

Lärandebegrepp och kunskapsinnehåll i Svenska kyrkans officiella texter om undervisning och lärande

Johan Wickström*

Uppsala universitet

Studien undersöker lärandebegrepp i Svenska kyrkans officiella texter om undervisning och lärande. Genom en begreppsanalys studeras hur texterna förklarar, definierar och/eller kontextualiserar lärandebegreppet samt vilket kunskapsinnehåll som knyts till begreppet. Lärandebegreppet är mångtydigt och svårdefinierat, och betraktas i artikeln som ett *travelling concept* som tillskrivits olika betydelser i olika institutionella och pedagogiska kontexter. Med utgångspunkt i samtida pedagogiska teorier om lärande konstruerar studien en modell där de aktuella texternas lärandebegrepp inplaceras analytiskt i spänningen mellan individuellt och socialt och mellan beteende, tänkande och socialt blivande. Lärande- och kunskapsinnehållet i lärandebegreppen studeras genom Biestas uppdelning mellan *kvalifikation*, *socialisation* och *subjektivering*. Resultaten visar att Svenska kyrkans lärandebegrepp är präglade av pragmatiska, situerade och sociokulturella perspektiv på lärande. Texterna definierar aldrig lärande eller knyter det explicit till någon enskild lärandeteori. Sammantaget visar dock analysen att lärande i huvudsak förstås som deltagande i kyrkans praxisgemenskap. Det finns även en spänning i texterna mellan faktakunskaper och deltagande, varvid vissa kunskaper inte är intersubjektivt tillgängliga utanför tron.

Nyckelord: Religionspedagogik, religionsdidaktik, lärande, Svenska kyrkan, situerat lärande, praxisgemenskap

* Corresponding author: johan.wickstrom@edu.uu.se

Syften och bakgrund

I den här artikeln undersöks hur lärandebegrepp konstrueras i samtiden inom Svenska kyrkan. Artikeln undersöker närmare bestämt lärandebegrepp i två av Svenska kyrkans officiella texter om undervisning, nämligen ett biskopsbrev om lärande och undervisning (Svenska kyrkans biskopsmöte, 2021) och *Riktlinjer för Svenska kyrkans konfirmandarbete* (Cöster & Wingård, 2020). Den första texten omtalar kyrkans syn på lärande och kunskap i allmänhet, och den senare är ett styrdokument specifikt för konfirmandundervisningen.

Svenska kyrkan är Sveriges största samfund sett till medlemstal och geografisk räckvidd. Dess historiska betydelse som förutvarande statskyrka i Sverige och dess inflytande över religiösa frågor i nutidens Sverige kan knappast överskattas. Svenska kyrkan omhuldar också identiteten att vara en del av en världsvid kyrka (Ekström, 2004, s. 23). Svenska kyrkans företrädare och konfessionella religionspedagoger har ofta uttryckt att undervisning och lärande är en central och integrerad del av kyrkans väsen och uppgift (Ekström 2004, s 57; Klintborg 2021, s. 29; Brattgård 1970, s. 16ff). I *Kyrkoordningen* anges undervisning vara en av kyrkans viktigaste uppgifter jämte att fira gudstjänst och utöva diakoni och mission (Kyrkoordningen 2021, Andra avd, Inledningen). Läran om kyrkans undervisning har till och med ett egen benämning, *kateketik* (Larsson, 2000). I en tidig utredning om dopundervisning skriver Karl-Erik Brattgård att kyrkans undervisning

inte är något som är begränsat till vissa aktiviteter som sedan länge kallats för undervisning. Hela kyrkans sätt att framträda och vara är i sig en undervisning och fostran. (Brattgård 1970, s. 113).

Med ett sådant synsätt blir frågan om vad kyrkan menar med *lärande* högst intressant att ställa, även om själva lärandebegreppet är betydligt yngre än den kateketiska traditionen. Det finns också en rikhaltig litteratur om lärande och undervisning inom Svenska kyrkan. En del av denna litteratur har särskilt fokus på konfirmandundervisning (Brattgård 1970; Sundberg 1971; Porath Sjöo 2008) medan annan litteratur handlar om kristen undervisning generellt (Hedman 2015) eller kyrkorummets pedagogik (Pfitzinger-Drewes & Eriksdotter 2020; Ingerholt & Pederson 2021). Inom denna litteratur förekommer tydliga kopplingar till ett flertal moderna lärandeteorier (Hedman 2015) och till kunskapssteori (Hedman 2015; Ingerholt & Pedersen 2021, s. 15), varför vi kan sluta oss till att både kyrkans varierande pedagogiska praktik och dess pedagogiska policydokument, generellt kan sägas stå i relation till pedagogisk teoribildning. Även om Svenska kyrkan inte längre är statskyrka, står den fortfarande ett i rättsligt förhållande till staten. Enligt lagstiftning ska kyrkan vara en ”öppen folkkyrka, som i samverkan mellan en demokratisk organisation och kyrkans ämbete bedriver en rikstäckande verksamhet” (Lag 1998:1591 om Svenska kyrkan, 2§). Enligt min mening motiverar denna öppenhetsdoktrin och den legala spänningen mellan ”demokrati” och ”ämbete” att vi vetenskapligt studerar aspekter av kyrkans ideologi och praktik, inte minst dess pedagogiska teori och dess praktiska pedagogik.

Artikeln behandlar alltså hur Svenska kyrkans officiella dokument om undervisning använder begreppet *lärande*. Studien är en begreppsanalys av hur lärande definieras, förklaras och används i två officiella texter om undervisning från Svenska kyrkan. Artikeln undersöker hur dessa texter implicit och explicit förklarar, definierar och/eller kontextualiserar lärandebegreppet, men också vilket slags kunskapsinnehåll som knyts till begreppet och hur det kan kontextualiseras i relation till dominerande undervisnings- och lärandebegrepp inom

nutida pedagogisk och didaktisk forskning. Artikeln riktar också sitt kunskapsintresse mot vilken roll kyrkans konfession spelar för dess lärandebegrepp.

De undersökta texterna är normativa och auktoritativa, men på olika sätt. Den officiella skrivelsen om lärande och undervisning från biskopsmötet, dvs samtliga biskopar, ska förstås i ljuset av biskoparnas institutionaliserade och traditionella auktoritet i kyrkans lärofrågor. Man skulle kunna säga att detta dokument har investerats med *andlig auktoritet*. Ett uttryck för detta är att ärkebiskopen har skrivit förordet (Jackelén 2021, s. 5–6). Den andliga auktoriteten kan knytas till ämbetsdimensionen hos kyrkan. Kyrkostyrelsen utgör Svenska kyrkans högsta styrande organ. Ledamöterna är valda av kyrkomötet, som är kyrkans högsta beslutande organ (Ekström, 2004, s. 73–79). *Riktlinjer för konfirmandarbetet* slutligen, är ett slags styrdokument som fastställts av kyrkostyrelsen. Det har därför investerats med ett slags *demokratisk policyauktoritet*. De kan alltså ses som uttryck för den demokratiska dimensionen av kyrkans arbete. Genom att betrakta dessa texter som representativa för olika dimensioner av Svenska kyrkans auktoritet, vill jag hävda att de kan ge en bild av Svenska kyrkans officiella syn på undervisning och lärande. Det betyder förstås inte att enskilda biskopar, kyrkomötets respektive kyrkostyrelsens ledamöter eller kyrkans anställda kan ha andra uppfattningar om undervisning och lärande. Dokumenten speglar inte mångfalden av uppfattningar inom kyrkan, eller ens inom de kollektiv som frambringat texterna. Texterna är kompromissprodukter som beskriver den minsta gemensamma nämnaren för vad de olika kollektiven gemensamt kan ställa sig bakom. I den meningen liknar kyrkans policytexter skolans läroplaner, som också kan studeras som kompromissprodukter där olika intressen haft olika stort inflytande (jfr Wahlström, 2023, s. 12). Texterna beskriver inte heller hur undervisning och lärande de facto bedrivs inom Svenska kyrkan. En sådan undersökning skulle kräva etnografiska studier av kyrklig praktik och diskurs. Trots detta vill jag hävda att det är intressant och relevant att studera vad kyrkan officiellt uttrycker vad gäller pedagogiska och didaktiska frågor.

Studiens syfte är att klargöra hur Svenska kyrkan officiellt förstår lärandebegreppet och att diskutera hur kyrkans lärandebegrepp kan förstås i relation till samtidens dominerande pedagogiska idétraditioner. Studiens frågeställningar är följande:

1. Vad är *lärande* enligt Svenska kyrkans officiella normativa texter om undervisning?
2. Vilket kunskapsinnehåll knyts till lärandebegrepp i texterna?
3. Hur kan dessa texters lärandebegrepp förstås dels i relation till hur samtidens pedagogiska teorier uppfattar begreppet lärande, dels till Svenska kyrkans konfessionalitet?

Tidigare studier

Både biskopsbrevet och riktlinjerna är nypublicerade dokument, så det finns mig veterligt inga mer omfattande studier som specifikt fokuserar begreppet lärande i dessa texter. Undantaget är en magisteruppsats i kyrko- och missionsstudier som studerar synen på undervisning i såväl kyrkostyrelsens skrivelse om undervisning som riktlinjerna för konfirmandarbetet. Uppsatsens resultat visar synen på undervisning är starkt präglade av ett sociokulturellt synsätt (Nilsson, 2021). Tidigare versioner av konfirmandriktlinjerna har dock varit föremål för studium. Religionspedagogen Caroline Gustavsson har med hjälp av diskursanalys studerat 2008 års

riktlinjer (Gustavsson, 2016). Hon analyserar emellertid inte lärande- och kunskapsbegreppen specifikt, utan identifierar diskurskonflikter som blir synliga i dokumentet, bland annat i fråga om målgrupp, kontext och innehåll (Gustavsson, 2016, s. 205–206). Gustavsson sätter också riktlinjerna i ett historiskt perspektiv och pekar på tidigare dokument som behandlat lärande- och undervisningsfrågor i kyrklig kontext (Gustavsson, 2016, s. 204). Gustavsson pekar bland annat på skillnader mellan 2008 års och 2000 års riktlinjer för konfirmandarbetet. 2008 års riktlinjer har stärkt betoningen av samtalspedagogik i förhållande till den förutvarande planen som fokuserade tydligare på faktakunskaper. Det finns också en ambivalens gällande graden av normativitet och relationen mellan förmedlingspedagogik och samtalspedagogik. Å ena sidan skriver riktlinjerna fram en pedagogisk grundsyn som är präglad av Sven G. Hartmans livsfrågepedagogik och Thomas Groomes andliga pedagogik. Å andra sidan öppnar riktlinjerna för att lärande och undervisning bör utformas lokalt (Gustavsson, 2016, s. 209–210). Dessa resultat blir relevanta att sätta i jämförelse med föreliggande studie, som ju fokuserar lärande- och kunskapsfrågor i texter av normativ karaktär inom Svenska kyrkan. I övrigt finns det såväl internationell (Ilg, Schweitzer & Simojoki, 2022) som nationell forskning (Holmqvist, 2014; Bromander, 2012; Lövheim & Sjöborg, 2006) som på olika sätt studerar konfirmationen som företeelse. Med något undantag (Innanen, 2010) har dessa studier primärt fokuserat på resultatet av lärandeprocesser i form av konfirmandernas erfarenheter och upplevelser (Bromander, 2012; Lövheim & Sjöborg, 2006) och inte de lärandebegrepp som förekommer i styrdokumentet. Ett belysande exempel utgörs av Morten Holmqvists etnografiska studie av religiöst lärande (’religious learning’) i den norska kyrkans konfirmandarbete. Holmqvist menar att konfirmandernas lärande om religion ska förstås utifrån tre logiker, nämligen utifrån ett kognitivt trossystem, vardaglig praktik och tro som grundar sig på upplevelser (Holmqvist, 2014, s. 90). Sådana epistemologiska modeller är relevanta att relatera till den här studiens empiriska resultat, även om jag studerar normativa texter och inte konfirmandernas lärande i sig själv. Föreliggande artikel är således den första i sitt slag som har fokus på de nu gällande styrdokumentet för lärande och undervisning inom kyrkan, men den kan förstås i relation till tidigare studier.

Teoretiska utgångspunkter

Den här studien har en begreppsanalytisk ansats. I begreppshistorisk forskning studerar man hur centrala begrepp har konstruerats, tillskrivits betydelser och förändrats över tid (Saviin & Hansson, 2022; Lindberg, 2005). Inom denna forskning har man identifierat grundbegrepp, det vill säga sådana begrepp som har haft stor betydelse för människors uppfattning om hur världen är eller borde vara beskaffad (Koselleck, 2011). Den här artikeln fokuserar på ett grundbegrepp inom pedagogik och didaktik, nämligen *lärande* (Illeris, 2008; Säljö, 2015). Det är dock inte utbildningsväsendets lärandebegrepp som står i fokus, utan Svenska kyrkans dito.

En teoretisk utgångspunkt är att lärandebegreppet är mångtydigt. Begreppet förekommer i såväl vardagliga som vetenskapliga kontexter. I vardagssammanhang brukar *lärande* förstås som att människor tillägnar sig kunskaper som en följd av någon typ av aktiviteter. Den vetenskapliga diskussionen om lärandebegreppets innehåll och funktion har primärt fokuserat utbildningsväsendets lärandebegrepp. Det råder här ingen forskarkonsensus om hur det ska förstås (Phillips & Soltis, 2021, s. 13; Illeris, 2008, s. 11-14; Säljö, 2015, s. 22; De Houwer, Barnes-Holmes & Moors, 2013, s. 3). Begreppet kan beteckna

såväl en process (lärandeprocessen) som ett resultat. Begreppet är dessutom både ett verb och ett substantiv, och rymmer positiva konnotationer.

Den vetenskapliga diskussionen om lärandebegreppet är en sen företeelse (Phillips & Soltis, 2021, s. 40; Svensson 2014, s. 97). Från 1970-talet och framåt har begreppet *inläring* ersatt *lärande* i många forsknings- och utbildningssammanhang (Claesson, 2014, s. 97; Enerstvedt 1986). I skolan har emellertid begreppet inte fått samma självklara fotfäste (Claesson, 2014, s. 98). Begreppet *inläring* är hemmahörande i en psykologisk pedagogisk tradition och markerar en skillnad mellan lärarens aktivitet (lära ut) och elevens aktivitet (lära in). Det bygger på en relation mellan undervisning och inläring. Att klargöra förhållandet mellan undervisning och lärande har beskrivits som en av de viktigaste men svåraste utmaningarna för den pedagogiska forskningen. Detta inte minst eftersom relationen inte är kausal utan bör förstås som att undervisning utgör ett stöd för lärande (Svensson 2014, s. 95, 100).

Ofta kan det begreppsliga skiftet från *inläring* till *lärande* signalera en ambition att sätta de studerandes aktivitet i centrum. Istället för att förstå den centrala aktiviteten i undervisningsprocessen som att någon passivt tar emot ett kunskapsstoff (*inläring*) implicerar begreppet *lärande* att kunskapsbildningen är en aktiv process (Granberg 2018, s. 76-78). Det finns flera förklaringar till begreppsskiftet. Martongruppens fenomenografiska studier av lärande har varit en viktig influens (Marton & Booth, 2000; Claesson 2016, s. 25). Utbildningsfilosofen Gert Biesta knyter lärandebegreppets framgång till olika orsaker i en komplex orsakskedja. Den innehåller de sociokulturella och konstruktivistiska teoriernas etablering, postmodernismens ifrågasättande av auktoriteter i undervisningen samt marknadifieringen av utbildningen i ett sammanhang där välfärdsstaterna har eroderat. Särskilt marknadifieringen har kommodifierat utbildning och gjort lärande till en vara som kan beställas, köpas och säljas (Biesta 2005, s. 54-56). Även Paulo Freires kritik av "banking education" där den studerande passivt tar emot ett undervisningsinnehåll, har säkerligen bidragit till att ge utrymme åt en förändring som sätter fokus på lärande (Freire 1972).

I samtida pedagogisk teori uppfattas lärande på olika sätt (Säljö 2015, s. 22; De Houwer, Barnes-Holmes & Moors 2013, s. 3). Inom behavioristisk teori definieras lärande som en process där erfarenhet orsakar en permanent förändring i observerbara beteenden hos individer (Woolfolk & Karlberg 2015, s. 209; Ghulam Behlol & Hukam 2010, s. 233). Biologiskt kan lärande förstås som beteendeförändringar hos en levande organism orsakade av regelbundenheter i dess miljö (De Houwer, Barnes-Holmes & Moors, 2013, s. 9). Inom kognitiv tradition förstås lärande som förändringsprocesser i tänkandet (Clark 2018). Individen lär sig genom att aktivt undersöka världen varvid hens föreställningar om världen (*kognitiva scheman*) förändras antingen successivt (*assimilation*) eller sprängmässigt och omvälvande (*ackommodation*) (Piaget 1970; Säljö 2015, s. 48). I polemik mot behaviorismens och kognivismens individualistiska lärandebegrepp betonar de sociokulturella och situerade perspektiven att lärande är en social process. Genom kommunikation lär sig människan att behärska manuella och intellektuella redskap typiska för en viss kultur eller praxisgemenskap (Vygotsky, 1978; Säljö 2010). Detta ligger nära pragmatismens synsätt att lärande är fundamentalt för människans vara i världen. Genom en ständig och aldrig avslutad process av *inquiry*, problemlösning, förfinar människan sitt kunnande.

Det finns också mer radikala sätt att förstå lärande. Inom teorier om transformativt lärande förstås begreppet som någonting som omskapar hela individen både kroppsligt och

själsligt och därmed ligger det nära begrepp som personlighetsutveckling (Illeris 2008, s. 84) och bildning (Sjöström & Tyson, 2022). Sammanfattningsvis kan vi konstatera att lärande har förståtts på högst olika sätt i olika pedagogiska idétraditioner. Flera av dessa förståelser verkar vara inbördes inkompatibla och kan inplaceras på glidande skalor mellan *beteende, tänkande/minne och socialt blivande*. Det leder oss till analysmetoden.

Jag vill hävda att elasticiteten i lärandebegreppets semantik och den pedagogiska forskningens divergerande sätt att uppfatta begreppet har varit förutsättningar för dess omfattande spridning. I den här artikeln förstår jag lärandebegreppet som ett slags *travelling concept* (Bal, 2002) som vandrat mellan olika slags vardagliga och institutionella (ofta utbildningsmässiga) sammanhang. Det förekommer inom organiserade utbildningsinstitutioner som skolväsende och universitet, men också inom myndigheter, företag och organisationer (Granberg, 2018) samt inom kyrkor och samfund som Svenska kyrkan. Artikeln studerar dock inte den komplicerade process varigenom lärandebegreppet de facto vandrat från en institution till en annan. Det hade krävt omfattande begreppshistoriska och empiriska studier av källmaterial från olika kontexter. Istället bildar idén om lärande som ett *travelling concept* en bakgrundsförståelse som öppnar upp för studiet av lärandebegrepp i en särskild kontext, dvs Svenska kyrkan, och i två specifika texter. Den kyrkliga kontexten är också särskilt intressant eftersom dess månghundraåriga historia av undervisning torde vara inbäddad i allehanda begrepp som i någon mening handlat om lärande eller inläring men vars källor är inomkyrkliga och/eller religionspedagogiska (Larsson, 2000). Den kyrkliga pedagogiska traditionen torde alltså kunna ses som en arena i sin egen rätt, vilket begrepp som *kateketik* och *homiletik* signalerar. I nutid har Svenska kyrkan dock säkerligen influerats av såväl den pedagogiska forskningens anspråk på hur lärande ska förstås som av sin egen pedagogiska tradition. I den här artikeln är det lärandebegreppet som skärskådas, men det finns också exempel där begreppet *literacy* från läs- och skrivforskning används för att diskutera Svenska kyrkans predikan (Eriksson, 2012).

Metod

Ett första steg i analysen blir att undersöka hur Svenska kyrkans lärandebegrepp kan inplaceras i relationerna mellan individuellt och socialt och mellan beteende, tänkande och socialt blivande. Detta steg kommer att identifiera hur själva lärandebegreppet konstrueras. Inom de hittills diskuterade pedagogiska teoritraditionerna har lärande dock framställts som ”innehållslöst”. Innehållsfrågan är viktig, inte minst för att det är det konfessionella ”innehållet” i Svenska kyrkans undervisning som ofta antas särskilja denna undervisning från skolans sekulära (eller sekularistiska) religionsundervisning. Inom didaktisk forskning brukar man framhålla att lärande alltid har ett innehåll. Lärande är alltid lärande om ”något” (Almqvist 2016; Svensson 2014, s. 102). Detta ”något” – kunskapsinnehållet – kan konceptualiseras på olika sätt. Didaktikens kunskapstaxonomier, didaktiska modeller och typologier erbjuder olika tillvägagångssätt för att studera lärandets ”innehåll”. I denna artikel nyttjas Gert Biestas uppdelning mellan *kvalifikation*, *socialisation* och *subjektifiering* (Biesta 2015; 2020) som analytiska begrepp för att diskutera lärandeinnehållet i Svenska kyrkans texter. Det bör påtalas att Biesta är kritisk till lärandebegreppets närmast hegemoniska status och att han föreslår att vi hellre bör tala om *education* (Biesta 2015). Det alternativa språk han utvecklar genom sin tredelade modell för *kvalifikation*, *socialisation* och *subjektifiering* ger dock möjlighet att analysera aspekter av det kunskapsinnehåll som knyts till lärandebegreppet i olika kontexter. Denna uppdelning

nyttjas sålunda för analysens andra steg. Med *qualifikation* förstår jag de kunskaper och färdigheter som lärandebegreppet inbegriper. Hit kan räknas kunskap om trossatser och bibelkunskaper, men också färdigheter som att läsa, sjunga och delta i kyrkliga riter. Med *socialisation* avser jag tillhörighetsprocesser av olika slag, dvs insocialisering i olika praxisgemenskaper (Lave & Wenger 1991) som kyrkogemenskapen och deltagande i kollektiva identiteter som att ”bli kristen”. Subjektifiering eller personformering, slutligen: Med detta förstår jag, i enlighet med Biesta, hur individen formas till att bli ett handlande subjekt inom ramen för den socialisation som samtidigt sker. Subjektifieringsbegreppet innehåller också en potential att förhålla sig kritiskt och självständigt till det beroende som också är en aspekt av socialisationen. (Biesta 2020). Till *subjektifieringen* kan vi räkna lärandeinhåll som fokuserar på hur den enskilde förväntas kunna agera som en självständig kristen inom ramen för den kristna församlingen, men också möjligheten att förhålla sig kritiskt reflekterande till den kristna traditionen. Min analys av Svenska kyrkans normativa texter om undervisning utgår alltså från möjligheten att texternas lärandebegrepp kan innefatta högst olika fenomen. De glidande skalor som jag presenterar kan härvidlag fungera som analytiska verktyg för själva lärandebegreppen. Med hjälp av Gert Biestas tredelade kunskapsmodell kan jag studera hur det kunskapsinnehåll som knyts till dessa lärandebegrepp är utformat.

Analys av Svenska kyrkans texter om undervisning

Följande analysavsnitt är disponerat utifrån de analyserade texterna. Det första delavsnittet fokuserar biskopsbrevet om lärande,¹ varefter följer en analys av *Riktlinjer för Svenska kyrkans konfirmandarbete*. I varje delavsnitt presenteras inledningsvis textens upplägg och huvudsakliga innehåll. Sedan följer analysen av lärandebegreppen och deras innehåll.

Analys av ”och lär dem”: Ett biskopsbrev om lärande och undervisning (2021)

Textens upplägg och huvudsakliga innehåll

Kyrkomötet är Svenska kyrkans högsta beslutande organ. Mötet hade år 2019 undervisning och lärande som tema, och uppmanade Svenska kyrkan att arbeta med dessa frågor. Kyrkostyrelsen formulerade i anknytning till detta en vision med mål för det pedagogiska arbetet fram till år 2030. Biskopsbrevet om lärande och undervisning är enligt ärkebiskopens förord ett försök att ge redskap för att kunna förverkliga dessa mål (Jackelén 2019, s. 7). Biskopsbrevet omfattar femtiosex sidor om bilagorna inräknas. Utöver förord och inledning omfattar brevet fyra kapitel. Det första kapitlet gör en historisk exposé över lärande och undervisning från urkyrkan till idag. Brevets andra kapitel behandlar kunskapsfrågor, dvs vad det innebär att kunna något. Det tredje kapitlet behandlar lärande specifikt medan det fjärde och sista kapitlet har traditionsöverföring som fokus. I samtliga kapitel förekommer *lärande* frekvent.

Analys av lärandebegreppen

Lärandebegreppet förekommer åttioåtta gånger i biskopsbrevet om man inräknar samtliga ordkombinationer. En första iakttagelse är att lärandebegreppet ibland knyts till begreppet

¹ I fortsättningen refererar artikeln till denna text som Biskopsbrevet, 2021.

undervisning i meningskonstruktioner där lärande positioneras före undervisning, enligt ”lärande och undervisning” (Biskopsbrevet 2021, s. 14, 17, 40). Det kan uppfattas som en positionering i frågan om lärandebegreppets oavhängighet till undervisning. Om undervisning uppfattas som ”målstyrda processer som under lärares ledning syftar till inhämtande av kunskaper och värden” (SOU 2002:121), så kan biskopsbrevets tågordning mellan begreppen indikera föreställningen att lärande kan bli en konsekvens av undervisning, men att lärande också kan ske utanför undervisningen. Detta kan indikera ett situerat perspektiv på lärande, där man föreställer sig att lärande sker hela tiden i de kontexter människan befinner sig (Lave & Wenger 1994). Tågordningen är dock inte konsekvent. I många passus står undervisning först (Biskopsbrevet 2021, s. 7, 15, 18), vilket kan implicera idén att undervisning föregår lärande.

Biskopsbrevet definierar aldrig *lärande* uttryckligen, även om det finns utförliga förklaringar och beskrivningar av olika slags lärande. I ett kapitel rubricerat *Att lära sig något* talas om olika slags ”former av lärande” (Biskopsbrevet 2021, s. 31, 32) samt om ”lärandets [...] dimensioner” (Biskopsbrevet 2021, s. 32). Texten knyter explicit dessa lärandeförståelser till ”perspektiv från den tyska religionspedagogiken” (Biskopsbrevet 2021, s. 32). Detta är inte så märkligt eftersom den dåvarande ärkebiskopen Antje Jackelén fått delar av sin teologiska skolning i Tyskland. Brevet anger tio olika former av lärande, nämligen det bibliska, anamnetiska, genusorienterade, biografiska, estetiska, symboliska, mystagogiska, etiska, ekumeniska samt det interkulturella och interreligiösa lärandet (Biskopsbrevet 2021, s. 32–39). Dessa former utgör alltså olika bestämningar till lärandebegreppet. Enligt brevet skiljer sig dessa former åt ibland, och ibland kompletterar de varandra (Biskopsbrevet 2021, s. 32). Med det *bibliska lärandet* avses den kristna traditionens berättelser, riter och symboler som har särskild anknytning till bibelns texter och berättelser (Biskopsbrevet, s. 32). Här finns alltså ett tydligt kvalifikationsinnehåll i form av bibliska texter och narrativ. Det *anamnetiska lärandet* avser individens och kollektivets minne. Även här lyfts berättelser och återberättande som centrala i ett lärande som handlar om att individen på olika sätt integreras i olika slags gemenskaper (Biskopsbrevet, s. 32). Det *biografiska lärandet* knyts till det anamnetiska lärandet. Bestämningen tar särskilt fasta på individens lärande, och handlar också om att individen är vigd att som kristen medverka till att forma framtiden som ansvarsfull samhälls- och världsmedborgare (Biskopsbrevet, s. 34–35). Här är deltagande i andakts- och böneliv samt sakramentet och bibelordet viktigt kvalifikationsinnehåll. Båda dessa former av lärande kan förstås som uttryck för socialisation, dvs att lärandet handlar om att en individ insocialiseras i ett givet socialt sammanhang, i detta fall kyrkan. Socialisationsperspektivet är också ett inslag i beskrivningen av det *symboliska lärandet*. Detta pågår inom och utanför individen samt länkar nutid till framtid. Biskopsbrevet understryker att denna form av lärande är en del av en ”social interaktion” (Biskopsbrevet, s. 37).

Vid sidan av lärandeformer som betonar lärande som olika former av socialisation finner vi också former som skriver fram lärande som subjektifieringsprocesser. Ett *genusorienterat lärande* utgörs av ett kritiskt förhållningssätt till normer, värderingar och tradition inom historien eller den gemensamma berättelsen. Här tänks individen kunna förhålla sig kritisk till de gemenskaper som omtalas i biskopsbrevet (Biskopsbrevet, s. 34). I beskrivningen av det *mystagogiska lärandet* förekommer andra tydliga subjektifieringsinlag. Biskopsbrevet beskriver ett lärande som ska ”ge utrymme för egna erfarenheter, fritt tänkande, samtal, andlig fördjupning, andlig vägledning och själavård” (Biskopsbrevet, s. 38). Vidare omtalas den ”egna, personliga gudsrelationen” (Biskopsbrevet, s. 38). Individens subjektiva färdigheter

finner vi även i beskrivningen av det etiska lärandet där normer och värderingar utgör ett kvalifikationsinnehåll och där förmågan att ”fatta egna beslut” och ”ta ställning i etiska dilemman” skrivs fram (Biskopsbrevet, s. 38).

De olika lärandeformerna är enligt brevet inte oföränderliga eller exklusiva. Brevet utesluter inte att andra lärandeformer tillkommer i framtiden (Biskopsbrevet 2021, s. 32, 39). Biskopsbrevet knyter inte explicit sina lärandebegrepp till moderna pedagogiska teorier utan primärt till religionspedagogiska teorier utvecklade i tysk tradition. Några referenser till tyska pedagogiska verk ges emellertid inte i framställningen. Men det kan vara så att biskopsmötet, under den tyskt skolade ärkebiskopen, valt att ta avstamp i en rik tysk pedagogisk begreppsrepertoar och knutit den till lärandebegrepp i pedagogiska idétraditioner.

Om man relaterar brevet lärandebegrepp till begreppstrion *beteende, tänkande/minne* och *socialt blivande* framträder nämligen tydliga mönster. Det finns inga passus i biskopsbrevet som i behavioristisk anda omtalar lärande som en förändring av beteende. Endast vid ett tillfälle omtalas ”kognitivt lärande och ”kognitiva kunskaper” (Biskopsbrevet, 2021, s. 20). Här avses såväl ”faktakunskaper som upplevelser och egna erfarenheter av bön, bibel, gudstjänst och kyrkorum” (Biskopsbrevet 2021, s. 20). Textstycket understryker att dessa kognitiva inslag inte står i motsatsförhållande till estetik, erfarenheter och känslor (Biskopsbrevet 2021, s. 20). Däremot kan biskopsbrevets lärandebegrepp mycket tydligt förstås som *socialt blivande*, ett begrepp som utformats i relation till sociokulturella och situerade perspektiv på lärande. Det *sociala blivandet* är både individuellt och socialt präglad, och innehåller kognitiva element. Ett belysande exempel framträder i beskrivningen av det anemnetiska lärandet:

Minnet är både individuellt och kollektivt. Det individuella minnet handlar till exempel om människans egen biografi. Det kollektiva minnet handlar om historia och gemensamma berättelser, dels hur historien [...] åskådliggörs i det lokala kyrkorummet, dels hur gruppens eller familjens berättelser är knutna till kyrkorum eller till religionen. Genom denna form av lärande integreras individen i ett sammanhang, över rum och tid och i en större grupp, såsom till exempel familj, religion, församling, samhälle och stat. (Biskopsbrevet 2021, s. 32–33)

Individen konstrueras här som det primära subjektet, men lärandet ses som en process där subjektet genom ett slags *blivande* blir knutet till större sociala sammanhang, dvs olika slags kollektiv i historia och nutid med hjälp av gemensamma berättelser. Begreppet *kristen livstolkning* verkar vara synonymt med detta blivande: ”En gemensam grund av bibelberättelser och kristna traditioner ger därför verktyg för livstolkning, och sätter in individens berättelse i en stor gemensam berättelse” (Biskopsbrevet 2021, s. 34). Exempelen kan mångfaldigas. I en annan passus berättas att ”Alla i kyrkan är lemmar i en och samma kropp” (Biskopsbrevet, 2021, s. 18). Den sociala samhörigheten utsträcker sig också i tid och omfattar en ”tvåtusenårig kristen tradition” (Biskopsbrevet 2021, s. 24). Det sociala blivandet – eller socialisationen om vi använder Biestas språkbruk – inbegriper också en omdaning av individen som förväntas ”införliva de normer och värderingar som finns i en kunskapskultur” (Biskopsbrevet 2021, s. 25). Detta sociala blivande innefattar också en form av subjektivering. Om vi förstår subjektivering som att individen genom socialisationen samtidigt tillägnar sig en förmåga att använda gemenskapens kulturella resurser så finns det tydliga belägg för detta i biskopsbrevet. Brevet skriver att ”[g]enom en sådan praktik tillägnar vi oss de regler och språkspel som ligger till grund för kommunikation och meningsskapande i ett kristet sammanhang” (Biskopsbrevet 2021, s. 28).

Hittills har vi visat att lärandebegreppen i biskopsbrevet har tydliga socialisations- och subjektifieringsdimensioner med kognitiva inslag, vilka i huvudsak refererar till minnesfunktioner. Vilket kvalifikationsinnehåll knyts då till lärandebegreppen? Det finns rikliga utsagor om olika kunskapsformer och kunskaper. Biskopsbrevet nyttjar kunskapstaxonomi de fyra f:en (fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet) för att klassificera lärandebegreppets olika kunskapsformer (Biskopsbrevet 2021, s. 25). De fyra f:en är en kunskapstaxonomi som introducerades av en statlig läroplanskommitté vid lanseringen av 1994 års läroplan för grundskolan (Carlgren, 2002/1992, s. 31–33). Hur beståndsdelarna (kunskapsformerna) i de fyra f:en ska förstås är omtvistat (Lavenius & Svennerlid, 2020) och ifrågasatt (Wikforss, 2020). Per Lavenius och Christer Svennerlid argumenterar för en tolkning där kunskap består av delkomponenterna *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet*, vilka dock varierar i mängd i olika sammanhang. Dessa komponenter står dock alltid relation till varandra (Lavenius & Svennerlid, 2020). Utifrån ett sådant synsätt kan man med hjälp av denna kunskapstaxonomi analysera var tonvikten ligger i ett specifikt kunskapssammanhang samtidigt som man synliggör att komponenterna knappast kan stå ensamma. Biskopsbrevet refererar till *Riktlinjer för Svenska kyrkans konfirmandarbete* (2020) i samband med kunskapstaxonomi (Biskopsbrevet 2021, s. 26). Texten ger också utförliga definitioner av vad som avses med de olika kunskapsformerna:

Fakta förstås här som den rent informativa aspekten av kunskap. Förståelse är förmågan att tolka och förklara. Färdighet är själva utövandet av kunskapen. Förtrogenhet handlar om omdöme, grundat i erfarenhet, men också om att kunna införliva de normer och värderingar som finns i en kunskapskultur (Biskopsbrevet 2021, s. 25).

Kunskapstaxonomi spänner således från rent faktainnehåll över performativa förmågor till införlivandet av kyrkans normer och värderingar i den egna personligheten och till utveckling av ett omdöme i fronesisk mening. Biskopsbrevet tillägger att det bästa är när dessa kunskapsformer ”samspekar icke-hierarkiskt och tillåts interagera med varandra” (Biskopsbrevet 2021, s. 26). Detta påminner om Lavenius och Svennerlids tolkning. Som för att illustrera sambandet mellan olika slags kunskapsformer introducerar biskopsbrevet en annan metafor för lärande, nämligen skillnaden mellan huvudets, hjärtats och handens kunskap (Biskopsbrevet 2021, s. 28). I samband med detta omtalas också ”trons kunskap, trons liv, växten och förvandlingen” och att ”delaktighet går hand i hand med fokus på kunskap” (Biskopsbrevet 2021, s. 28). Det är alltså även en form av transformativt lärande med starkt fokus på deltagande som knyts till biskopsbrevets kunskapsformer.

Biskopsbrevet innehåller en rik flora av konceptualiseringar av kvalifikationsinnehållet i det lärande som omtalas. En del konceptualiseringar är mycket konkreta beskrivningar av faktakunskaper, tillgängliga för alla. Hit hör kunskaper som ’kunskap om kristen tro’ (Biskopsbrevet 2021, s. 40), ’evangeliet’ (Biskopsbrevet 2021, s. 5), ’bibelns berättelser’ (Biskopsbrevet 2021, s. 4), ’bibeltexter’ (Biskopsbrevet 2021, s. 18), ’människors livsfrågor’ (Biskopsbrevet 2021, s. 6) ’riter, berättelser’ (Biskopsbrevet 2021, s. 9), ’trosbekännelser’ (Biskopsbrevet 2021, s. 9), ’böner, sånger och egna och andras erfarenheter’ (Biskopsbrevet 2021, s. 9), ’formuleringar av kristen teologi’ (Biskopsbrevet 2021, s. 9), ’läromässigt innehåll’ (Biskopsbrevet 2021, s. 10), ’kristna högtider’ (Biskopsbrevet 2021, s. 18), ’de kristna kunskaperna’ (Biskopsbrevet 2021, s. 26). Ett dylikt kunskapsinnehåll kan beskrivas som

”fakta” i taxonomisk mening, samtidigt som det torde förutsätta såväl ”förståelse” som ”förtrogenhet” hos den som lär för att skapa mening åt kunskapsinnehållet.

Ytterligare andra kunskaper förutsätter att den som lär sig har eller utvecklar en tro. Hit hör ’trons kunskap’ (Biskopsbrevet 2021, s. 16), men helt tydligt ’trons liv’ (Biskopsbrevet 2021, s. 16), ”lägga trons perspektiv på livet, samhället och världen” (Biskopsbrevet 2021, s. 11) samt att ”upptäcka och fördjupa sig i sin tro” (Biskopsbrevet 2021, s. 9). Verbformerna indikerar att det handlar om ”färdigheter”, men de innebär förvisso mycket mer – i själva verket kan dessa kunskaper sägas handla om att bearbeta existentiella frågor och att fördjupa sin tro, något som inte bara kan beskrivas i procedurala termer. I andra fall är bygger kvalifikationerna på deltagande i kollektiva aktiviteter och kan beskrivas som ett slags socialisation in i ett kristet liv i församlingen. Här märks kunskaper som ’kristen [...] praxis’ (Biskopsbrevet 2021, s. 18), att ”delta i kristna praktiker’ (Biskopsbrevet 2021, s. 29) och ”omvändelsen, växten och förvandlingen” (Biskopsbrevet 2021, s. 13). Ytterligare en kategori av kvalifikationer verkar förutsätta tron på Guds existens, nämligen ”vilja[n] ha med Jesus och göra och lära sig om honom, stå både i en livsrelation och en kunskapsrelation’ (Biskopsbrevet 2021, s. 11), ”ett sätt att leva ett liv’ (Biskopsbrevet 2021, s. 11), ”tänka och samtala om Gud” (Biskopsbrevet 2021, s. 11), ”be och erfara Gud med våra sinnen” (Biskopsbrevet 2021, s. 11), ”tolka livet” (Biskopsbrevet 2021, s. 14) och att ”gestalta Guds kärlek” (Biskopsbrevet 2021, s. 18). Här är erfarenheterna av Gud centrala i lärandeprocessen, och således inte intersubjektivt åtkomliga för den som inte tror. Formuleringarna kan i de flesta fall beskrivas ett slags ”färdigheter” som syftar till en ”förtrogenhet” med tron, ibland med ett kognitivt innehåll, samtidigt som de tydligt pekar på förväntade subjektifieringsprocesser där den lärande förväntas utveckla förmågor att som självständiga individer leva och uttrycka ett kristet liv.

Biskopsbrevet är ambivalent vad gäller inställningen till kyrkans överföringspedagogik, dvs hur kyrkans kvalifikations- eller kunskapsinnehåll ska överföras till nya generationer. På sätt och vis är en sådan ambivalens inbyggd i alla utbildningsinstitutioner som ska reproducera ett kulturarv. Sätten att reproducera kulturarvet varierar förstås – från auktoritär kunskapsöverföring eller indoktrinering till mer deliberativa samtal med tillhörande meningserbjudanden där den som lär sig själv får ta ställning till innehållet (jfr Palm, 1968 respektive Englund, 2000). En metafor om ”överföring” är dock påtaglig i biskopsbrevet. Tidigt i texten anslås att kyrkans uppgift är att ”föra vidare ett kunskapsinnehåll, en tradition av berättelser, riter och läromässigt innehåll” (Biskopsbrevet 2021, s. 10). Brevet använder ett grekiskt begrepp för denna kunskapsöverföring, *paradidonai* (sv. ’att ge vidare’) och ett motsvarande substantiv för den kunskap som ges vidare, nämligen *paradosis* (sv. ’det som getts vidare’) (Biskopsbrevet 2021, s. 10). Brevet anslår att det skett ”ett stort kunskapsstapp om kristen tro och praxis i samhället” och att många saknar de ”grundläggande kunskaperna om de kristna högtiderna” (Biskopsbrevet 2021, s. 18). De känner inte heller till de ”bibeltexter som lyfts fram i det här biskopsbrevet” (Biskopsbrevet 2021, s. 18). I en tidigare passus betonas vikten av ”veta skillnaden mellan jul och påsk” och ”de kristna baskunskaperna” (Biskopsbrevet 2021, s. 16). Kunskaper om högtider och bibeltexter framställs här som ett viktigt, men delvis frånvarande kvalifikationsinnehåll. Överföringsmetaforen till trots röjer brevet en skepsis inför hur detta kvalifikationsinnehåll kan föras vidare på traditionellt sätt:

Det fanns en tid då katederundervisningen var standardmodell och eleven skulle lära in det som läraren lärde ut. Denna modell präglade också undervisningen i kristen tro, inte minst sedan

folkskolans införande. När detta sätt att förmedla kunskap blev ohållbart kantrade det åt andra hållet; fokus på känsla och erfarenhet och rädslan att pådyvla något ledde till en förminskning av kunskapens innehåll och en renodling av det subjektiva. (Biskopsbrevet 2021, s. 28).

Biskopsbrevet utmålar här en polariserad bild av hur kyrkans undervisning har sett ut över tid. Först dominerande en förlegad katekesundervisningsmodell. Modellen dominerades av en kunskapsuppfattning där utantillkunskaper var centrala (Biskopsbrevet 2021, s. 28–29). Modellen övergavs eftersom den blev ”ohållbar”, men vi får ingen närmare förklaring till varför den var ohållbar. Sedan landade kyrkans undervisning i en annan position präglad av rädsla för att pådyvla, subjektivism, fokus på ”känsla och erfarenhet” samt en förminskning av ”kunskapens innehåll”. Här kan vi ana en positionering i samtida pedagogisk diskussion om vikten av faktakunskaper i kontrast till konstruktivistiska kunskapsyner (Wikforss 2020; Henrekson, red. 2018; Christodoulou 2014; jfr Wickström 2017). Genom att positionera sig i denna diskussion skapar biskopsbrevet ett potentiellt utrymme för att betona ”kunskapens innehåll”, dvs en tydlig kvalifikationsaspekt som objektifierar kristen kunskap. Men i det följande stycket adresserar brevet istället pragmatisk filosofi som rubriceras som ”den praktiska vändningen” (Biskopsbrevet 2021, s. 28). Brevet fastslår härvidlag att ”kunskapens rötter finns i mänsklig handling och erfarenhet” och att ”kunskaper utvecklas genom handling” (Biskopsbrevet 2021, s. 28). Idén att lärande sker genom handlingar är grundläggande inom den pragmatiska filosofin, särskilt i John Deweys kunskapsfilosofi (Säljö 2015, s. 77ff). Människor lär sig genom att hantera ”varandet i världen” och genom att använda sina kapaciteter i kontinuerlig problemlösning (Hildebrand, 2018). Biskopsbrevet ger inga referenser till pedagogisk teori, men fastslår att i en kyrklig kontext innebär detta att kunskapande och lärande sker genom ”deltagande i kristna praktiker” (Biskopsbrevet 2021, s. 29). Det kan förklaras av att ”den praktiska vändningen” även har kunskapsfilosofiska rötter utanför pedagogiken, exempelvis inom hermeneutiken (Kristensson Ugglå, 2019). Sedan följer ett stycke som beskriver hur deltagandet går till, varvid språkbruket verkar vara hämtat från teorier om situerat lärande snarare än från pragmatism:

Det kan till exempel vara att fira gudstjänst, besöka en kyrka, läsa Bibeln eller engagera sig i didakonal verksamhet. Genom sådan praktik tillägnar vi oss de regler och språkspel som ligger till grund för kommunikation och meningsskapande i ett kristet sammanhang [...] förtrogenhet med en praxis som vi tillägnar oss när vi är delaktiga och verkar i ett sammanhang. Genom att delta i och verka i praktiker får människor den tysta kunskapen ”i sig. (Biskopsbrevet 2021, s. 29)

Inom situerat lärande betonas att lärande sker i praxisgemenskaper med regler och begrepp som får sin specifika betydelse och användning inom gemenskapen, så kallade reifikation. Genom orden ’praktik’, ’praxis’ och ’deltagande’ signalerar biskopsbrevet en anknytning till det situerade lärandeperspektivets nyckelbegrepp. Lave & Wenger (1991) hävdar att lärande sker genom att en perifer deltagare successivt inlemmas i en given praxisgemenskap genom att delta (’participate’) i de aktiviteter som är typiska för gemenskapen. Biskopsbrevets utsagor om att ”delta och verka i praktiker” anknyter till ett sådant synsätt. Delaktighet som begrepp inom Svenska kyrkan har också diskuterats och problematiserats av tidigare forskning (Gustavsson, 2018). Uttrycket ”regler och språkspel” kan även avslöja en Wittgensteinsk influens. Eva Erson har beskrivit språkspel som att ordens innebörd framhandlas ”genom bruket av språket i vardaglivets situationer, genom praxis [...] (Erson, 1990, s. 6). Citatet ovan lyfter ju fram att det är i sammanhanget som kunskapen framträder. Formuleringen ”regler och språkspel” kan även knytas till den situerade teorins begrepp *reifikation*. Den kan ses som

uttryck för ett brett sociokulturellt synsätt såtillvida att ”regler och språkspel” samt ”kommunikation och meningsskapande” är i linje med de sociokulturella teoriernas fokus på mänsklig kommunikation via medierande artefakter, exempelvis språk.

Sammanfattningsvis är det ett pluralistiskt lärandebegrepp som framträder i biskopsbrevet. Begreppet lärande förekommer i en rad olika kombinationer. Brevet beskriver olika slags lärandeformer. Brevet begagnar sig dessutom av skolans kunskapsstaxonomi, de fyra f:en. Såväl konkreta kvalifikationer i form av konkreta faktakunskaper som ett socialisationsinnehåll, där den lärande förväntas bli en del av den kristna gemenskapen, kommer till uttryck i biskopsbrevet. Vissa kunskaper verkar också förutsätta en tro på Gud hos det lärande subjektet. Samtidigt innehåller brevet lärandebegrepp tydliga subjektifieringsinslag eftersom det är individer som förväntas förvärva de konkreta och abstrakta kunskaper som krävs för att kunna leva ett liv som medveten kristen i den kristna gemenskapen. Det starka fokuset på handling och deltagande indikerar att pragmatiska och situerade synsätt på lärande avspeglas i texten. Därmed blir det dominerande intrycket att textens lärandebegrepp i huvudsak kan förstås i en tradition som betonar lärande som en transformationsprocess in i den praxisgemenskap som kyrkan antas utgöra.

Analys av Riktlinjer för Svenska kyrkans konfirmandarbete (2020) (2)

Textens upplägg och huvudsakliga innehåll (3)

Riktlinjerna för konfirmandarbetet är en text skriven av Anna Cöster och Maria Wingård. Texten antogs av kyrkostyrelsen år 2020 och utgör en uppdatering av 2007 års version av riktlinjerna. Enligt ärkebiskopens förord har konfirmandarbetets teologiska grund förstärkts i den nya versionen. Riktlinjerna ska ge praktisk vägledning och belysa teologiska, pastorala och pedagogiska grunder för konfirmandarbetet i församlingarna (Jackelén, 2020). Dokumentet består av tre delar och omfattar fjorton sidor. I den första delen beskrivs kyrkans uppgift att döpa och lära. I den andra delen ges detaljerade bestämmelser för konfirmandarbetet. I den tredje och avslutande delen återges kyrkoledningens bestämmelser om konfirmationen. Lärandebegrepp förekommer i samtliga delar, men med tonvikt i det första delen som är mest utförlig gällande pedagogiska spörsmål.

Analys av lärandebegreppen (3)

Begreppet *lärande* förekommer sexton gånger i dokumentet, och fyrtyotret gånger om man utgår från förstaveln *lär-* och därmed inkluderar ord som *lära* (både substantiv och verb), *lärare*, *lärstil* och *lärjunge*. Även i detta dokument förekommer *lärande* i kombination med begreppet *undervisning*, varav sex gånger där *lärandebegreppet* föregår *undervisning* och två gånger med omvänd ordning (Riktlinjer, s. 3, 5, 6). Möjligen indikerar detta en förståelse av lärande som en ständigt pågående process, vilket vore i linje med situerade och pragmatiska synsätt. Riktlinjerna definierar dock inte lärandebegreppet, och knyter det inte heller explicit till några dominerande lärandeteorier. Implicit finns dock teoretiska anknytningar, vilket vi kommer att se i det följande.

Riktlinjerna konceptualiserar ett mycket diversifierat kvalifikationsinnehåll. Vissa konceptualiseringar utgör mer eller mindre konkreta faktakunskaper som är möjliga att erfara intersubjektivt. Hit hör ’kristen lära’ (Riktlinjer, s. 4), ’kunskapsstoff’ (Riktlinjer, s. 4), ’människans livsfrågor’ (Riktlinjer, s. 7), ’bibelns berättelser’ (Riktlinjer, s. 7, 8),

'trosbekännelsen' (Riktlinjer, s. 7), 'de tio budorden' (Riktlinjer, s. 7), 'gyllene regeln' (Riktlinjer, s. 7), 'missionsbefallningen' (Riktlinjer, s. 7), 'kristen etik' (Riktlinjer, s. 8), 'musik' (Riktlinjer, s. 8), 'bibeln, psalmboken' (Riktlinjer, s. 8), 'etiska frågor' (Riktlinjer, s. 8). Om man utgår från Lavenius och Svennerlids förståelse av de fyra f:en så kräver även dessa "faktakunskaper" ett mått av förståelse, färdighet och förtrogenhet. Oaktat detta så är det ett ganska konkret faktainnehåll som räknas upp i riktlinjerna. Annat kvalifikationsinnehåll beskriver inte ett konkret faktainnehåll men relaterar till trosbegreppet samtidigt som det kan beskrivas utifrån, exempelvis 'tro' (Riktlinjer, s. 4), 'trons perspektiv på livet' (Riktlinjer, s. 4), 'den kristna trons bidrag till rättvisa, fred, försoning och hållbarhet' (Riktlinjer, s. 8). Det finns också kunskapsinnehåll som explicit omtalar en viss förtrogenhet med kyrkliga aktiviteter, såsom 'förtrogenhet med gudstjänst, andakt och kyrkans år, Vår Fader och andra böner och psalmer' (Riktlinjer, s. 7), 'gudstjänstliv' (Riktlinjer, s. 8), 'gudstjänst, undervisning, diakoni och mission' (Riktlinjer, s. 7), 'förtrogenhet med gudstjänst, bön och andakt' (Riktlinjer, s. 8). Dessa är knutna till kyrkans praktiker och förutsätter delaktighet i dem. Ytterligare andra former relaterar antingen till ett specifikt subjektifieringsinnehåll för konfirmanden, som 'ömdöme' (Riktlinjer, s. 4), 'identitetsutveckling' (Riktlinjer, s. 6) och 'egna livsfrågor' (Riktlinjer, s. 7), eller till ett kristet socialisationsinnehåll. Som exempel kan nämnas 'normer och värderingar' (Riktlinjer, s. 4), 'respekt för den enskilda människan' (Riktlinjer, s. 8), 'motverka stereotypa föreställningar om människor av annan tro' (Riktlinjer, s. 8) samt 'levd tro och tradition' (Riktlinjer, s. 8). Det finns också belägg för ett kunskapsinnehåll som förutsätter att det lärande subjektet (konfirmanden) förutsätter Guds existens, exempelvis 'erfarenheter av Guds omsorg' (Riktlinjer, s. 4) samt 'kunskap om Gud' (Riktlinjer, s. 7).

I likhet med biskopsbrevet nyttjar riktlinjerna kunskapstaxonomi de fyra f:en. Beskrivningen av kunskapsformerna påminner i hög utsträckning om biskopsbrevet lydelse. Riktlinjerna omtalar "trons kunskap, trons liv och den dagliga omvändelsen, växten och förvandlingen" (Riktlinjer, s. 5). Texten knyter också dessa kunskapsformer till trion "[h]uvudets, hjärtats och händernas kunskap" (Riktlinjer, s. 5). Riktlinjerna introducerar i sammanhanget en ny kunskapstaxonomi som i ett stycke knyter samman alla dessa kunskapstaxonomier:

Det innebär en pedagogik som kan bidra till att hålla samman de fyra dimensionerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Eller med andra ord håller ihop information, formation och transformation. Trons kunskap, trons liv och den dagliga omvändelsen, växten och förvandlingen står i ständig relation till varandra. Huvudets, hjärtats och händernas kunskap hör ihop. Dialogisk pedagogik som bygger på delaktighet går hand i hand med fokus på kunskap. (Riktlinjer, s. 5).

Begreppstrion *information*, *formation* och *transformation* utgör sålunda en kunskapstaxonomi som introduceras i riktlinjerna. Texten ger inga referenser, men begreppstrion verkar vara ett vanligt sätt att conceptualisera kunskapsformer i kristna, primärt katolska sammanhang. I riktlinjerna kan man implicit sluta sig till att 'information' knyts till de övriga kunskapstaxonomiernas begrepp 'fakta', 'trons kunskap' samt 'huvudets kunskap' vilka conceptualiserar kunskap som också kan beskrivas som ett kvalifikationsinnehåll. 'Formation' i sin tur är svårare att direkt knyta enkom till taxonomiska begrepp men verkar handla om det *sociala blivande* (*socialisation*) som lärande innebär. I en tidigare passus omnämns "färdigheten att lägga trons perspektiv på livet" (Riktlinjer, s. 4). Livsformeringen förstås här i samband med 'färdighet' och 'trons liv'. Begreppet 'transformation' slutligen, verkar handla om den förändring som det lärande

subjektet genomgår. Här kan det sättas i samband med ”den dagliga omvändelsen, växten och förvandlingen” men också med ’hjärtats kunskap’.

I citatet ovan omtalas ’dialogisk pedagogik’ utan referenser. Dialogpedagogik kan ytterst hänföras till Sokrates dialoger, där denne via frågor försökte förlösa inneboende kunskap hos den som han samtalade med. En sådan dialogpedagogik har också kallats *majentik* ’förlösningskonst’ (Persson, 2015, s. 13; Wickström, 2024, s. 96). Även inom kritisk pedagogik förekommer begreppet *dialogpedagogik*. Paulo Freire använder det om lärare och elever som i ett jämlikt samtal skaffar sig kunskaper och insikter. Både lärare och elever är lärandesubjekt enligt Freire (Freire, 1970). En anknytning till freireansk dialogpedagogik kan möjligen beläggas i en passus som fastlår att ”[m]änniskan är subjekt i sitt lärande” (Riktlinjer, s. 4). I citatet ovan förekommer fastlår också riktlinjerna att ”delaktighet går hand i hand med fokus på kunskaper” (Riktlinjer, s. 5). På liknande sätt som i biskopsbrevet anknyter riktlinjerna här dels till situerade perspektiv på lärande, dels till diskussionen om faktakunskaper.

I linje med de situerade perspektiven på lärande lyfter riktlinjerna fram ’deltagande’ (’participation’) som ett centralt sätt att tillägna sig kunskaper som är specifika för kyrkans gemenskap. Det är på samma gång en relationell syn på lärande som framträder: ”Lärande sker i relation – med Gud, mig själv, andra människor, hela skapelsen, historien och framtiden” (Riktlinjer, s. 4). Man kan även se formuleringen som ett uttryck för en sociokulturellt präglad syn på lärande, men där den sociala och kulturella kontexten vidgas så att den inkluderar det transcendent/gudomliga (’Gud’), det sociala (’andra människor’), det individuella (’mig själv’), det universella (’hela skapelsen’), kunskapsinnehållet (’texten’) samt en tidsaspekt som verkar referera till evigheten (’historien och framtiden’). Härigenom transcenderar lärandet både tid och rum och människans/konfirmandens samtida sociala och kulturella livsvärld. Den sociokulturella och situerade miljöns betydelse beskrivs i några passusar. Ett exempel är lydelsen: ”[...] församlingen verkar som en lärande och undervisande miljö i mötet med barn, ungdomar och vuxna (Riktlinjer, s. 5). Mer specifikt anges att konfirmandtiden utgör ett ”rum för lärande” (Riktlinjer, s. 6). Uttrycken kan sammantagna tolkas som kontextspecifika uttryck för socialisation. I samband med detta framträder även subjektifieringsprocesserna. Utöver att konfirmanden ska lära sig att tro och att lägga trons perspektiv på livet (Riktlinjer, s. 4) anknyter texten till lärjungaskapet: ”Redan i begreppet lärjunge finns en tydlig koppling mellan viljan att lära känna Jesus och att lära sig” (Riktlinjer, s. 4). Riktlinjerna omtalar dessutom uttryckligen ”de ungas identitetsutveckling och lärande” som ett mål (Riktlinjerna s. 6). I konfirmationen ska de ”utmanas och bli bekräftade som ansvariga människor” (Riktlinjer, s. 6). Samtidigt blir dessa subjektifieringsuttryck förstäligen mot bakgrunden av riktlinjernas tidigare tal om transformativt lärande, något som förändrar och utvecklar individen (Riktlinjer, s. 5). Detta beskrivs i termer av att ”lära känna vad det innebär att tolka sitt liv i ljuset av Jesu, liv, död och uppståndelse” (Riktlinjer, s. 5). Detta uttrycks också som att ”kyrkans tradition behöver möta konfirmandens liv, och konfirmandens egen livsberättelse får tolkas inom ramen för kyrkans stora berättelse. Bibelns berättelser, särskilt berättelsen om Jesus Kristus [...] knyts ihop med den personliga erfarenheten” (Riktlinjer, s. 5). Subjektifieringsprocesserna tar sig även konkreta uttryck. Riktlinjerna anger att konfirmanden ska kunna tyda livet, bevara livsmodet och finna ord för sorg och glädje, kärlek och rättvisa. Därför behöver varje konfirmand ”få en egen bibel och psalmbok och får möjlighet att lära sig använda dessa tillsammans och på egen hand” (Riktlinjer, s. 8). Här finner vi alltså belägg för en subjektifiering med innebörden att individen ska tillgodogöra sig kunskaper för att själv kunna använda dessa på tillbörliga sätt.

Lärandebegrepp förekommer rikligt i *Riktlinjer för konfirmandarbetet*. Inte heller i detta material förekommer explicita definitioner av lärande. Det finns belägg för ett mycket diversifierat kunskapsinnehåll, som omfattar allt från konkreta faktakunskaper till kunskaper som förutsätter tro på Guds existens och där lärande förstås som deltagande. Riktlinjerna begagnar sig av ett flertal kunskapstaxonomier för att conceptualisera kunskaper. Tre av dessa taxonomier förekom också i biskopsbrevet. Riktlinjerna nyintroducerar dock begreppstrion *information, formation och transformation* vilken tydligt knyts till de övriga taxonomierna. Texten använder begreppet dialogpedagogik för att beskriva kyrkans lärande, men ger ingen förklaring till vad som avses. Lärandebegreppet knyts även till föreställningar om relationellt lärande. Riktlinjerna innehåller många och starka belägg för socialisations- och subjektifieringsaspekter av lärande. De kan med fördel tolkas utifrån en sociokulturell grundsyn, där konfirmandens existens relateras till ett utvidgat socialt sammanhang som transcenderar tid och rum och inbegriper det gudomliga. Det är också ett stort fokus på deltagande ('participation') i kyrkliga praktiker i samband med att lärande omnämns. I likhet med biskopsbrevet omtalar alltså riktlinjerna lärande som en transformationsprocess med såväl kvalifikations-, socialisations- och subjektifieringsinslag där målet är socialisering in i kyrkans tro och praxis.

Sammanfattande diskussion

I den här artikeln har lärandebegreppet betraktats som ett *travelling concept* som vandrat mellan olika institutioner och därvidlag tillskrivits olika betydelser. Studiens fokus har dels legat på lärandebegrepp i två nutida officiella och auktoritativa texter om lärande inom Svenska kyrkan, dels på det kunskapsinnehåll som har knutits till begreppet i dessa texter. Ansatsen är nydanade i så måtto att tidigare forskning primärt har studerat konfirmandernas upplevelser av konfirmationsundervisningen snarare än de begreppsliga förutsättningarna för lärande i kyrkans styrdokument. Den här artikelns frågeställningar har handlat om vad lärande är, och hur kyrkans lärandebegrepp kan förstås i relation till moderna teorier om lärande och i ljuset av kyrkans konfessionalitet. Med begreppstrion *beteende, tänkande/minne och socialt blivande* som analytiska verktyg har lärandebegreppets rekontextualisering i kyrkans texter studerats, medan Gert Biestas tredelade modell för analys av utbildningsfunktioner (*kvalifikation, socialisation och subjektifiering*) har använts för att analysera dess kunskapsinnehåll. Analysverktygen har bitvis varit överlappande eftersom lärande inte kan förstås utan att de innehållsliga aspekterna samtidigt undersöks. I detta avsnitt besvaras studiens frågeställningar genom att sammanfatta resultaten av de empiriska analyserna och sätta dem i relation till nutida pedagogisk teoribildning och till frågan om konfessionalitet.

Vad är då lärande enligt Svenska kyrkan, eller mer specifikt: Vad betyder lärandebegreppet i kyrkans officiella texter? Ingen av texterna definierar lärande eller hänvisar konkret till någon befintlig lärandeteori. Det finns alltså inget explicit ställningstagande till någon specifik lärandeteori i Svenska kyrkans officiella syn på lärande. Man kan alltså inte tala om en entydig pedagogisk filosofi eller pedagogisk grundsyn (Stensmo, 2007) i kyrkans texter. Båda texterna är ambivalenta vad gäller lärandebegreppets relation till begreppet *undervisning*. Formuleringen och tågordningen "undervisning och lärande" varvas med lydelsen "lärande och undervisning". Variationen kan vara slumpmässig eller stilistisk, men kan också avspegla en syn på lärande som ett resultat av undervisning (undervisning ger lärande) respektive lärande som är oavhängigt formaliserad undervisning. Det sistnämnda skulle vara i linje både med kyrkans kateketiska tradition och med lärandeteorier som pragmatism och situerat

lärande. I en tidig utredning om konfirmationsläsning fastlog Karl-Erik Brattgård att kyrkans undervisning inte kunde begränsas till formaliserad undervisning (Brattgård, 1970, s. 113). Detta är också i linje med den kyrkopedagogiska litteraturen. Anders Hedman sammanfattar sin bok om undervisning i kristen tro med orden att ”lärande och undervisning sker både medvetet och omedvetet och dessutom är ständigt pågående i församlinglivet (Hedman, 2015, s. 165). Med sådana referenspunkter blir talet om ett lärande som inte är strikt bundet till (formaliserad) undervisning begripligt.

Men ett holistiskt snarare än partikularistiskt synsätt på lärande är också i linje med lärandeteorier som pragmatism och situerat lärande. Inom båda dessa perspektiv kan lärande inte separeras från människans varande och problemlösning i de sociala kontexter hon befinner sig. I både biskopsbrevet och riktlinjerna finns tydliga spår av pragmatism, situerat lärande och i viss mån av kognitiva teorier. Behavioristiska inslag saknas helt. Däremot förekommer explicita och implicita referenser till kognitiva kunskaper. Det är alltså främst pragmatiska, sociokulturella och situerade synsätt på lärande som verkar ha influerat texternas lärandebegrepp. Det är också i linje med vad tidigare studier har indikerat (Nilsson, 2021). Detta är också svaret på *frågan hur texterna relaterar till moderna lärandeteorier*.

Sammantagna kan båda texternas lärandebegrepp i huvudsak förstås i termer av socialisering in i kyrkans praxisgemenskap genom en stark betoning av lärandets deltagande karaktär. Detta understöds i texterna av begrepp och resonemang om lärande som verkar vara hemmahörande i sociokulturella, situerade och pragmatiska kontexter. Även relationellt lärande och dialogpedagogik förekommer i texterna. Socialisationsperspektiven är således mycket framträdande, men de förekommer i regel också med tydliga subjektifieringsinslag. Det lärande subjektet förväntas kunna använda kyrkans kunskaper för såväl kritiskt tänkande som för att kunna tolka sitt liv och utveckla sin identitet. De olika dimensioner av lärande som Gustafsson identifierade i sin studie av 2008 års riktlinjer för konfirmandarbetet (Gustafsson, 2016) förekommer alltså även i 20-talets pedagogiska styrdokument, vilket antyder att livsfrågepedagogiken har kontinuitet inom kyrkan.

Vad gäller kvalifikationsinnehållet – kunskaperna – som texterna konceptualiserar så framträder en diversifierad bild. Båda texterna nyttjar kunskapsaxonomier som hämtas från skolans värld (de fyra f:en) men konstruerar också egna taxonomier vilka strukturerar kunskapen på olika sätt. Hit hör taxonomierna ”huvudet, hjärtats och handens kunskap” liksom ”trons kunskap, trons liv, växten och förvandlingen” samt åtskillnaden mellan ”information, formation och transformation”. De kunskaper som konceptualiseras som ”huvudets kunskap”, ”trons kunskap” och ”information” beskrivs mycket konkret och är i princip tillgängliga för alla, dvs de förutsätter inte en gudstro eller en erfarenhet av transcendens. Hit hör exempelvis kunskap om bibliska texter och berättelser, trosbekännelser och kristen etik, men också exempelvis ’den kristna trons bidrag till rättvisa, fred, försoning och hållbarhet’ och ’formuleringar av kristen teologi’. I samband med dessa kunskaper finns det inslag i texterna som antyder en vilja att uppvärdera grundläggande kristna faktakunskaper som försumrats samtidigt som texterna avslöjar en ambivalens i relation till lärande som överföring av kunskaper. Andra kunskaper i de kyrkliga texterna verkar förutsätta ’tro’ eller en erfarenhet av det gudomliga av något slag. De kan taxonomiskt knytas till texternas kategorier ”hjärtats kunskap”, ”formation” och ”trons liv, växten och förvandlingen”. Hit hör exempelvis ’omvändelsen, växten och förvandlingen’, ’viljan att ha med Gud att göra och lära sig om honom’ och ’erfarenheter av Guds omsorg’. Om vi relaterar studiens resultat till de

två metaforer för lärande som identifierats av Anna Sfard framträder en intressant bild. Hon skiljer mellan lärande som förvärv av någonting (*acquisition metaphor*) och lärande som deltagande (*participation metaphor*) (Sfard, 1998). Sfard hävdar inte att dessa metaforer är ömsesidigt uteslutande, men att de är två diskurser om lärande som är användbara för att se olika saker (Sfard, 1998, s. 11–12). Båda metaforerna kan användas för att begripliggöra Svenska kyrkans lärande- och kunskapsbegrepp. På det stora hela är lärande förstått som deltagande i kyrkliga praktiker, vilket är helt i i linje med the *participation metaphor*. Detta är inte helt okontroversiellt. Religionspedagogen Caroline Gustavsson har kritiserat deltagandebegreppet i Svenska kyrkans församlingsinstruktioner. Hon efterlyser exempelvis tydligare åtskillnad mellan ”deltagande” och ”närvaro” (Gustavsson, 2018, s. 53–55). Den vardagliga praktiken var ju också en av tre dimensioner i Holmqvists studie av norska konfirmanders religionslärande (Holmqvist, 2014, s. 90). Samtidigt objektifierar texterna vissa kunskaper, vilka visserligen kan tillägnas genom deltagande, men som ändå framträder som ett slags kunskapsobjekt. Vi kan här relatera till Gustafssons studie av 2008 års riktlinjer, vilka identifierade en spänning mellan livsfrågespedagogik och mer traditionell förmedlingspedagogik med fokus på konkreta faktakunskaper (Gustafsson, 2016, s. 109–110). Sfards *acquisition metaphor* har tydlig bäring på sådana kunskaper. Kyrkans konfessionella förankring av lärande följer dock inte Sfards uppdelning på något enkelt vis. I lärande genom deltagande finns kunskapsformer som inte förutsätter tro, men också inslag som tydligt förutsätter (eller medför) erfarenhet av och tro på något transcendent. Detsamma gäller tillägnandekunskapen. En del av kunskaperna är intersubjektiva, dvs tillgängliga även utanför trosgemenskapen, medan andra förutsätter konfession och gudserfarenhet. Det betyder att det finns aspekter av lärande om ”trons kunskap, trons liv, växten och förvandlingen” som inte är tillgängliga utan att dela grundförutsättningen tro. Kanske föga förvånande kan vi konstatera att Svenska kyrkans officiella texter rekontextualiserar lärande och kunskap i ett spänningsfält mellan det demokratiskt tillgängliga och det ämbetsmässigt konfessionella.

Slutsatser (1)

Studien har visat att Svenska kyrkans lärandebegrepp i biskopsbrevet och riktlinjerna för konfirmandarbetet är tydligt präglade av pragmatiska, situerade och sociokulturella perspektiv på lärande. Texterna knyter dock inte uttryckligen till någon specifik lärandeteori och definierar heller inte begreppet. Trots detta är lärande i huvudsak förstått som deltagande i kyrkans praxisgemenskap. Det finns också en spänning texterna mellan å ena sidan en betoning av faktakunskaper (om än som en kunskapsform som förutsätter även förståelse, färdighet och förtrogenhet) och å andra sidan en betoning av deltagande, varvid vissa kunskaper är tydligt intersubjektivt tillgängliga medan andra verkar förutsätta kristen tro. Svenska kyrkans officiella syn på lärande och kunskap är således formulerat i spänningsfältet mellan det demokratiskt allmäntillgängliga och det konfessionella.

Om författaren

Joban Wickström är teologie doktor i religionshistoria, excellent lärare och universitetslektor i didaktik vid Uppsala universitet. Hans forskning rör främst social och religiös representation i skoltexter, begreppshistoria och kritiska perspektiv på dominerande högskolepedagogiska modeller.

Referenser

- Almqvist, J. (2016): *Didaktik och ämnesdidaktik – exemplet Uppsala universitet*. PM. 8 februari 2016, <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:901511/FULLTEXT01.pdf>
- Bal, M. (2002): *Travelling concepts in humanities: A rough guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Berglund, L. (2020): Kritikens tystnader: Bernsteins pedagogiska rekontextualisering. Jodal, E.; Lindblad, S. & Runesdotter, C., red. *Läroplansteori i och om lärarutbildning*. Rapport från den sjunde Nordiska Läroplansteoretiska konferensen. Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. (2005): Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*. Vol. 25, ss. 54-66. Oslo.
- Biesta, G. (2015): What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*. Vol. 1. doi: 10.1111/ejed.12109
- Biesta, G. (2020): Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. I *Educational Theory*. Vol.70. Nr 1.
- Brattgård, K-E. (1970): *Kyrkans dopundervisning: Utredning verkställd på uppdrag av Svenska kyrkans centralsråd*. Stockholm: Aktiebolaget Tryckmans. Oslo: AS Falken forlag.
- Bromander, J. (2012) *En tid fylld av mening: En studie av konfirmandtiden som meningsbärande bland dagens unga*. Uppsala: Svenska kyrkan.
- Christodoulou, D. (2014): *Seven myths about education*. London and New York: Routledge.
- Claesson, S. (2014) Om varför begreppet undervisning behöver återerövas. *Utbildning & Demokrati*. Vol. 23. Nr 3.
- Clark, K.R. (2018): Learning theories: Cognitivism. *Radiologic Technology*, 90(2), 176-179.
- Cöster, A. & Wingård, M. (2020) *Riktlinjer för svenska kyrkans konfirmandarbete*. Antagna av Svenska kyrkans kyrkostyrelse den 9 juni 2020.
- De Hoover, J.; Barnes-Holmes, D. & Moors, A. (2013): What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic Bulletin & Review*. DOI: 10.3758/s13423-013-0386-3
- Ekström, S. (2004): *Svenska kyrkan: historia, identitet, verksamhet och organisation*. Stockholm: Verbum förlag.
- Enerstvedt, R. Th. (1986): *Hva er læring? Læring – opplæring – informasjon*. Oslo: A/S Falken forlag.
- Englund, T. (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Skolverket.
- Eriksson, A-L. (2012) *Att predika en tradition. Om tro och teologisk literacy*. Malmö: Arcus förlag.
- Erson, E. (1990) Tankevärldar – om språkspel och könshierarkier. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. Nr 11. Nr 1.
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. 8:e upplagan. Stockholm: Gummesson.
- Granberg, O. (2018). *Lära eller läras: Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, C. (2016) "Mellan verklighet och vision: en diskursanalys av Riktlinjer för Svenska kyrkans konfirmandarbete. *Prismet*. Årgång 67. Häfte 3.

- Gustavsson, C. (2018). Delaktighet – ett alltför oreflekterat begrepp i Svenska kyrkans församlingsinstruktioner. *Svenske teologiske kvartalskrift*, 94(1.2).
- Ghulam Behlol, M. & Dad, H. (2010): Concept of learning. *International Journal of Psychological Studies*. Vol. 2 Nr 2. DOI: 10.5539/ijps.v2n2p231
- Hedman, A. (2015) *Undervisa i kristen tro*. Varberg: Argument förlag.
- Henrekson, M., red. (2018): *Kunskapsynen och pedagogiken: Varför skolan slutade leverera och hur det ska åtgärdas*. Dialogos förlag.
- Hildebrand, D. (2018): John Dewey. I Zalta, E., ed. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021 Edition), <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/dewey/>.
- Holmqvist, M. (2014) *Learning religion in Confirmation: Mediating the material logics of religion: En ethnographic case study of religious learning in confirmation within the Church of Norway*. Oslo: Department of Religion and Education, MF Norwegian School of Theology.
- Illeris, K. (2008): *Lärande*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Ingerholt, C. & Pederson, T. (2021): *Allmänna vägar och privata utflykter: När kyrka och skola möts i kyrkorummet*. Varberg: Argument förlag.
- Inannen, T. (2010) ”Bortglömd i en låda? Konfirmandplanernas betydelse för konfirmandarbetare. I Berndt, Krupka & Ingrid, Reite *Mellom pietisme og pluralitet: Konfirmasjonsarbeid i fire nordiske land i et emisket perspektiv*. Oslo: IKO-förlaget.
- Jackelén, A. (2021) Förord. I Svenska kyrkan, Biskopsmötet (2021): ... och lär dem: Ett biskopsbrev om lärande och undervisning. Uppsala: Åtta.45 Tryckeri.
- Klintborg, C. (2021) *Vägen är allt: En introduktion till religionspedagogik för den kristna församlingen*. Varberg: Argument förlag AB.
- Kosellech, R. (2011): Introduction and prefaces to the *Geschichtliche Grundbegriffe*. Med förord av Michaela Richter. *Contributions to the history of concepts*. Vol. 6. No. 1. Berghahn Books.
- Kristensson Uggla, B. (2019) *En strävan efter sanning. Vetenskapens teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lag (1998:1591) om Svenska kyrkan*.
- Larsson, R. (2000). ”Från kateketik till församlingspedagogik: Utvecklingslinjer i Svenska kyrkans undervisning under 1900-talet. I: Aggedal, J-O., Andrén, C-G & Avertsson, A. J. *Kyrka – universitet – skola: Teologi och pedagogik i funktion. Festskrift till Sven-Åke Selander*. Lund: Teologiska institutionen.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindberg, B. (2005): *Trygghet och tanke: om begreppshistoria*. Stockholm: Kungl. Vitterhets-, Historie- och Antikvitetsakademien.
- Lövheim, M. & Sjöborg, A. (2006) *Varför kyrkan? Ungas röster i Stockholms stift*. Stockholm: Diakonivetenskapliga institutets skriftserie 14.
- Marton, F. & Booth, S. (2000) *Om lärande*. Lund: studentlitteratur.
- Palm, G. (1968) *Indoktrineringen i Sverige*. Stockholm: PAN/Norstedt.
- Pfizinger-Drewes & Eriksdotter, A., red. (2020): *Kyrkopedagogik: Att visa en kyrka med dialog, delaktighet och alla sinnen*. Karlstad: Votum förlag.
- Piaget, J. (1970): Piaget's theory. I Mussen, P.H. *Manual of child psychology*. London: Wiley.
- Phillips, D.C & Soltis, J.F. (2021) *Perspektiv på lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Porath Sjöo, E. (2008): *Konfirmandernas bildningsresa. Ungdomars berättelser om sitt deltagande i konfirmandundervisningen*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen. Lund: E-husets tryckeri.
- Savin, K. & Hansson, J. (2022): *Svenska begreppshistorier. Från antropocen till åsiktskorridor*. Stockholm: Fri tanke.
- Sfard, A. (1998): On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*. Vol. 27. Nr 2, pp. 4-13.
- Sjöström, J. & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. Stockholm: Liber.
- Stensmo, C. (2007): *Pedagogisk filosofi: en introduktion*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Sundberg, K. (1971): *Konfirmandundervisning utan lektioner: En debattbok om Kyrkans dopundervisning*. Uppsala: Merkantil-Tryckeriet AB.
- Svenska kyrkan (2021): *Kyrkoordning 2021: Med angränsande lagstiftning för Svenska kyrkan*. Stockholm Verbum.
- Svenska kyrkan, Biskopsmötet (2021): *"... och lär dem": Ett biskopsbrev om lärande och undervisning*. Uppsala: Åtta.45 Tryckeri.
- Svensson, L. (2014): *Forskning om undervisning/lärande*. I Persson, A- & Johansson, R. *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Säljö, R. (2015): *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Polen: Gleerups.
- Säljö, R. (2010) *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts.
- Wahlström, N. (2023) *Läroplansteori och didaktik*. Tredje upplagan. Polen: Gleerups.
- Wickström, J. (2024) Redaktörens efterord. I Wickström, J. (red.) *Dialogens ämnesdidaktik. Utvecklingsdialoger bland universitetslärare inom förskolläraryrket och lärarprogrammen vid Uppsala universitet*. Avdelningen för kvalitetsutveckling. rapport 18. Uppsala.
- Wikforss, Å. (2020) *Alternativa fakta: om kunskapen och dess fiender*. Stockholm: Fri tanke.
- Woolfolk, A. & Karlberg, M. (2015): *Pedagogisk psykologi*. Great Britain: Pearson.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society- the development of higher psychological processes*. Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E.
- 1999 års skollagskommitté, SOU 2002:121 (2002) *Skollag för kvalitet och likvärdighet: betänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.