar om stöd i fakta och sakförhållanden men också om logiken i resonemanget. Ofta kombineras dessa värdeord med en angivelse av hur utvecklade elevens resonemang är, exempelvis *eleven för enkla och till viss del underbyggda resonemang om ...*

E	C	A
beskriver och ger exempel	förklarar och kopplar ihop delar till helheter <i>alternativt</i> förklarar och visar på samband	förklarar och generaliserar <i>alternativt</i> förklarar och visar på generella drag <i>alternativt</i> förklarar och visar på mönster

Uttrycken används för att beskriva kvaliteten på elevens förståelse, till exempel *eleven kan förklara och generalisera kring några centrala naturvetenskapliga upptäckter och deras betydelse för människors levnadsvillkor ...* På de högre betygsnivåerna visar eleven en djupare förståelse genom att förklara hur delar hänger ihop och bildar helheter och mönster. Att förklara och generalisera handlar om att utifrån enskildheter och sammanhang kunna dra slutsatser som går att överföra till andra sammanhang. I exemplet ovan kan generaliseringen innebära att eleven använder sina kunskaper om enskilda upptäckter för att dra slutsatser om naturvetenskapens villkor och betydelse.

E	C	A
enkel/enkla <i>alternativt</i> enkelt identifierbara	förhållandevis komplex/komplexa	komplex/komplexa

Uttrycken används vanligen för att beskriva karaktären på de samband eller relationer som eleven kan identifiera och beskriva. Till exempel att *eleven beskriver enkla samband inom och mellan olika samhällsstrukturer*. Enkla samband karaktäriseras av att de är lätta att identifiera och kan beskrivas endast i något led. På de högre betygsstegen visar eleven en mer utvecklad analysförmåga genom att beskriva allt mer komplexa samband eller relationer. Komplexiteten kan då ligga i att relationerna är mindre uppenbara och blir synliga först genom att eleven beskriver samband i flera led, till exempel mellan ekonomiska och politiska strukturer i samhället.

E	C	A
som till viss del för diskussionerna framåt <i>alternativt</i> som i huvudsak hör till ämnet	som för diskussionerna framåt	som för diskussionerna framåt och fördjupar eller breddar dem

Uttrycken används för att beskriva kvaliteten på elevens inlägg och reflektioner i olika sammanhang. Det kan till exempel handla om att *eleven diskuterar på ett sätt som till viss del för diskussionerna framåt ...* För högre betygssteg krävs att inläggen är av sådan kvalitet att de för diskussionerna framåt och fördjupar eller breddar dem med till exempel ytterligare fakta eller nya perspektiv.

E	C	A
till viss del anpassat <i>alternativt</i> med viss anpassning	förhållandevis väl anpassat <i>alternativt</i> med förhållandevis god anpassning	väl anpassat <i>alternativt</i> med god anpassning

Uttrycken används för att beskriva hur väl eleven kan anpassa sitt handlande till en situation eller ett sammanhang. Det kan till exempel handla om att anpassa sitt språk eller sin framställning till syftet och målgruppen.

Uttrycken används också för att beskriva hur väl anpassad användningen av till exempel strategier, metoder, verktyg, begrepp eller modeller är till olika situationer. Exempelvis i frasen *eleven kan välja och använda strategier och metoder med viss anpassning till problemets karaktär*. Viss anpassning innebär i exemplet ovan att eleven väljer och använder strategier och metoder med någon tanke om att de ska fungera i den aktuella problemsituationen. På högre betygsnivåer krävs att eleven väljer och använder strategier och metoder som är allt mer effektiva i förhållande till problemet som ska lösas.

E	C	A
i huvudsak fungerande	ändamålsenligt <i>alternativt</i> relativt väl fungerande	ändamålsenligt och effektivt <i>alternativt</i> väl fungerande

Uttrycken används för att ange hur utvecklad elevens förmåga är att bland annat välja, använda och kombinera strategier, metoder, verktyg, begrepp eller modeller. Till exempel i frasen *eleven kan använda handverktyg på ett i huvudsak fungerande sätt och ...* För de högre betygen ökar kraven på skicklighet i tillämpningen.

Uttrycken används även för att ange kvaliteten på resultatet, till exempel *kompositioner som har en i huvudsak fungerande form*. I det sammanhanget syns progressionen genom i vilken mån de olika delarna i kompositionen skapar en helhet, hur stor del av kompositionen som fungerar och hur väl den fungerar i sammanhanget.

Uttrycken används också för att ange hur utvecklad elevens förmåga är att använda olika typer av informationskällor, till exempel *eleven använder olika typer av källor på ett i huvudsak fungerande sätt ...* På högre betygsnivåer visar eleven en allt mer välfungerande källanvändning genom att på ett medvetet sätt söka information utifrån kunskaper om olika källors möjligheter och begränsningar. När uttrycken används för att ange nivån på elevens förmåga att använda källor kombineras de vanligen med uttryck som anger hur underbyggda resonemang eleven för om informationens och källornas trovärdighet och relevans.

E	C	A
avgränsat	relativt varierat	varierat

I vissa ämnen kombineras uttrycken om hur underbyggda resonemang eleven för om källors trovärdighet och relevans med uttryck som beskriver med vilken variation eleven väljer källor för att söka information. Med ett avgränsat urval avses några få källor. På högre betygsnivåer kan eleven hantera både fler källor och källor av olika slag.

E	C	A
prövar	prövar och omprövar	prövar och omprövar systematiskt

Uttrycken används för att ange med vilken kvalitet eleven prövar något, till exempel hur olika material och hantverkstekniker kan kombineras i skapandet av olika föremål. Att pröva och ompröva innebär ett reflekterande arbetssätt där eleven prövar till exempel olika materialkombinationer för att hitta det uttryck eller den funktion som önskas. På de lägre nivåerna sker provandet ostrukturerat och sökande. På den högsta nivån sker provandet på ett mer utvecklat sätt efter någon form av princip eller struktur.

E	C	A
bidrar till att formulera ... som leder framåt	formulerar ... som efter någon bearbetning leder framåt	formulerar ... som leder framåt

Uttrycken används för att ange hur självständigt och med vilken kvalitet eleven kan formulera till exempel handlingsalternativ, modeller eller frågeställningar. Exempelvis *eleven bidrar till att formulera enkla frågeställningar och planeringar som det går att arbeta systematiskt utifrån*. Att eleven "bidrar till att formulera" något innebär att kraven på självständighet är låga. Nästa nivå innebär att eleven klarar av att formulera handlingsalternativ, frågeställningar eller modeller självständigt, men att dessa behöver någon form av bearbetning för att fungera. På den högsta betygsnivån formulerar eleven självständigt handlingsalternativ, modeller och frågeställningar som fungerar utan bearbetning.

E	C	A
viss	relativt god	god

Uttrycken används bland annat för att ange vilken grad av stilkänsla eller språklig variation eleven visar i olika sammanhang, som i frasen *eleven kan skriva olika slags texter med viss språklig variation ...* De används också för att beskriva hur förtrogen eleven är med något, som i satsen *dessutom kan eleven med viss säkerhet urskilja och ge exempel på musikaliska karaktärsdrag från olika genrer och kulturer ...* Uttrycken kan också användas för att beskriva kvaliteten i elevens användning av ämnesspecifika begrepp, som i formuleringen *eleven kan med god användning av ämnesspecifika begrepp beskriva hur ingående delar samverkar ...* I det sammanhanget innebär god användning att eleven använder ämnesspecifika begrepp frekvent och med precision i relevanta sammanhang.

Skolverket

www.skolverket.se

ISBN: 978-91-38325-59-9