



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## **Examensarbete 2**

### **Kunskaper om idealbilder eller levd religion i religionskunskapsundervisningen**



Författare: Maria Thörnlund Persson

Handledare: Gull Törnegren

Examinator: Björn Falkevall

Ämne: Religionsdidaktik

Kurs: Religion IV

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 2017

Högskolan Dalarna

791 88 Falun

Sweden

Tel 023-77 80 00

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

## **Abstract**

Syftet med undersökningen har varit att identifiera strategier som utvecklats av religionskunskapslärare som har en medveten strävan att motverka en statisk tolkning av identitet(er) i sin undervisning. Eftersom att sådana tolkningar av identitet kan bidra till att diskriminerande strukturer i samhället rekonstrueras. Detta har gjorts utifrån en övergripande frågeställning; Hur närmar sig religionskunskapslärarna i min studie frågan om hur de kan förebygga och motverka de problem som en essentialistisk tolkning av identitet kan medföra? Den övergripande frågeställningen förgrenar sig i tre olika frågor. Varför menar lärarna att en essentialistisk tolkning är ett problem i religionskunskapsämnet? Vilken förståelse för identiteter vill lärarna förmedla till eleverna? Vilka konflikter uppfattar lärarna finnas mellan styrdokumentet och deras yrkesutövning? För att besvara frågorna har religionskunskapslärare med ett särskilt intresse för de här frågorna eftersökts, eftersom att de antas besitta särskild kompetens som är värdefull. Lärarna har träffats i gruppintervjuer som därefter följts upp av enskilda intervjuer. Analysmetoden har utgjorts av innehållsanalys med inslag av idéanalys. Detta mot en teoretisk utgångspunkt som utgjorts av socialkonstruktionism, postkolonialt perspektiv och normkritiskt perspektiv. Analysen har resulterat i att fem nyckelbegrepp har identifierats utifrån vad lärarna anser är viktiga delar av deras undervisning för att förklara och problematisera identiteter. Undersökningen visar att religionskunskapslärare menar att generaliseringar kan vara nödvändiga för att förklara religion men att dessa samtidigt är problematiska på många olika sätt. Istället för att religionskunskapsundervisning ska förmedla idealbilder av hur en religiös människa ska vara menar de att deras uppdrag är att berätta om hur människor formas av religion på ett för varje människa unikt sätt som anpassas till deras liv.

**Nyckelord:** Religionsdidaktik, religionskunskapslärare, identitet, identitetskonstruktion, identitetsformering, identitetsbegreppet, socialkonstruktionism, essentialism, kulturvetenskapligt paradigm

# Innehåll

1. Inledning .....	1
1.1 Problem, syfte och frågeställning .....	2
2. Bakgrund .....	2
2.1 Tre religionshistoriska paradigmen .....	3
2.1.1 Det evolutionistiska paradigmet .....	3
2.1.2 Det fenomenologiska paradigmet .....	3
2.1.3 Det kulturvetenskapliga paradigmet .....	3
2.2 Essentialism i religionsundervisningen .....	4
2.3 Styrdokument .....	5
2.3.1 Identitet i religionskunskapsundervisningen .....	5
2.3.2 Värdegrund och identitet .....	6
2.3.3 Kristendomens särställning i styrdokument .....	7
2.4 Essentialism i läromedel .....	8
2.5 Bedömning för lärande .....	10
3. Teoretiska utgångspunkter .....	11
3.1 Socialkonstruktivistiskt perspektiv på identitet .....	11
3.2 Postkolonialt perspektiv .....	13
3.3 Normkritiskt perspektiv på utbildning .....	14
4. Tidigare forskning .....	18
4.1 Intersektionalitet .....	18
4.2 Translocational positionality .....	18
4.3 Identiteter i religionskunskapsundervisningen .....	19
4.4 Identiteter, stereotyper och representation .....	21
4.6 Elevidentiteter i skolan .....	22
4.6 Den tredje identiteten .....	22
4.7 Mellanförskap, det tredje rummet och Third Culture Kids .....	23
4.8 Sammanfattning .....	24
5. Metod .....	24
5.1 Intervju i grupp och enskilt .....	24
5.2 Forskningsetik .....	26
5.3 Urval .....	27
Fokusgrupp 1 .....	27

Fokusgrupp 2 .....	28
5.4 Analysmetod.....	28
5.6 Reliabilitet och validitet.....	30
6. Resultat och analys.....	30
6.1 Nyckelbegrepp som förklarar och problematiserar identiteter .....	30
6.1.1 Problematiska men nödvändiga generaliseringar.....	32
6.1.2 Att leva upp till idealbilder av den troende människan .....	33
6.1.3 Identitet framställs som något låst.....	35
6.1.4 Vi och dom i religionskunskapsundervisningen .....	35
6.1.5 Att förmedla att människor oftast är både-och .....	37
6.1.6 Undervisning om levd religion.....	39
6.1.7 Mellanförskap och identitet .....	44
6.2 Att gestalta läroplanen – svårigheter i mötet mellan styrdokument och yrkespraktik .....	46
6.2.1 Elever och lärares skilda uppfattningar om ämnets innehåll.....	47
6.2.2 Styrdokumentens stöd för ett normkritiskt arbete.....	48
6.2.3 Ett komplicerat innehåll och lärares behov av stöd .....	49
6.2.4 Balansen mellan kränkningar och konstruktiva dialoger .....	51
6.2.5 En undervisning som blir relevant för eleverna .....	54
6.2.6 Kristendomens särställning .....	56
7. Kort sammanfattning och slutsatser .....	58
7.1 Slutsatser om lärarnas uppfattningar om varför en essentialistisk tolkning av identitet är ett problem i religionskunskapsämnet .....	58
7.2 Slutsatser om lärarnas uppfattningar om vilken förståelse för identiteter som de bör förmedla till eleverna .....	59
7.3 Slutsatser om lärarnas uppfattningar om konflikter som uppstår mellan styrdokumentet och deras yrkesutövning .....	59
8. Diskussion.....	59
9. Metoddiskussion .....	64
10. Vidare forskning .....	64

# 1. Inledning

I ett tidigare examensarbete där jag gjorde en begreppsanalys av begreppet identitet hittade jag en rad olika användningar av begreppet identitet som tillsammans ligger till grund för idén med följande examensarbete.<sup>1</sup> De författare som jag då analyserade hade undersökt identitetskonstruktion i en skolkontext, men ingen av dem hade en direkt religionsdidaktisk inriktning. Deras texter analyserades utifrån styrdokumentet för religionskunskapsämnet i högstadiet och gymnasiet. Analysen gav upphov till slutsatsen att en essentialistisk tolkning av identitetsbegreppet skulle kunna ge upphov till problem i religionskunskapsundervisningen. Vilken terminologi lärare använder sig av i klassrummet kan bidra till att sätta upp gränser. Elever tvingas anpassa sig till vad skolan förväntar sig av dem, alternativt göra motstånd till det förväntade. Lärare har en viktig roll i elevers identitetskapande. Att som elev bli tilldelad en stigmaidentitet utan möjlighet att bli förstörd som någonting annat än denna upplevs som utestängande. De författare som analyserades visade också på alternativ till en tolkning av identitet som något låst, hur identitet kan vara så mycket mer än antingen/eller i fastlåsta positioner, och deras forskning belyser på olika sätt hur olika positioner relaterar till varandra på unika sätt i varje människas identitet.

I syftet för religionskunskapsämnet slås fast att elevers ska ges ”möjlighet att analysera och värdera hur religion kan förhålla sig till bland annat etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund.”<sup>2</sup> Eleverna ska ges ”förutsättningar att utveckla... kunskaper om människors identitet i relation till religioner och livsåskådningar.”<sup>3</sup> Om vi tittar på kunskapskraven för betyg A i kursen Religionskunskap 1 så ska eleverna ha uppnått ganska avancerade kunskaper om identitet:

Eleven ger **flera** exempel på hur identitet kan formas i relation till religion och livsåskådning samt gör en **komplex** analys av denna relation i vilken eleven beskriver **komplexa** samband och drar **välgrundade och nyanserade** slutsatser. Eleven kan **utförligt och nyanserat** redogöra för hur religion kan förhålla sig till etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund.<sup>4</sup>

Som religionskunskapslärare gäller det att ge eleverna möjlighet att nå sådana avancerade kunskaper om identitetsformering.

En förståelse av identitet som något låst innebär således mer än att lärares förväntningar på hur elever ska vara kan komma att påverka elevernas självuppfattning. Det handlar också om att kunna vägleda eleverna till en avancerad förståelse av identitetsformering. Religionskunskapslärares uppdrag är att undervisa om religioner och religiösa människor. Om lärare har en bild av identitet som någonting oflexibelt, så är sannolikheten stor att den synen även gäller religiösa identiteter. Att som lärare förmedla att människor som identifierar sig med en viss religiös identitet skulle vara på samma sätt och dela samma typ av egenskaper, kan ge elever förutfattade meningar om människor som tillhör en viss religion. Det kan också påverka

---

<sup>1</sup> Thörnlund Persson, Maria (2016) ”Identitet i religionskunskapsämnet – Olika tolkningar och dess implikationer i förhållande till styrdokumentet”

<sup>2</sup> Skolverket (2011a) s.137

<sup>3</sup> Skolverket (2011a) s.137

<sup>4</sup> Skolverket (2011a) s.140

elever i klassrummet att indirekt få höra saker om sig själv och om sin religion som denne inte känner igen sig i.

Mitt förra examensarbete avslutades med en diskussion som kunde delas in i fyra teman. Skolan som maktfaktor, kristendomens särställning, ett mångkulturellt samhälle och intersektionellt perspektiv i religionskunskapsämnet. I planeringen av följande arbete har dessa fyra teman varit en utgångspunkt.

## 1.1 Problem, syfte och frågeställning

Det problem som ligger till grund för den här undersökningen är den problematiska och tyvärr ganska vanliga förståelsen av identitet som grundar sig i en essentialistisk tolkning som kan bidra till att diskriminerande strukturer i samhället rekonstrueras. Sådana tolkningar av identitet kan bidra till att diskriminerande strukturer i samhället rekonstrueras. Syftet är att identifiera strategier som utvecklats av religionskunskapslärare som har en medveten strävan att motverka en statisk tolkning av identitet(er) i sin undervisning.

Undersökningen utgår från en övergripande frågeställning; Hur närmar sig religionskunskapslärarna i min studie frågan om hur de kan förebygga och motverka de problem som en essentialistisk tolkning av identitet kan medföra? Utifrån den frågeställningen så kan flera underliggande frågor formuleras.

1. På vilket sätt anser lärarna att en essentialistisk tolkning är ett problem i religionskunskapsämnet?
2. Vilken förståelse för identiteter vill lärarna förmedla till eleverna?
3. Vilka konflikter uppfattar lärarna finnas mellan styrdokumentet och deras yrkesutövning?

## 2. Bakgrund

I bakgrunden finner jag det relevant att ta upp tre olika teman som kan vävas samman till ett. Först beskriver jag tre paradigmiskt olika sätt att förstå och tala om religion. De olika paradigmerna relaterar på olika sätt till en essentialistisk tolkning av identitet som gör att de blir relevanta som bakgrund i den här undersökningen. Därefter behandlar bakgrunden läroplanens koppling till identitet men också vissa problem som återfinns i olika formuleringar i styrdokumentet som på olika sätt implicerar en essentialistisk tolkning av identitet. För religionskunskapslärare blir det en nödvändighet att koppla kunskapskraven på avancerade kunskaper om identiteter till bedömning eftersom lärares arbete i så stor utsträckning handlar om just bedömning och eftersom att undervisning med nödvändighet måste planeras med bedömning i åtanke.

## 2.1 Tre religionshistoriska paradigmer

För att göra kopplingen mellan identitet och religion så är det relevant att inte bara förstå vad en essentialistisk tolkning av identitet kan innebära, utan också hur religion som begrepp har förstått i ett historiskt perspektiv. Religion, precis som identitet, är ett begrepp som kan förstås som något essentialistiskt.

Ingvild Daelid Gilhus och Lisbeth Mikaelsson beskriver i *Nya perspektiv på religion* hur synen på religion bland forskare har förändrats. De menar att samtidigt som det kan finnas olika förståelsehorisonter för hur religion förstås, så som till exempel en essentialistisk förståelsehorisont, så finns det också en övergripande syn på vad religion är. Denna syn är underförstådd och fundamental, liksom paradigmer som i olika tider varit en grund för hur religionsforskare har uppfattat religion.<sup>5</sup>

### 2.1.1 Det evolutionistiska paradigmet

I en evolutionistisk förståelse av religion ses religion som något som växer fram ur sig själv. Utifrån religionsstiftaren och dennes biografiska historia utvecklas religion nästan förutbestämt utifrån sin egen existens. I det evolutionistiska paradigmet utvecklas religion oberoende av andra samhällsliga företeelser. Även om olika grenar av en religion kan utvecklas i olika riktningar så förenas de i en gemensam världsbild, människobild och frälsningssyn som springer ur det gemensamma frö som de olika grenarna av en religion fötts ur.<sup>6</sup> I en evolutionistisk förståelse har således religion en slags medfödd essens som bestämmer hur denna kommer att utvecklas.

### 2.1.2 Det fenomenologiska paradigmet

Inom det fenomenologiska paradigmet som kom att avlösa det evolutionistiska paradigmet, tolkas religion utifrån prototyper som består av den mest religiösa människan i en religion. Forskarna utgick från ett ideal och försökte hitta den mest genuina troende för att förstå en religion och dess essens. Detta leder till att många människors erfarenheter, som inte ingår i den religiösa eliten, blir förbisedda men också att det är lättare att förstå organiserad religion än religion som är mindre styrd.<sup>7</sup> Med en sådan förståelse hamnar de flesta troende utanför tolkningen av vad det innebär att tillhöra en religion eftersom de inte lever upp till idealbilden av hur en troende borde vara.

### 2.2.3 Det kulturvetenskapliga paradigmet

För att kunna nå kunskaper om den vardagliga människans religiösa upplevelser kom det att ske en förskjutning av det fenomenologiska paradigmet till en mer kulturell och samhällslig inriktning på religionsforskningen. Istället för att studera den religiösa eliten så studerade forskarna istället människor och deras sätt att skapa och förstå sin omvärld. Religion går inte att förstå om den inte sätts i samband med vad som sker i samhället.<sup>8</sup> I en sådan förståelse av religion finns en koppling till socialkonstruktivistisk förståelse av identitetsformering.

---

<sup>5</sup> Gilhus, Mikaelsson (2009) *Nya perspektiv på religion*, s.49

<sup>6</sup> Gilhus, Mikaelsson (2009) s.51-53

<sup>7</sup> Gilhus, Mikaelsson (2009) s.50-51

<sup>8</sup> Gilhus, Mikaelsson (2009) s.53-56



## 2.2 Essentialism i religionsundervisningen

För att förtydliga kopplingen mellan essentialistiska tolkningar av identiteter och religionskunskapsundervisning blir det relevant att gå till Torsten Hyléns artikel *Essentialism i religionsundervisningen – ett religionsdidaktiskt problem* som publicerades 2012 i ”Nordidactica – Journal of humanities and social science education”. Hylén har i sin artikel beskrivit vad han menar är problemen med en essentialistisk religionsuppfattning. Han förklarar att essentialism kan gälla förklaringar om religions substans - vad religion är, eller religioners funktion - vad religion gör med människor. Han menar också att essentialistiska uppfattningar om religion kan vara antingen positivt eller negativt värderande.<sup>9</sup>

Essentialistiska tolkningar av religionens substans kan vara teologisk eller transcendental, i den meningen att religion upplevs finnas på grund av att det existerar en transcendent makt och att människans behov av religion är något medfött. En annan typ av essentialism i tolkning av religions substans är att förstå religion eller enskilda religioner som att de har en kärna, något som är specifikt och grundläggande som gör religion till religion, eller som gör en specifik religion till just denna. Problemet med den typen av essentialistiska tolkningar är att det är svårt att dra en gräns för vad som ska ingå i kärnan av religionsbegreppet, eller enskilda religioner, utan att utesluta människor som själva menar att de tillhör en religion. Hylén menar att i en sådan tolkning är det nödvändigt med förenklingar men att det inte är möjligt att göra förenklingar som inkluderar alla som borde bli inkluderade. Han menar också att det är ett problem att avgöra vem som har rätt att göra denna avgränsning. Är det forskare som göra avgränsningen och isåfall vilken, de har ofta olika uppfattningar. Eller är det den troende som har rätt att göra avgränsningen? Hylén menar att religion är något som är för komplext för att kunna göra generaliseringar. Detta gäller också uppfattningar om att religion eller specifika religioner skulle vara i grunden positiva eller negativa.<sup>10</sup>

Hylén presenterar också några alternativ till en essentialistisk religionsuppfattning. Han belyser svårigheten i att skapa en analyskategori av religion som går att använda för att studera religioner, utan att essentialisera religion. *Familjelikheter* och *prototyp teorin* kan ses som redskap för att arbeta med religion som en öppen kategori. Med familjelikheter menas att olika medlemmar av en familj alla kan vara lika varandra på olika sätt utan att alla delar exakt samma drag. Några har lika näsa och några lika ögon, någon annan har ärvt ett speciellt sätt att röra sig på, men det finns inte något specifikt drag som alla familjemedlemmar delar. På samma sätt kan personer som tillhör samma religion utöva sin religion på till viss del lika sätt, utan att det går att avgränsa en gemensam kärna som är lika för alla. Olika trådar sammanfogade i en och samma väv. Familjelikheter kan tillsammans med prototyp teorin utgöra en utgångspunkt för att förklara religion. ”Med prototyp menas det bästa eller tydligaste exemplet på medlemmar i en kategori”.<sup>11</sup> Hylén förklarar att om någon som är uppväxt i Sverige ombeds rita en fågel så är det mycket troligare att personen ritar en talgoxe än en pingvin. Hylén förklarar att människor behöver prototyper för att förstå sin omgivning och att dessa prototyper formas av vad

---

<sup>9</sup> Hylén (2012) ”Essentialism i religionsundervisningen, ett religionsdidaktiskt problem”, I: Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education, 2012:2, s.106-116

<sup>10</sup> Hylén (2012) s.106-127

<sup>11</sup> Hylén (2012) s.127

människor upplever under sin uppväxt. Detta går att föra över till hur människor förstår religion. Om en människa är uppväxt i en miljö där kristendom och islam dominerat så har dessa religioner legat till grund för denne människas prototypiska bild av religion. För att förstå religion kan dessa prototypbilder av religion fungera som en utgångspunkt för reflexion, omdefinition och nytt lärande. Detta eftersom de utgör en typ av grundförståelse för vad religion är och inte för att de skulle vara överlägsna.<sup>12</sup> Hylén framhåller att en icke-essentialistisk uppfattning om religion inte är det samma som relativism. Att förstå att religion kan utövas på många olika sätt innebär inte att värdera alla dessa tolkningar som lika bra. Det finns religionsutövning som är skadlig eller direkt samhällsfarlig och Hylén påpekar att vi har rätt att ta avstånd ifrån sådan.<sup>13</sup> Hyléns tankar om religionskunskapsämnet är viktiga som en bakgrund till den här undersökningen eftersom att han bidrar med verktyg för att hantera problematiken med att klargöra den mångfald som finns inom varje religion men samtidigt förmedla en för varje religion svårfångad kärna.

## 2.3 Styrdokument

En utgångspunkt för lärare är de styrdokument där skolans uppdrag formulerats. Det finns delar av styrdokumentet som är särskilt relevanta för den här undersökningen eftersom de på olika sätt anger vad elever ska kunna om identiteter. Formuleringarna implicerar vilken tolkning av identiteter som skolan ska arbeta för. Här presenteras några stycken som dels kommer från den värdegrund som all personal i skolan ska arbeta efter och del också direkt från ämnesplan för religionskunskap och de kunskapskrav som elever som läser religionskunskap bedöms utifrån.

### 2.3.1 Identitet i religionskunskapsundervisningen

Kunskapskraven för kursen Religionskunskap 1, som också beskrivits i inledningen, kräver en avancerad förståelse av identitet. Detta oavsett om eleven ska nå betyg A eller någon av de andra betygen.

Eleven ger **flera** exempel på hur identitet kan formas i relation till religion och livsåskådning samt gör en **komplex** analys av denna relation i vilken eleven beskriver **komplexa** samband och drar **välgrundade och nyanserade** slutsatser. Eleven kan **utförligt och nyanserat** redogöra för hur religion kan förhålla sig till etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund.<sup>14</sup>

Det här citatet visar inte enbart att elever förväntas förstå identitetskonstruktion på en avancerad nivå, utan visar också att den förståelsen för identiteter som beskrivs i styrdokumentet är en förståelse för identitet som något som formas och inte är på förhand givet. Det är en beskrivning som stämmer överens med det kulturvetenskapliga paradigmet förståelse av religion. Formuleringen som sätter religion i förhållande till andra identitetsgrundande positioner implicerar en tolkning av identitet där religion sätts i samband med andra samhälleliga faktorer vilket också det stämmer överens med en kulturvetenskaplig tolkning av religion. Hur olika positioner samverkar för att forma människors identiteter är centralt intersektionalitetsbegreppet, vilket skolverkets kommentarer till ämnesplanen för

---

<sup>12</sup> Hylén (2012) s.125-133

<sup>13</sup> Hylén (2012) s.133

<sup>14</sup> Skolverket (2011a) s.140

religionskunskapsämnet i gymnasiet också ger en koppling till.<sup>15</sup> Den övergripande bilden av vilken typ av religiositet som religionskunskapsämnet ska förmedla till eleverna är en bild av vardagsreligion eller religions betydelse för individen, levd religion. I styrdokumentet framhålls vikten för ”respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva”<sup>16</sup>, ”Kunskaper om människors identitet i relation till religioner och livsåskådningar”<sup>17</sup> och ”Individens och grupperns identiteter och hur de kan formas i förhållande till religion och livsåskådning utifrån till exempel skriftliga källor, traditioner och historiska och nutida händelser.”<sup>18</sup> Den levda religionen är en förståelse av religion som blir en motpol till det fenomenologiska paradigmet idealbilder där religion förstås utifrån den mest religiösa personen.

Det är också värt att notera att ett av syftena med religionskunskapsämnet är att förbereda eleverna för ett liv tillsammans med andra människor.

Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald.<sup>19</sup>

Det språkbruk som används för att beskriva samhällets mångfald kan vara problematiskt. Att tala om ett samhälle som mångkulturellt ger en bild av ett samhälle där kulturer skiljs åt från varandra som separata sammanhållna enheter. Själva termen mångkultur implicerar en essentialistisk förståelse av identitet, där människor som definieras som tillhörande en ”kultur” antas ha samma egenskaper och liknande erfarenheter. En sådan förståelse av identitet, religion och kultur kan också förmedlas av skolan och dess styrdokument som ofta använder ordet mångfald och mångkulturell.<sup>20</sup> Trots att syftet med sådana skrivningar i styrdokumentet, eller undervisning som berör ämnet, är att skapa inkludering så finns risken att effekten blir den motsatta.

### 2.3.2 Värdegrund och identitet

Den värdegrund som ska genomsyra all personals arbete handlar både om att elever ska få med sig en förmåga att förstå varandra även efter skolans slut. Uppdraget är också att motverka att diskriminering och kränkande behandling sker i skolan.

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.<sup>21</sup>

---

<sup>15</sup> Skolverket (2011c) Om ämnet religionskunskap, s.3

<sup>16</sup> Skolverket (2011a) s.137

<sup>17</sup> Skolverket (2011a) s.137

<sup>18</sup> Skolverket (2011a) s.138

<sup>19</sup> Skolverket (2011a) s.137

<sup>20</sup> Von Brömssen (2006) Identiteter i spel –Den mångkulturella skolan och nya etniciteter, i: *Interkulturella perspektiv – Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* av Lorentz och Bergstedt (red.) s.52, Skolverket (2011a) s.137

<sup>21</sup> Skolverket (2011a) s.5

Värdegrunden slår fast att kunskap, öppna diskussioner och aktiva insatser är hur skolans personal ska bemöta diskriminering och kränkningar. En del av denna kunskap handlar om identitet. Värdegrundstexten fortsätter med att beskriva hur elever ska få en förmåga att förstå andra människor.

En trygg identitet och medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan ska bidra till att elever får en identitet som kan relateras till inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala.<sup>22</sup>

Det är värt att fundera över vilka elever som dessa styrdokument riktas till. Samtidigt som formuleringen anspelar på en global identitet så pekar den också ut den svenska som en norm.

### 2.3.3 Kristendomens särställning i styrdokument

I den här undersökningen tillfrågas intervjupersonerna hur de ser på att kristendomen ges en särställning i styrdokumentet för religionskunskapsämnet och i skolans värdegrund. I värdegrunden kan man läsa:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell.<sup>23</sup>

De värden som skolan ska gestalta kopplas till kristendomen både i värdegrunden och i religionskunskapsämnets syfte.

Kunskaper om samt förståelse för kristendomen och dess traditioner har särskild betydelse då denna tradition förvaltat den värdegrund som ligger till grund för det svenska samhället.<sup>24</sup>

Kristendomen ges en särskild betydelse för den etik och de värden som skolan ska förmedla till eleverna. I den här undersökningen får vi ta del av religionslärares tankar och erfarenheter om hur det påverkar deras arbete och hur det överensstämmer med den värdegrund som de också ska arbeta utifrån.

De normer som finns i skolan styrs till stor del av de styrdokument som skolans verksamhet ska följa. Utifrån Deborah Britzman, Micael Foucault och Judith Butler förklarar Schmitt att utbildningssystemet, gestaltat genom styrdokumentet, utgör en sanningsregim som fastställer vad som är tänkbart, vad som är värt att veta och vad som inte är det. Styrdokumentet signalerar också vad som överskrider gränsen för detta. För att fastställa en sådan gräns måste det också finnas en uppfattning om vad som är fel, ovärdigt och irrelevant kunskap. Utifrån detta

---

<sup>22</sup> Skolverket (2011a) s.5

<sup>23</sup> Skolverket (2011a) s.5

<sup>24</sup> Skolverket (2011a) s.137

problematiserar Schmitt formuleringar som ger kristendomen en särställning i styrdokumentet för både gymnasieskolan och grundskolans verksamhet.<sup>25</sup>

Läroplanens förankring i 'kristen tradition och västerländsk humanism' inriktar skolan mot ett samhälle som har en särskild syn på vilka som tillhör och vilka som får vara delaktiga... Formuleringen 'kristen tradition och västerländsk humanism' hämtades från den tidigare läroplanen, trots att kritik yttrades under remissprocessen. Vad som menas konkret med detta förblir otydligt och frasen blir paradoxal genom uppmaningen " Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell" .<sup>26</sup>

Schmitt menar att när skolverket paradoxalt nog ger kristendomen en särställning i styrdokumentet formulerar de samtidigt vilka som tillhör "vi" i skolan. Schmitt menar att lärare har fått ökat stöd från styrdokumentet att aktivt arbeta mot diskriminering och med rättvisefrågor sedan styrdokumentet och skollagen nu mer tydligt hänvisar till diskrimineringslagen.<sup>27</sup>

Denna lag har till ändamål att motverka diskriminering och på andra sätt främja lika rättigheter och möjligheter oavsett kön, könsöverskridande identitet *eller* uttryck, etnisk tillhörighet, religion *eller* annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning *eller* ålder.<sup>28</sup>

Hon påpekar dock att formuleringen innebär ett försvårande för lärare att kunna förstå hur diskrimineringsgrunder samverkar utifrån en persons specifika situation, eftersom att man valt att använda ordet *eller* istället för *och*. Som om en person enbart skulle kunna diskrimineras på grund av en av dessa grunder. Schmitt menar att den formuleringen speglar en neo-liberalistisk förståelse av identitet som hon också menar förekommer i pedagogiska förslag gällande pojkar och flickor. Som om pojkar och flickor skulle vara två var och för sig homogena grupper som tillskrivs medfödda essenser. På samma sätt menar jag att det är problematiskt att religiösa grupper tillskrivs en essentialistisk förståelse av identitet, på ett liknande sätt som Schmitt beskriver här. Hon menar att ett normkritiskt perspektiv är ett sätt att "problematisera just dessa endimensionella tillskrivningar för att kunna se heterogeniteten", och att lärare kan använda detta perspektiv för att granska sitt eget ämne.<sup>29</sup>

## 2.4 Essentialism i läromedel

Ett sätt att granska ett ämne är att titta närmare på de läromedel som används i undervisningen. I rapporten *Utbildningens dilemma* från 2006 som blev resultatet av utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, visar Masoud Kamali skolans roll i att skapa en gemensam nationell identitet. Han har genomfört en läromedelsanalys av bland annat sju religionskunskapsböcker för gymnasiet. En kollektiv identitet skapas utifrån en delad historia, kultur, språk och till viss del religion. Genom att definiera vilka som ingår i det svenska *vi:et* så definieras samtidigt vilka som inte ingår. Han har kommit fram till att läroböcker som

---

25 Schmitt (2014) (2014) "Normkritiska pedagogiker, lagstiftad antidiskriminering och maktanalys" i: Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet s.291

26 Schmitt (2014) s.291

27 Schmitt (2014) s.292

28 SFS (2008:567) Diskrimineringslag

29 Schmitt (2014) s.292

används i den svenska skolan reproducerar föreställningar om *vi* och *dom*. I religionskunskapsämnet sker detta genom formuleringar som signalerar att det enbart är vita majoritetssvenskar som ingår i *vi:et*. Kamali exemplifierar detta genom en läroboksformulering som förklarar att ”vi i västerlandet har svårt att förstå andra religioner”<sup>30</sup>, vilket skulle innebära att alla som ingår i *vi:et* skulle ha samma bakgrund. Läroböckerna pekar ut kristendomen som *vår* religion samtidigt som islam och hinduism pekas ut som *de andras* religion eller en *invandrarreligion*. Det innebär att många elever i svensk skola exkluderas. Läroböckerna som Kamali studerar beskriver bara skillnader mellan olika grupper som religiösa och faktorer som socioekonomisk och sociokulturell bakgrund bortses ifrån helt. Kamali menar att det är viktigt att lärare blir medvetna om hur diskurser inom skolan och deras undervisningsämne bidrar till att reproducera kulturrasistiska föreställningar.<sup>31</sup> Kamalis läromedelsgranskning är relevant som bakgrund till några av de frågor som ställs till lärarna i intervjuerna.

När det gäller värdegrunden som skolan ska stå för är Kjell Härenstams granskning av hur religioner framställs i läroböcker relevant. Härenstam har undersökt läroböcker i historia, samhällskunskap och religionskunskap för att se om olika religioner framställs på ett sätt som är förenligt med skolans värdegrund. Han granskar olika läroböcker utifrån frågeställningen; ”Presenterar läroboken religionen i fråga på ett sätt som innebär en konflikt med rimliga tolkningar av värdemål i läroplanerna?”<sup>32</sup> Han kommer fram till att det finns både bra och dåliga exempel på läroböckernas framställningar och är noga med att påpeka att alla läroböcker som han granskat ger en möjlighet att förmedla värdegrunden. När det gäller religionskunskapsläroböcker kommer han fram till att kapitlen om islam ger flera olika möjligheter att förmedla en samstämmighet med styrdokumentens värdegrund. När det gäller islams förekomst i läroböcker för historia och samhällskunskap menar Härenstam att det i allt för stor utsträckning är fokus på militant islam. Han tror att det i större utsträckning sker en granskning av religionskunskapsläroböckerna av muslimer som har lett till en mer nyanserad bild i dem. Kapitlen i religionskunskapsläroböcker som handlar om hinduism har inte lika bra förutsättningar för det och Härenstam kopplar det till att Gandhi inte är lika vanligt förekommande i nyare religionskunskapsläroböcker som han tidigare var. Gandhis filosofi var viktig för att förmedla hinduismen som förenlig med skolans värdegrund. Däremot visar Härenstam att Gandhi förekommer i de flesta historieböcker och många samhällskunskapsböcker. Han menar att Gandhi beskrivs som den ideale hindun.<sup>33</sup> Att förklara religion utifrån de religiösa idealen, så som Gandhi kan sägas vara, liknar det fenomenologiska paradigmet syn på religion. På samma sätt förklaras religion i det fenomenologiska paradigmet av sina mest religiösa troende. Att låta ytterligheterna så som extrema tolkningar av islam som kommit att leda till militanta handlingar representera en religion skulle också kunna vara ett exempel på det. Religionskunskapsläroböckerna visar enligt Härenstam i mindre utsträckning exempel på det än vad läroböcker för historia och samhällskunskap gör.

Jonas Otterbeck har granskat olika lärobokstexter om islam och skriver om det i ”Vad kan man egentligen begära? – Läromedelstexter om Islam” som finns med i Didaktikens Forum nr1 år 2004. Det är en text som har några år på nacken men Otterbecks slutsatser är fortfarande intressanta. Han menar att de sju texter som han granskat faller i två fällor. En av dem är att texterna skapar ett avstånd till Islam och exkluderar muslimer ur det svenska *vi:et*. Den andra

---

<sup>30</sup> Kamali (2006) ”Skolböcker och kognitiv andrafring” s.93

<sup>31</sup> Kamali (2006) s.47-95)

<sup>32</sup> Härenstam (2006) *En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs i ett urval läroböcker*, s.4

<sup>33</sup> Härenstam (2006) s.4-48

fällan är att extrem islam ges tolkningsföreträde på ett sätt som gör att tolkningar av islam som är mindre regelstyrd, mer sekulariserad och jämställd inte får utrymme i de texter som han granskat.<sup>34</sup> Även i Otterbecks analys känns läroböckernas fokus på det extrema igen ifrån det fenomenologiska paradigmet sätt att förklara religioner. Även om Otterbecks analys inte är stor och att den är gjord 2004 kan den ändå tillsammans med Härenstam och Kamali anses som relevant eftersom att resultatet i den här undersökningen öppnar för frågor om utifrån vilket paradigm religionskunskapsläroböcker beskriver religion.

## 2.5 Bedömning för lärande

I en studie där ett undervisningsämne analyseras utifrån intervjuer med dess lärare är det relevant att väga in aspekter av bedömning. Bedömning är en väsentlig del av en lärares arbete och ska inte enbart förstås som en summativ resultatutvärdering. Bedömning utgör en grund för undervisning eftersom att läraren måste anpassa sin undervisning efter elevens förkunskaper. Lärprocessen kräver ständig återkoppling som för eleven framåt i utvecklingen. För att elever ska uppnå de kunskapskrav som ställs i religionskunskapsämnet är bedömning en relevant aspekt att väga in. Christian Lundahl skriver i *Bedömning för lärande* att det är viktigt med en stark inre motivation för att orka ta ansvar för sitt lärande och utvecklas positivt inom ett kunskapsområde. En sådan inre motivation gynnas när elever får känna sig delaktiga, själva får ta ansvar och har möjlighet till självstyre. Detta uppnås genom formativ bedömning. Yttre motivation i form av önskade prestationer för ett betyg gynnar inte de kunskaper som anges i läroplanen. Det går inte att kompensera ett bristande engagemang hos elever genom morot och piska menar Lundahl.<sup>35</sup> De kunskapskrav som idag kommit att känneteckna läroplanen handlar i mindre grad om fakta och större grad om ”att kunna söka fakta, kritiskt granska, problematisera, kommunicera och till och med att skapa nya fakta eller sammanhang.”<sup>36</sup> Detta är komplexa kunskaper. Lundahl avslutar med att konstatera att en av skolans utmaningar är att ”flytta elevernas fokus från prestationsmål till lärandemål”.<sup>37</sup> Han menar att om eleverna skulle tänka mindre på de symboliska resultaten, betygen, skulle deras motivation till att lära sig öka. Återkoppling kan stimulera elevernas inre motivation att vilja lära sig mer och förståelse för hur de ska arbeta för att göra det.<sup>38</sup>

Ingrid Carlgren skriver i *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker* att skolans strukturerade resurser verkar motverka syftet med undervisningen som ska bedrivas. Hon beskriver att lärare och elever i praktiken ofta koncentrerar sig på att eleverna ska klara proven och svara rätt på frågor men att det egentligen inte behöver leda till att eleverna utvecklar sina kunskaper.<sup>39</sup> Carlgren för fram olika förslag på hur undervisning kan struktureras om för att bättre leva upp till dess syfte. En av de förslagen är att eleverna får arbeta med autentiska uppgifter. ”När uppgifter är *på riktigt* blir det uppenbart att det inte handlar om att *svara rätt* på frågor utan om att lösa ett problem som behöver lösas och där lösningen inte finns i facit.”<sup>40</sup> Läraren ska mer stötta elevernas arbete än att förse dem med rätt svar. Carlgren förklarar att det finns dem som

---

<sup>34</sup> Otterbeck, Jonas (2004) ”Vad kan man egentligen begära? – Läromedelstexter om Islam”: i Didaktikens Forum nr1 år 2004.

<sup>35</sup> Lundahl (2014) *Bedömning för lärande* s.157-159

<sup>36</sup> Lundahl (2014) S.158

<sup>37</sup> Lundahl (2014) S.64

<sup>38</sup> Lundahl (2014) S.64

<sup>39</sup> Carlgren (2015) S.172-173

<sup>40</sup> Carlgren (2015) s.175

menar att den synen på lärande grundar sig i en missuppfattning av Vygotskij. Vygotskij skiljer på vardagligt lärande och det lärande som ska ske i skolan. Vardagligt lärande sker spontant medans lärande i skolan borde inriktas på teoretisk begreppsbyggnad som ska ses som en tankemässig aspekt av de spontana lärandet. Kognitiva förmågor som att resonera, dra slutsatser och formulera hypoteser är olika sådana aspekter som skolan ska bidra med. För att lyckas med det måste skolan utveckla lärandeaktiviteter som är speciellt utvecklade för ändamålet. Dessa aktiviteter ska inte utgå ifrån de teoretiska begreppen utan grunda sig i aktiviteter, problemlösningsprocesser som eleverna får delta i för att nå en fram till slutsatser och kunskaper som motsvarar det teoretiska begreppen. Carlgren menar att det är en omvänd ordning än brukligt i undervisning som ofta börja i en teoretisk genomgång av läraren. Hon påpekar vikten av att eleverna själva ska utveckla sitt kunnande. Att förkroppsliga teorier och låta eleverna själva komma fram till samma saker som teorierna.<sup>41</sup> Bedömning är en viktig del av alla ämnen i skolan och självklart också religionskunskapsämnet. Både Lundahl och Carlgren bidrag är intressanta för att förstå elevernas förhållande till religionskunskapsämnet.

### 3. Teoretiska utgångspunkter

#### 3.1 Socialkonstruktivistiskt perspektiv på identitet

I det första examensarbetet undersöks inte bara fem titlar av samtida författare utan också deras resonemang och teoretiska förståelse för identitet, vilka spåras till sina källor. Samtliga författare som analyserats har en socialkonstruktivistisk förståelse av identitet, men deras tolkningar har olika stora inslag av essens.

I en socialkonstruktivistisk tolkning kan identitet förstås som en process som innebär att människan själv gör en tolkning av sig själv i förhållande till sin omvärld. Det råder delade meningar om vad det är som gör den ständigt pågående processen för att skapa en människans identitet. Michel Foucault menar att dominans från myndigheter, samhällets strukturer och rådande diskurser är faktorer som gör processen nödvändig, men Anthony Giddens menar istället att människan har ett inneboende behov av att reflektera kring sin egen person. Reflexivitet är ett sätt för människor att ställa olika val, eller brist på valmöjligheter, mot varandra och utifrån dessa tolka sin egen person.<sup>42</sup> Stuart Hall menar att när yttre påverkansfaktorer möter människans *självskapande* process konstrueras dennes identitet. Han kallar processen för *identifikation* och är noga med att påpeka att det är något som människan själv gör och inte en utveckling som kommer inifrån. Processen är ständigt pågående och subjektpositioner som en människa antar är tillfälliga och utbytbara.<sup>43</sup> Identitet kan också förstås som en berättelse som en människa skapar om sig själv i en pågående diskussion med omvärlden. Paul Ricoeur vars tolkning av identitet ligger till grund för den narrativa traditionen menar att en människas identitet går att förstå genom vad hen berättar om sig själv.<sup>44</sup> För att förstå sig själv behöver en människa inte bara förhålla sig och anpassa sig till sin omgivning

---

<sup>41</sup> Carlgren (2015) s.176-177

<sup>42</sup> Foucault (1971) *Diskursens ordning*, s.8, 16, 57, Foucault (1993) "About the beginning of the hermeneutics of the self – Two lectures at Dartmouth", s.203), Giddens (1999) *Modernitet och självidentitet*, s.13, 102-107, 123, 211, Journal of Consumer Culture (2003) "An interview with Anthony Giddens", s.399

<sup>43</sup> Hall (1996) Who needs identity? I: *Questions of cultural identity*. s.1-6

<sup>44</sup> Ricoeur (1992) *Oneself as another*, s.118-119, 140-141, 146-147



utan också sätta upp gränser för vilka som tillhör den egna gruppen och vilka som inte gör det. Thomas Hylland Eriksen menar att sådana gränsdragningar är nödvändiga grupper ska kunna finnas, men att det är viktigt att vara medveten om de mekanismer som ligger bakom och att sådana gränsdragningar också innebär att människor utesluts från gruppgemenskaper.<sup>45</sup> När ett ”vi” skapas, skapas också ”de andra”.

Författare med en socialkonstruktionistisk tolkning av vad identitet ställer sig olika till att det skulle finnas en inre kärna i varje människa. I mitt första examensarbete har jag tolkat det som att Foucault och Hall helt motsätter sig någon typ av essens.<sup>46</sup> Hylland Eriksen menar att människan inte alls kan välja fritt i sin identitetskonstruktion, utan att de val som är möjliga beror på vilka förutsättningar denne fötts till.<sup>47</sup> I Ricoeurs förståelse av identitet är kontinuitet och etiska val viktiga för hur en människa uppfattar sig själv, på ett sätt som gör att han inte är en lika tydlig motståndare till en inneboende essens.<sup>48</sup> Det går alltså att både ha en socialkonstruktionistisk förståelse av identitet och samtidigt i olika stor grad mena att varje människa har en inneboende essens. Den författare, av dem som analyserats i det här examensarbetet, som ger essens störst betydelse är Charles Taylor. Han har en socialkonstruktionistisk förståelse av identitet på så vis att han menar att identitet skapas i dialog med signifikanta andra, och att människor formas av att se sig själv med andras ögon. Han menar också att det är viktigt för en människa att få, eller inte få, andra människors erkännande. Att andra människor visar att de ser en person kan få denne att känna sig accepterad av sin omgivning. Att förvägras erkännande kan vara en form av förtryck. Samtidigt menar Taylor att autenticitet är en viktig del av en människas identitet, att det är möjligt för människor att vara sig själva. Han menar att varje människa föds med en egen moralisk kompass och att det är viktigt för människor att följa vad som enligt denna kompass är moraliskt rätt och fel. Det här är sammankopplat med den typen av moraliska frågor som religion väcker, men som även icke-religiösa människor brottas med. Taylor menar att för att en människa ska kunna definiera sig själv och sin identitet måste denne se till sitt eget inre, dess medfödda essens.<sup>49</sup>

Min egen positionering i det här arbetet är viktigt. Jag utgår ifrån åsikten att en essentialistisk tolkning av identitet och religion kan vara problematisk för religionskunskapslärare. Den essentialism som jag menar är problematisk är den som implicerar att människor utifrån positioner som etnicitet, religion, kön, socioekonomisk bakgrund eller sexuell läggning skulle besitta samma typ av egenskaper, att de skulle finnas en kärna som är gemensam för alla som tillhör en viss kategori. Att kategorisera människor utifrån sådana positioner och förutsätta saker om dem på grund av dessa menar jag leder till förutfattade meningar om människor. Människor som befinner sig i samma position kan ha gemensamma upplevelser och erfarenheter men dessa får inte reduceras och tas ur sitt sammanhang, alltså en människas hela upplevelse. Människor besitter inte bara en av dessa positioner utan är alla unika sammansättningar av positioner och erfarenheter som format och fortsätter forma deras

---

45 Hylland Eriksen (2004) Rötter och fötter, s.62, 126, 131-133

46 Thörnlund Persson (2016) s.13-22

47 Hylland Eriksen (2004) s.131-133

48 Ricoeur (1992) s.118-119

49 Taylor (1999) Det mångkulturella samhället och erkännandets politik, s.41-46, Taylor (1989) Sources of the Self, s.105, 211, 389-390, 513-521

identiteter. Det är resonemang som har stöd i den litteratur som använts i föregående examensarbete.

## 3.2 Postkolonialt perspektiv

Resultatet av den här undersökningen kommer också att analyseras med hjälp av ett postkolonialt perspektiv som kan bidra med en problematisering av essentialistiska föreställningar om människors identiteter ur ett omvärldsperspektiv. Postkolonialism som teori är svårt att ge en kortfattad beskrivning av. Jag väljer att beskriva det utifrån Edward W. Suids *Orientalism*, vilket har kommit att betraktas som ett grundverk som kommit att ligga som grund många postkoloniala teoretiker. Det finns dock många teoretiker som också skulle ha kunnat användas här. En av de stora namnen är Homi Bhabha som kort hänvisas till i avsnittet om mellanförskap. Men också Kamali som finns med i bakgrunden samt von Brömssen och Barzoo som återfinns i avsnittet om tidigare forskning använder sig av ett postkolonialt perspektiv. *Orientalism* som gavs ut första gången 1978. Här har dock den svenska översättningen från 1993 använts.

Said menar att orientalism är ett sätt att se på och intressera sig för mellanöstern som uppstod under sent 1700-tal och växte sig stort under 1800-talet. Said vill med sitt verk visa på hur relationen mellan västvärlden och östvärlden har formats. Said förklarar att i Orienten, som det då kallades för, fanns några av Europas bästa, rikaste och äldsta kolonier. Området var geografiskt nära Europa men också en konkurrent i kultur och civilisation. Han menar att Orienten har bidragit till Europas definition av sig själv genom att pekats ut som en motpol och motsatt. Europa har kunnat förstå sig själv genom att kontrastera sig mot Orienten som symboliserat det som är *annorlunda*.<sup>50</sup>

Said förklarar att ordet Orientalism rymmer olika innebörder som var och en hänger samman med varandra. Den första delen menar Said är de akademiska studier som bedrivs av västvärlden om Orienten. Även om akademiker inte längre vill stå för de värderingar som kolonialismen grundar sig i, lever ändå sådana attityder kvar i akademiska studier som baseras på Orientaliska studier från 1800-talet. En annan del mer allmän innebörd av Orientalism, menar Said är det tankesätt som delar upp västerlandet och Orienten utifrån olika av naturen givna egenskaper. Orientens människor, deras sätt att tänka och vara, och själva deras öden förstås utifrån det tankesättet, och detta har kommit att speglas i en mångfald olika verk i olika genrer; poesi, romaner, filosofiska-, politiska- och ekonomiska texter, där Orientalismen har fungerat som ett accepterat filter för hur världen och människorna i den uppfattas.<sup>51</sup> Said ger också Orientalism en innebörd som kan ses som en ytterligare dimension av de båda tidigare nämnda, nämligen det sätt som väst under kolonialtiden och fortsatt även därefter kommit att ”dominera, omstrukturera och utöva myndighet över Orienten”.<sup>52</sup> Said hänvisar till Foucaults begrepp diskurs och Gramscis begrepp hegemoni för att förklara hur det här dominansförhållandet fungerar. Det handlar om en av Europa skapad bild av vad Orienten och dess människor är. Den bilden har skapats och distribuerats på en mängd olika arenor; politiskt, sociologiskt, militärt, ideologiskt, vetenskapligt och konstnärligt. Diskursen Orienten

---

<sup>50</sup> Said (1974) *Orientalism* s.63-66

<sup>51</sup> Said (1974) s.63-66, 70

<sup>52</sup> Said (1974) s.66

fungerade som en begränsning för tanken och fanns alltid i bakgrunden för hur Orienten uppfattades. Det hegemoniska förhållandet mellan Europa och Orienten upprätthålls genom ett samtycke i det civila samhället och inte genom maktutövning. Det har lett till att uppfattningar om Européer som överlägsna har levt kvar även efter att kolonialismen släppt sitt formella grepp. En viktig del för att det hegemoniska förhållandet har kunnat upprätthållas är att hela den Europeiska identiteten bygger på idén att det finns ett europeiskt ”vi” som är överlägset ”dom andra”, alltså alla som inte ingår i den europeiska identiteten.<sup>53</sup>

Det som är intressant med Saids teori i förhållande till den här studien är hans beskrivning av en Europeisk identitet, ett *vi*, som baseras på uppfattningen att människor har medfödda egenskaper, att de egenskaper som européer föds med är överlägsna, och att det finns människor som inte ingår i detta *vi*, utan som istället pekas ut som annorlunda, som *de andra*. En annan aspekt av Orientalismen som Said presenterar är religion och idén att muslimer behövde de kristnas hjälp för att befrias från islam, läran som de menade var civilisationens fiende. Så sent som vid 1900-talets början var det ett vanligt synsätt att muslimerna skulle erövrats med syfte att lära dem vad frihet är. Islam var en religion som var underlägsen kristendomen och i de muslimska länderna ansågs det inte kunna finnas varken frihet, rättigheter eller säkerhet.<sup>54</sup> På så vis finns det ytterligare en koppling till den här undersökningen, religionen.

### 4.3 Normkritiskt perspektiv på utbildning

Om teori som behandlar förhållandet *vi*-och-*dom* ska föras över till ett sätt att arbeta i skolan så är normkritisk pedagogik ett lämpligt sätt att göra det på. Normkritisk pedagogik går ut på att synliggöra de normer som finns i samhället och ifrågasätta dem. Det som inkluderas i normen är sådant som värderas högt. Detta kontrasteras mot sådant som inte är normen, och som inte värderas lika högt. På så vis skapas kategorier för vad som är mer eller mindre accepterat i samhället, kategorier som också visar på de makthierarkier som ligger till grund för hur normer ser ut. Den grupp människor i samhället som utgör normen kan sägas vara privilegierade och utgöra ett ”vi”. För att tydliggöra gränsen för vilka som ingår i ”vi” blir det också nödvändigt att peka ut vilka som inte ingår i ”vi”, alltså ”de andra” eller ”dom”. Normer och privilegier är svåra att se för människor som utgör normen eller är privilegierade. För människor som stängs ute från dessa kan normer vara smärtsamt tydliga.<sup>55</sup>

Irina Schmitt skriver i *Normkritiska pedagogiker, lagstiftad antidiskriminering och maktanalys*, att det finns normer i skolan som behöver problematiseras och att lärare måste se längre än till *vilka* kunskaper som förmedlas, lärare måste också reflektera över *hur* dessa kunskaper förmedlas. Schmitt vill diskutera huruvida det går att skapa ett utrymme i skolan där givna sanningar kan ifrågasättas. Normkritisk pedagogik är ett begrepp under utveckling. Namnet kan förstås som ett ifrågasättande av normer men normkritiken handlar också om att medvetandegöra normer. Schmitt skriver att normkritisk pedagogik har inspirerats av frigörelsepedagogik tillsammans med feministisk, antirasistisk, genusmedveten och queer pedagogik. Normkritisk pedagogik tillförde ett intersektionellt perspektiv som gav möjlighet

---

<sup>53</sup> Said (1974) s.66-71

<sup>54</sup> Said (1974) s.280-289

<sup>55</sup> Nordenmark, Rosén (2008) *Lika värde, lika villkor? Arbetet mot diskriminering i förskola och skolas*. S.55-93

att granska maktrelationer på flera grunder än kön, vilket var något som många gånger saknades i feministisk- och genuspedagogik.<sup>56</sup>

Schmitt menar att normkritik är något som måste genomsyra alla ämnen i skolan. Bara för att matematik som ämne inte tar upp hbtq-frågor så betyder det inte att lärare har en möjlighet att förmedla alla människors lika värde. Det finns ingen vetenskap som är neutral och inte påverkats av sociala erfarenheter. Schmitt påpekar också problemet med den likabehandlingslogik som hon sett i svensk skola och som innebär att olikheter inte tas upp. Istället förväntas den som känner sig orättvist behandlad be läraren om hjälp. Om skolan inte synliggör de maktrelationer som finns i samhället så blir skolan en del av att återskapa dem. Schmitt menar att det är viktigt att konkretisera enskilda människors erfarenheter och inte låta dessa försvinna i en större diskussion om till exempel mobbning. Enskilda människors erfarenheter kan skilja sig mycket åt och framför allt bygga på olika grunder. Hur rasism, sexism och homofobi bäst motarbetas kan skilja sig åt. Det är också viktigt att få en förståelse för hur olika diskrimineringsgrunder samverkar, något som ett intersektionellt perspektiv kan bidra med.<sup>57</sup>

Schmitt menar vidare att en essentialistisk förståelse av identitet medför en uppfattning om att *de andra* är en grupp som går att urskilja från normen, är det också en grupp som tillskrivs samma typ av egenskaper. Ett arbetssätt som går ut på att lära elever att tolerera *andra* bidrar fortfarande till synen på *andra* som avvikande från vad som formulerats som *vi* och som något som behöver ett godkännande från *vi:et*. Ett sådant tolererande är ett fastställande av den rådande makthierarkin.<sup>58</sup> Schmitt konstaterar att det är viktigt för lärare att vara öppna för att förändra sitt arbete och inte fastna i vad som upplevs som ett normbrytande och rättvist arbetssätt. Det får inte bli så att lärare fastställer vilka som är normpersoner och vilka som är normbrytare. Istället måste fokus ligga på att vara öppen för den ständigt pågående förhandlingen av normer och identiteter.<sup>59</sup>

Medans Schmitt fokuserar på utbildningens roll i och möjligheter att bidra med ett rum för ifrågasättande av normer, så bidrar Love Nordenmark och Maria Rosén i *Lika värde, lika villkor? Arbete mot diskriminering i förskola och skola*, med en analys av olika pedagogiska perspektiv eller strategier i utbildning för att hantera normer.

Nordenmark och Rosén skriver att de flesta människor ”har multipla identiteter som rör sig inom, mellan och utanför gränserna för såväl ”vi” som ”dom””.<sup>60</sup> Ändå är det vanligt att föreställningar om en människa baseras på en av de positioner som denne har. Föreställningar om hur människor förväntas vara påverkar lärares bemötande av elever och kan leda till att alla elever inte behandlas likvärdigt. Nordenmark och Rosén menar att lärare måste bli medveten om sina egna föreställningar om människor utifrån kategorier och utmana dessa för att inte

---

<sup>56</sup> Schmitt (2014) s.286-288

<sup>57</sup> Schmitt (2014) s.288-289

<sup>58</sup> Schmitt (2014) s.293-296

<sup>59</sup> Schmitt (2014) s.297

<sup>60</sup> Nordenmark, Rosén (2008) s.60

reproducera stereotypa föreställningar i klassrummet. Författarna granskar sedan fyra strategier som är vanliga i skolan för att hantera normer.<sup>61</sup>

- *Utbildning för "den andre"*

Med utbildning för "den andre" menas att utbildning riktas till en marginaliserad grupp för att försöka stärka den. Ett exempel är att när en grupp delas i en flickgrupp och en pojkgrupp. Syftet är att flickorna ska ha större möjligheter att upptäcka olikheter inom flickgruppen och på så vis ha större möjligheter att utforska sin identitet i en miljö där de inte direkt ställs mot pojkarna. En sådan uppdelning kan möjliggöra att flickor tillsammans kan hitta strategier för att hantera pojkars härskartekniker som en typ av motståndsrörelse. Författarna avråder dock från det här sättet att arbeta om det inte är mycket noga genomtänkt. Ofta kan det istället fungera som ytterligare förstärkande av stereotypa föreställningar och som en stabilisering av könsnormer. Att skilja ut elever som av olika anledningar bryter mot normen, till exempel genom att vara funktionshindrad, fungerar som utpekande av den eleven på ett sätt som kan uppfattas som att det är eleven i sig som är ett problem och inte skolans eller lärarnas sätt att hantera situationen.<sup>62</sup>

- *Utbildning om "den andre"*

Kunskap om "den andre" har som grundtanke att inkludera fler perspektiv i undervisningen och komplettera innehållet i läroboken. Genom kunskap om "den andre" kan denne ses som mindre skrämmande. Kunskap om "den andre" kan leda till att empati och tolerans blir större. Ökad representation av minoritetsperspektiv är i grunden en bra tanke menar författarna, men de pekar också ut tre problem med den här typen av utbildning. Det första problemet är att den här typen av utbildning ofta görs ur majoritetens perspektiv. Ett tillägg till normberättelsen blir oftast inte tillräckligt stor för att kunna ge en nyanserad bild av en minoritet. Det blir en förenklad bild som inte visar variationer inom en grupp. Att presentera ett perspektiv på sidan av utbildningens ordinarie innehåll signalerar att perspektivet är en avvikelser, och innebär ytterligare en marginalisering och exkludering. Författarna hänvisar till Härenstams granskning av läromedel som visar att innehållet som presenteras om islam kan leda till att rasistiska föreställningar reproduceras. Det andra problemet med utbildning *om* "den andre" är att det finns en risk att den som får bidra med ett minoritetsperspektiv förväntas representera en hel grupp människor. Det är viktigt att variationer inom en grupp inte glöms bort, eller att människors identiteter oftast är multipla. Det här är både ett problem när läraren väljer ut ett material som ska representera minoritetsberättelsen, men också när representationen projiceras på enskilda elever i klassen. Elever ska inte behöva ta ansvar för representationen. Ett tredje problem menar författarna är att kunskapen *om* "den andre" blir ett komplement, ett tillägg, och att detta inte är den typen av kunskap som det behövs mer om. Istället skulle det behövas en grundläggande kunskap om att det inte finns någon kunskap som är neutral. Strategierna kunskap *för* och *om* "den andre" är framtagna med goda intentioner men når inte fram till en undervisning som utmanar normer, menar Nordenmark och Rosén. Även om en sådan undervisning skulle lyckas med att visa olika perspektiv så bidrar den inte till en förståelse för maktförhållandet där privilegierade utgör en norm och "de andra" inte släpps in. En sådan

---

<sup>61</sup> Nordenmark, Rosén (2008) s.55-93

<sup>62</sup> Nordenmark, Rosén (2008) s.70-72

undervisning riskerar att fortsätta reproducera stereotypa föreställningar om människor. Det är viktigt att lära sig om normer och hur vilka förutsättningar de skapar.<sup>63</sup>

- Utbildning som kritiserar andrafiering och privilegiering

En tredje strategi som Nordenmark och Rosén lyfter fram är att kritiskt granska privilegier utifrån hur de skapas och upprätthålls, detta både på samhällsnivå och inom skolan. Strategin går ut på att sprida kunskap om förtryck för att sedan kunna motverka. Det är viktigt att förstå hur förtryck sker på strukturnivå men det finns även i den här utbildningsstrategin risker med att förenkla förståelsen för hur förtryck fungerar. Människors identiteter är multipla och det innebär att samma person både kan vara förtryckt och förtrycka i olika situationer. Författarna beskriver hur det finns ett behov av att förstå förtryck som situationsbundet. Ett förslag är att låta elever prova olika positioner och hur dessa samverkar i olika situationer och utifrån dessa erfarenheter kritisera normer. De förespråkar en aktiv lärprocess där lärare och elever lär tillsammans. Det kan till exempel gestaltas genom att aktivt praktisera lika talutrymme i klassrummet, eller att låta elever arbeta i nya grupper varje gruppmoment. Författarna påpekar också att tala om privilegier kan väcka motstånd, det kan vara känsligt att konfronteras med sin egen roll i ett förtryck, men det motståndet kan vara en bra grund för förändring.<sup>64</sup>

- Utbildning som förändrar

Den fjärde strategin innebär att arbeta för att förändra den dominerande berättelsen. Det kan vara att arbeta med olika ords betydelser och ifrågasätta ”sanningar” om olika grupper av människor som tas för självklara. Den fjärde strategin är den som författarna lyfter fram som bäst lämpad för att arbeta normkritiskt och till skillnad från de tre föregående strategierna så beskrivs inga risker med det här arbetssättet. Något som författarna problematiserar är dock vem som ges tolkningsföreträde över vad som kan upplevas som kränkande. När ord tas tillbaka av en diskriminerad grupp och ges en annan betydelse än förtryckaren avsett kan det vara svårt att dra gränsen för vad som är okej för elever och lärare att säga till varandra. Författarna är noga med att påpeka att det är den som upplever sig kränkt som måste avgöra vad som är en kränkning. Även om en person som kallas för ett visst ord inte tar illa upp, så kan någon annan person i närheten känna sig kränkt.<sup>65</sup>

De teoretiska perspektiv som beskrivits här; socialkonstruktivistiskt perspektiv, postkolonialt perspektiv och ett normkritiskt perspektiv på undervisning utgör en grund för undersökningen. Tillsammans beskriver de den förståelse av identiteter som ligger till grund för de frågor som undersöks. De tar också upp problem som kan uppstå när identiteter konstrueras utifrån kategorier samt de hierarkier som då kan uppstå. För att undersöka hur diskriminerande strukturer upprätthålls i samhället eller inom skolans värld är det här viktiga teoretiska utgångspunkter. I den här undersökningen kommer de teoretiska perspektiv som beskrivits användas för att undersöka hur några religionskunskapslärare menar att man kan förebygga och motverka de problem som en essentialistisk tolkning av identitet kan medföra.

---

<sup>63</sup> Nordenmark, Rosén (2008) s.70-78

<sup>64</sup> Nordenmark, Rosén (2008) s.78-82

<sup>65</sup> Nordenmark, Rosén (2008) s.82-84

## 4. Tidigare forskning

I en tidigare studie har jag gjort en begreppsanalys av begreppet identitet där jag undersökt hur begreppet använts av samtida forskare. Det som följer här i avsnittet tidigare forskning är till stor del baserat på samma forskare och deras syn på identitetsformering. Forskning från Floya Anthias, Kerstin von Brömssen, Eliazzi Barzoo, Goldstein-Kyaga och Borgström, samt Monica Johansson är jag med andra ord bekant med sedan tidigare. Här vill jag dock lyfta upp deras forskning utifrån vilka innebörder den har för religionskunskapsämnet. Utöver de tidigare använda forskarna finns det också några nya bidrag som till störst del utgörs av Daphne Arbouz men det finns också inslag från Homi Bhabha, Ruth Hill Useem och R E Van Reken.

### 4.1 Intersektionalitet

Nina Lykke definierar i sin artikel ”Nya perspektiv på intersektionalitet - Problem och möjligheter”, begreppet intersektionalitet så här: Begreppet används ”för att analysera hur sociokulturella hierarkier och maktordningar interagerar och skapa inklusion/exklusion runt diskursivt och institutionellt konstruerade kategorier som genus, etnicitet, ras, klass, sexualitet, ålder/generation, nationalitet osv. Som en del av den allmänna definitionen måste det betonas att syftet är en analys av hur kategorierna konstruerar varandra.”<sup>66</sup> Intersektionalitet är ett alternativ till förenklade analyser av hur kategorier möts som i en vägkorsning. Förståelsen måste istället gå så djupt att den tar med alla kategorier och ser hur de sammanflätas med varandra i en ständigt pågående process som är unik för varje människa.<sup>67</sup> Identitet måste förstås på ett individuellt plan. Förklaringar av en människas identitet utifrån enbart religion, eller utifrån en kombination mellan religion och kön, förblir otillräckliga eftersom att de inte tar hänsyn till andra faktorer. Intersektionalitet kan utgöra en grund för att förstå hur människors olikheter påverkar betydelsefulla beslut. En viktig aspekt av ett intersektionellt perspektiv är också att det kan användas för att granska maktutövande.<sup>68</sup> I det här examensarbetet är intersektionalitet ett begrepp som kan användas både för att förstå identitetskonstruktion och för att förstå det hierarkisystem som grundar sig i människors identiteter.<sup>69</sup>

### 4.2 Translocational positionality

*Translocational positionality* är en analysmodell som kan ta ett intersektionellt tänkande ett steg längre. Floya Anthias, som är professor i sociologi, skriver om translocational positionality i artikeln ”Intersections and Translocations: new paradigms for thinking about cultural diversity and social identities” som publicerades i *European Educational Research Journal* 2011. Hon menar att intersektionalitet är ett bra begrepp för att förstå identiteter men att det även där finns en risk att fastna i essentialistiska tolkningar av de olika positionerna. Två människor som har samma religion, etnicitet, kön, sexualitet och ålder, kan ha väldigt olika upplevelser om de inte har samma kontextuella, rumsliga och tidsmässiga erfarenheter. Det kan påverka hur människor placeras i en

---

<sup>66</sup> Lykke (2005) ”Nya perspektiv på intersektionalitet - Problem och möjligheter”, *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, s.8

<sup>67</sup> Lykke (2005) s.4

<sup>68</sup> Crenshaw (1991) ”Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color” s.59-60, de los Reyes (2007) ”Rosengård är min Shatila! Hegemoniska berättelser och gränsöverskridande erfarenheter” i: *Framtidens feminism – Intersektionella interventioner i den feministiska debatten*, s.1-3

<sup>69</sup> Crenshaw (1991) s.59-60

hierarkisk skala eller i en social struktur. Anthias pekar på att processen i identitetsskapandet, som är ständigt pågående, inte får glömmas bort. Translocational positionality blir därför ett sätt att förstå intersektionalitet på ett djupare plan.<sup>70</sup>

I diskussionen i det föregående arbetet kommer jag fram till att translocational positionality kan ses som ett redskap för religionskunskapslärare som på ett mer effektivt sätt än begreppet mångkultur kan förklara hur identiteter är något unikt för varje människa både utifrån dennes positioner men också erfarenheter i livet. Eftersom att styrdokumentet ger stöd för att använda sig av ett intersektionellt perspektiv bör också translocational positionality gå att använda, dock på en nivå som passar för eleverna.<sup>71</sup>

### 4.3 Identiteter i religionskunskapsundervisningen

Kerstin von Brömssens artikel ”Identiteter i spel – Den mångkulturella skolan och nya etniciteter” bidrog till det föregående examensarbetet. I det här arbetet används främst hennes avhandling från 2003, *Tolkningar, förhandlingar och tystnader - Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. I avhandlingen undersöker von Brömssen elevers diskursiva konstruktioner av sin egen och andras religion.<sup>72</sup> Hennes forskning behandlar också elevers syn på identitetsfrågor och relaterar detta till religionskunskapsämnet på ett sätt som gör hennes avhandling relevant att ta upp som tidigare forskning. Kerstin von Brömssen använder ett postkolonialt perspektiv för att problematisera bilden av *svenskhets* som finns i Sverige idag. Konstruktionen av *det svenska vi:et* och den kontrasterande bilden av *de andra* är ett postkolonialt arv som lever vidare. Den eurocentrism som vuxit ur Orientalismen är idag en del av hur européer och svenskar formulerar sin identitet. Hon menar att postkolonialism måste användas för att kunna förstå livet i det mångkulturella Sverige och de svårigheter som föreställningar som grundar sig i föreställningar om *svenskhets*, *vi* och *de andra* skapar för människor som har en identitet som grundar sig i många olika nationella, etniska eller religiösa bakgrunder.<sup>73</sup>

När eleverna i von Brömssens studie ”talade om mångkultur, religion och etnicitet i förhållande till sin egen skola och möten med sina studiekamrater med en mångfald olika bakgrunder, skedde det oftast utifrån mycket essentialiserade kategorier.”<sup>74</sup> Eleverna använde ofta ord som ”invandrare”, ”muslim”, ”utländsk” och ”svensk” som om det vore naturliga och självklara kategoriseringar. Von Brömssen identifierar två diskursiva mönster bland elevernas tal om skolan. *Den tråkiga skolan* som var en återkommande attityd till skolan hos alla elever i studien. Det tråkiga förknippades ofta med lektioner, ämnesinnehåll och allt som skolan som institution står för. Det diskursiva mönstret menar von Brömssen hänger ihop med en avsaknad av möjligheter till identitetsarbete i skolan, något som eleverna själva efterlyste. Von Brömssen menar att det här finns en koppling till att elever med annan bakgrund än svensk vid upprepade tillfällen talat om att de inte förstår ämnesinnehållet och språket samt känner sig pressade av återkommande prov. Eleverna förklarade de här svårigheterna med att dem själva hade brister,

---

<sup>70</sup> Anthias (2011) ”Intersections and Translocations: new paradigms for thinking about cultural diversity and social identities.”, s.1-10

<sup>71</sup> Thörnlund Persson (2016) s.46

<sup>72</sup> Von Brömssen (2003) ”Tolkningar, förhandlingar och tystnader – Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet” s.2-3

<sup>73</sup> Von Brömssen (2003) s.35-36

<sup>74</sup> Von Brömssen (2003) s.298



och uttalade inte någon kritik mot skolans sätt att undervisa. Hon lade märke till att dessa elever hade mindervärdeskänslor och ifrågasätter där skolans del i elevers identitetskonstruktion och skolans kategoriserande av minoritets elever som ”den andre”.<sup>75</sup> *Det lustfyllda mötet* förknippades oftast med raster och sådant som händer utanför lektionstid. Eleverna på skolan upplevde det som mycket positivt att gå på en så kallad mångkulturell skola och berättade om en stor gemenskap med många kamrater och stor förståelse för olika kulturer. Von Brömssen menar dock att den förståelsen för olika kulturer mindre handlade om direkta kunskaper om olika kulturer och mer en förståelse för att människor lever och tror på olika sätt.<sup>76</sup> Hon tolkar elevernas ointresse för skolan som ett utfall av att eleverna inte har möjlighet till identitetsarbete, något som hon upptäckt att eleverna i stor grad efterfrågar.<sup>77</sup>

Identitetsrelaterade samtalsämnen visar sig i von Brömssens undersökning pågå mellan elever och kamrater, familj, eller bekanta, på fritiden, inspirerat av TV eller film. Det var få elever som talade om kopplingen mellan deras kulturella och religiösa erfarenheter och ämnesundervisningen i skolan. Von Brömssen påpekar att det inte bara är de elever som har en annan bakgrund än svensk som skulle gagnas av en mer identitetsinriktad undervisning som visar ett mer mångfacetterat perspektiv på vad identitet kan vara, på ett sätt som skolans traditionellt hegemoniskt nationella perspektiv inte kan göra. Alla elever skulle berikas av en sådan undervisning.<sup>78</sup>

Skolan som institution är sannolikt en av de viktigaste aktörerna som är med och konstruerar identitet(er), men som också upprätthåller hegemoniska föreställningar om hur världen ser ut och bör kategoriseras. Elevernas ofta statiska tal och kategoriseringar av varandra i relation till olika kulturella, etniska och religiösa grupper på skolan framstår som mycket tydliga. Kategoriseringarna låser in individer och grupper av individer i internaliserade och stereotypa mönster, beteckningar och uppfattningar av att vara något som man inte valt att vara. Gränser och tillhörigheter upprätthålles och reproduceras således med stor kraft, både i *den tråkiga skolan* och i *det lustfyllda mötet*.<sup>79</sup>

Von Brömssens undersökningen visar att det finns en tudelning mellan elever som är religiösa och de elever som inte är religiösa. I undersökningen är det främst etniskt svenska elever som talar om ett "vi" som inte har någon religion, i kontrast till "dom" som har en religion, "dom" byts ibland ut mot begrepp som "invandrare" eller "utländska". Elever med en annan etnisk bakgrund än svensk visar sig istället benämna de etniskt svenska eleverna som kristna, på ett sätt som i större grad kopplar samman den kristna religionen med den kultur eller tradition som finns i Sverige. Flera av de muslimska elever som deltagit i studien slits mellan olika tolkningar av vad islam är. Uppfattningen som föräldrarna, moskén och det svenska samhällets normer för islam skiljer sig åt och de tvingas förhandla mellan dessa.<sup>80</sup> "De vill vara muslimer, men inte helt och fullt så som den islam som artikuleras för dem för närvarande... De söker således enligt von Brömssen en mer aktuell, eller en från olika kulturella traditioner avskalad islam".<sup>81</sup> Von Brömssen upptäcker en kulturell nyfikenhet hos de etniskt svenska eleverna. De talar gärna om olika inslag av etniciteter som funnits i deras släkt. Von Brömssens tolkning är att den

---

<sup>75</sup> Von Brömssen (2003) s.300-301

<sup>76</sup> Von Brömssen (2003) s.302

<sup>77</sup> Von Brömssen (2003) s.303-304

<sup>78</sup> Von Brömssen (2003) s.305-306

<sup>79</sup> Von Brömssen (2003) s.306

<sup>80</sup> Von Brömssen (2003) s.307-310

<sup>81</sup> Von Brömssen (2003) s.310

multietniska miljön bidrar till en förhöjd medvetenhet om sin egen etnicitet. Eleverna vill vara mer än "bara" svenska.<sup>82</sup>

Religion framträder i föreliggande studie som en tydligt skillnadsskapande kategori mellan vi och de Andra. Med tanke på att religion alltmer framträder som en viktig geopolitisk fråga, är frågor om religionsidentitet(er) och religioners kamp och artikulering i det mångkulturella och postkoloniala Sverige viktiga att fortsättningsvis både studera och beakta.<sup>83</sup>

Von Brömssens studie visar att det finns ett intresse bland elever att få tala om identitetsfrågor. Dessa kan med fördel fångas upp i religionskunskapsundervisningen eftersom att religion har en nära koppling till identitet men också till andrafiering av människor. Elevers förhållande till identitetsfrågor är intressant för den här undersökningen.

#### 4.4 Identiteter, stereotyper och representation

Eliassi Barzoo, en av de författare som finns med i föregående examensarbete, kan bidra med att koppla det postkoloniala perspektivet som vuxit fram ur Saids teori, till en svensk kontext. I studien *A stranger in my homeland – the politics of belonging among young people with Kurdish backgrounds in Sweden*, använder Barzoo ett postkolonialt perspektiv som en utgångspunkt och menar utifrån det att Sverige visserligen inte haft en stor roll i kolonialismen men att Sverige ändå har dragit stor nytta av kolonialismen, och tagit till sig värderingar som kolonialismen vuxit fram ur samt reproducerat, nämligen de stereotypa uppfattningarna om icke-européer. Han menar att Sverige bör ses som en postkolonial stat utifrån sitt sätt att behandla sin ursprungsbefolkning, men också baserat på det sätt som migranter betraktas och behandlas som annorlunda. Precis som Said beskrev att stereotyper spreds genom en mängd olika litterära former, så reproducerar idag medier, populärkultur, filmer och böcker samma typ av stereotypa bilder av muslimer. Barzoo har använt postkolonialt perspektiv för att studera hur kurdiska ungdomar i Sverige uppfattar och konstruerar sin identitet utifrån deras position som minoritet i Sverige. Dessa ungdomar kategoriseras inte enbart som kurder utan också som muslimer, invandrare och orientaliska.<sup>84</sup> Barzoo visar att stereotyper förmedlas genom representation i olika typer av medier, men stereotyper och representation är också något som kan reproduceras genom religionskunskapsundervisning. På så vis är också Barzoos studie relevant för den här undersökningen

Barzoo visar att de kurdiska ungdomarna tilldelas en position som potentiell förövare eller potentiellt offer i en patriarkal struktur med ett eventuellt hedersvåld som konsekvens och de stereotypa bilder som finns om muslimer leder till att dessa ungdomar kopplas bort från sin personliga identitet och istället blir en del av en kollektiv identitet gemensam för alla muslimer. Stereotyperna används för att motivera att muslimer utgör *de andra* i förhållande till *vi:et* vilket fungerar som stigmatiserande och exkluderande. Barzoo menar att det är viktigt att representation i massmedier inte bara visar den stereotypa bilden av en minoritet eftersom att både samhälle och individ kommer att ta till sig den bilden och ytterst kommer det att påverka människors egen identitetskonstruktion. Dessutom används stereotyper för att motivera

---

<sup>82</sup> Von Brömssen (2003) s.312

<sup>83</sup> Von Brömssen (2003) s.330

<sup>84</sup> Barzoo (2010) "A stranger in my homeland – The politics of belonging among young people with Kurdish backgrounds in Sweden", s.72-76

urskiljandet av *vi* och *dom*.<sup>85</sup> Barzoos studie tar upp aspekter av identitetskonstruktion och dess konsekvenser för minoriteter som kan utgöra utgångspunkter för att förstå religionskunskapsämnet.

#### 4.6 Elevidentiteter i skolan

Monica Johansson har undersökt skolans roll i elevers identitetsskapande. Hon undersöker utveckling av elevidentiteter i tre olika gymnasieprogram och hennes undersökning har därmed inte någon specifik koppling till religionskunskapsundervisningen i sig. Att se skolan ur det perspektiv som hon använder, där skolan har möjlighet att utöva makt på elevers identitetsskapande är dock i hög grad relevant för att granska all ämnesundervisning. I hennes avhandling från 2009 *Anpassning och motstånd - En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande* undersöks hur skolan som institution sätter upp normer som elever förväntas anpassa sig till. Skolans makt utövas genom det regelverk som elever måste följa men också genom hur resurser fördelas inom skolan. Johansson menar att i skolan fostransuppdrag formuleras hur elever *bör* vara vid utbildningens slut. Det finns en förväntad elevidentitet som elever kan anpassa sig olika bra till. Vidare menar hon att skolan sätter upp samma elevidentitet som mål för sina studenter men elever får olika stora möjligheter att transformeras från vad de vid utbildningen början *är* till vad de *bör* bli. Johansson har kommit fram till att de olika utbildningsprogrammen i gymnasieskolan sätter upp olika förutsättningar för eleverna. Detta både genom resursfördelning och interna kulturer inom programmen. Det differentierande system som uppstått har lett till att eleverna har skapat en egen kultur utifrån vilken de hanterar förväntningarna. Eleverna tvingas att antingen *anpassa* sig eller göra *motstånd* till förväntningarna som skolan har på dem.<sup>86</sup> Skolans maktposition i förhållande till sina elever och vad det kan göra med elevernas identiteter är aspekter som också måste tas i beaktande i religionskunskapsundervisningen.

#### 4.6 Den tredje identiteten

I Katrin Goldstein-Kyaga och María Borgströms bok från 2009, *Den tredje identiteten*, presenterar de en alternativ tolkning av vad som tidigare talats om som hybrididentitet. Till följd av globaliseringen finns det många människor som inte har bara en kulturell tillhörighet. Människor vill gärna tillskriva varandra endimensionella identiteter, men för människor som har fler än en kulturell tillhörighet blir det svårt eftersom att de inte känner sig som antingen/eller. Den tredje identiteten är en identitet som tillåter människor att vara både-och, men inte på ett sånt vis att en människa är hälften-hälften. Den tredje identiteten är istället en extra komponent i identiteten och i olika situationer så kan de olika delarna i människans identitet vara mer framträdande. Författarna kommer fram till att en fördel med en sådan identitet är att förväntningarna att passa in i ett fack utifrån nationalitet blir mindre, vilket kan upplevas som en stor frihet. Dessutom brukar människor med en sådan identitet få en förmåga till att kodväxla mellan olika kulturella beteenden. De påpekar också att den tredje identiteten inte ska uppfattas som ett ord som kan ersätta tidigare diskriminerande etiketter på människor som har ett annat ursprung. Det är istället ett sätt att se på alla människors identiteter som unika. De menar också att om människor i större grad skulle tänka på identiteter på det här sättet så

---

<sup>85</sup> Barzoo (2010) s.220, 227-228, 237

<sup>86</sup> Johansson (2009) *Anpassning och motstånd*, s.69-266

skulle inte uppdelningen mellan *vi* och *dom* vara ett lika stort problem. När människor uppfattas som unika får de också ett större människovärde. Den tredje identiteten är en möjlighet att inkludera människor istället för att exkludera. Utifrån det så kan den tredje identiteten uppfattas som en motpol till nationalism, religiös extremism och rasism som annars kan växa sig större i globalisering.<sup>87</sup>

## 4.7 Mellanförskap, det tredje rummet och Third Culture Kids

*Mellanförskap* är ett begrepp som är besläktat med den tredje identiteten. Till skillnad från *den tredje identiteten* så finns inte mellanförskap som begrepp med i det föregående examensarbetet utan aktualiseras genom den här studiens intervjuer. Daphne Arbouz förklarar vad mellanförskap innebär i ”Vad betyder det att inte känna sig hemma där man är född och uppvuxen? Om mellanförskap i dagens Sverige”, som ingår i *Om ras och vithet i det samtida Sverige*. Arbouz berättar om *Mellanförskapet* som är en förening som bildades år 2005 i Sverige med syftet att skapa en debatt kring gränsöverskridande identiteter. Hon förklarar att mellanförskap är ett ord som kan förklara en känsla som människor födda i eller uppväxta i Sverige kan uppleva; att inte betraktas som svensk, men inte heller någon annan nationalitet, eller att inte betraktas som varken vit eller icke-vit. Det handlar inte fullt ut om ett utanförskap, snarare om en upplevelse att vara mellan flera kulturer, nationaliteter och raser samtidigt. Arbouz pekar också på att människor i den här situationen ofta upplever att de förväntas medla mellan de kulturer som de deltar i, som om dessa vore två motpoler. Hon menar att det är intressant att använda mellanförskap som ett sätt att undersöka svenskhet som en nationell identitet och hur denna är kopplad till vithet och ras. Upplevelsen som mellanförskapet utgör synliggör normer och föreställningar om vad det är att vara svensk och inte. Dikotomin svensk och icke-svensk eller invandrare, vit och icke-vit, majoritet och minoritet är positioner som måste förstås för att kunna brytas upp. Arbouz menar att mellanförskap grundar sig i en exkludering utifrån dessa dikotomier. Vidare hänvisar Arbouz till Homi Bhabhas begrepp ”*det tredje rummet*”.<sup>88</sup> Jonathan Rutherford redogör i ”The third space” som ingår i *Identity – Community, culture, difference* för en intervju med Bhabha där han förklarar sin syn på vad det tredje rummet är. Bhabha beskriver det tredje rummet som en imaginär plats vilken kan utgöra en arena för identifikationsprocesser att äga rum. Sådana processer kan beskrivas som ett möte mellan olika positioner som ger upphov till en ny. I den nya positionen, som är i ständigt skapande, översätts ursprungspositionerna till en ny kontext med nya innebörder och tolkningar av vad som är meningsfullt. I det tredje rummet skapas nya identiteter som inte representeras av samma saker som sina föregångare.<sup>89</sup>

I samband med att mellanförskap kommer upp i en av intervjuerna så nämns också begreppet *third culture kids*. R E Van Reken som baserar sin definition på Ruth Hill Useems forskning, menar att *third culture kids* är barn som följer sina föräldrar till och spenderar en stor del av sin uppväxt och i en annan kultur än föräldrarnas hemkultur. En stor del av barnens identitetsskapande sker i en internationell kontext. Van Reken menar att även om alla barn är individer så finns det vissa gemensamma drag som de här barnen ofta utvecklar.<sup>90</sup> Bland dem finns en förmåga till kodväxling som Goldstein-Kyaga och Borgström också skriver om, vilket är något som i båda texterna ses som en tillgång.<sup>91</sup> En negativ effekt av att växa upp i en tredje

<sup>87</sup> Goldstein-Kyaga, Borgström (2009) *Den tredje identiteten*, s.10-14, 64, 82-85, 107-110

<sup>88</sup> Arbouz (2012) ”Vad betyder det att inte känna sig hemma där man är född och uppvuxen? Om mellanförskap i dagens Sverige” i: *Om ras och vithet i det samtida Sverige*, s.37-41

<sup>89</sup> Rutherford (1990) ”The third space” i: *Identity – Community, culture, difference*, s.207-220

<sup>90</sup> R E Van Reken (2010) ”Third Culture Kids” i: *International Encyclopedia of education*, s.636-643

<sup>91</sup> Goldstein-Kyaga, Borgström (2009) s.10-14, 64, 82-85, 107-110

kultur yttrar sig ofta i att barnen inte behärskar alla nyanser i den kulturella koden i någon av länderna, eller att omgivningen ofta frågar barnet vart denne kommer ifrån i båda hemländerna och på så vis inte erkänns som hemmahörande i någon av länderna.<sup>92</sup> I den här undersökningen blir begreppet intressant när det kopplas till religionstillhörighet och de förväntningar som människor kan möta utifrån denna, men också utifrån att människors identiteter inte är enfaldiga utan består av många olika delar.

## 4.8 Sammanfattning

Vilket språkbruk lärare har och hur majoritet respektive minoritet representeras i religionsundervisningen är viktig för elevers identitetskonstruktion. Religionskunskapslärare har en viktig uppgift i det urval de gör i planeringen av sin undervisning och de måste vara medvetna om att ett problematiskt språkbruk eller ett ensidigt urval kan leda till en andrafiering och exkludering av elever och andra människor som på lång sikt stänger ute dem från samhället.<sup>93</sup> Kunskap om begrepp och vad de implicerar är viktigt för lärare. Begreppet som Goldstein-Kyaga och Borgström presenterar, *den tredje identiteten*, utgör en annan tolkning av det kritiserade begreppet mångfald, ”att leva sida vid sida där de flesta människor oavsett ursprung är både-och, med unika sammansättningar av olika erfarenheter”.<sup>94</sup> Detta relaterar också till Anthias begrepp *translocational positionality* som framhäver människors unicitet utifrån positioner och erfarenheter. Både *den tredje identiteten* och *translocational positionality* är exempel på hur en djupare förståelse för identitetskonstruktion kan vara möjliga sätt att hantera en essentialistisk tolkning av identitet, vilket är viktigt för att undvika att reproducera och lyckas utmana diskriminerande och rasistiska strukturer i samhället.<sup>95</sup>

Att kristendomen ges en särställning i styrdokumentet för religionskunskapsämnet är problematisk i förhållande till en förståelse av identitetskonstruktion där erkännande av andra ses som viktig. Etnocentrism där kristendomen och Europa utgör det ”vi” som får äran för de värderingar som skolan värderar högt tenderar att sätta de som inte hör till en sådan konstruktion av ”vi” i en konstlad, dikotomisk, motståndarposition. Andra religioner och kulturer ges inte samma erkännande som kristendomen men kristendomen har knappast utvecklats isolerat från andra religioner och kulturer. Att ge erkännande även av makthierarkier och hur dessa påverkar samhället är viktigt.<sup>96</sup>

## 5. Metod

### 5.1 Intervju i grupp och enskilt

Den här undersökningen är menad att vara explorativ och deskriptiv, snarare än hypotesprövande. Meningen är att kartlägga och utforska centrala aspekter av intervjupersonernas livsvärld och intervjun är därför tänkt att vara öppen och ge utrymme för

---

<sup>92</sup> R E Van Reken (2010) s.636-643

<sup>93</sup> Thörnlund Persson (2016) s.40-41

<sup>94</sup> Thörnlund Persson (2016) s.44

<sup>95</sup> Thörnlund Persson (2016) s.43-46

<sup>96</sup> Thörnlund Persson (2016) s.42-43

att följa intervjupersonernas resonemang.<sup>97</sup> Med undersökningen vill jag ta reda på vad lärarna som deltar har för erfarenheter, tankar och åsikter om hur de kan förebygga och motverka de problem som en essentialistisk tolkning av identitet kan medföra? Intervju är därför den mest lämpliga metoden att använda. Jag försöker alltså inte svara på hur lärarna i praktiken lever upp till sina tankar utan vad de menar är viktiga aspekter. Att anse att något är viktigt och att i daglig verksamhet ha tid och möjlighet att genomföra sina visioner, är två olika saker. Istället för att ägna mig åt observationer för att triangulera intervjuerna som görs, så används istället två olika intervjutyper för att på så vis ge lärarna chans att utveckla sina svar i en djupare reflexion. Att triangulera metoden genom att låta informanterna utveckla eller ändra sina svar de gett i gruppintervjun vid ett senare tillfälle i en enskild intervju är också ett sätt att kontrollera svarens validitet.<sup>98</sup>

I planeringsstadiet övervägdes att gruppintervjun skulle hålla en ostrukturerad form där intervjupersonerna själva till stor del skulle ges möjlighet att styra samtalet. Det skulle vara värdefullt om intervjupersonerna själva skulle föra olika aspekter av ämnet på tal, och att intervjun på så vis kunde bli mer spontan. Ett värde med en ostrukturerad intervju är att det går att studera interaktionen och argumentationen i gruppen. Det är också ett sätt att undvika att forskarens förförståelse styr för mycket, även om forskarens mål alltid är att vara objektiv. Wibeck påpekar dock att när gruppintervjuer görs kring känsliga ämnen så kan det vara en fördel att styra frågorna. För att gruppintervjuerna inte skulle missa viktiga aspekter av ämnet genomfördes de utifrån en frågeguide, dock med utgångspunkten att frågorna bara introduceras om de inte spontant tas upp i gruppintervjun. Det är ett sätt att öppna för en möjlighet att låta intervjun vara ostrukturerad.<sup>99</sup> Under gruppintervjuernas gång så visade det sig att flera av ämnena kom på tal innan frågor om dessa introducerats. Gruppintervjuerna har inletts med två relativt öppna frågeställningar med intentionen att svaren på dessa skulle kunna ge indikationer på vad intervjupersonerna tycker är viktigt att ta upp kring ämnet.

De två gruppintervjuerna följdes upp av enskilda intervjuer med alla lärare utom en som på grund av tidsbrist inte hade möjlighet att delta inom tidsramen för den här undersökningen. I de enskilda intervjuerna är det intervjupersonernas svar i gruppintervjuerna i kombination med undersökningens frågeställning som styr vilka intervjufrågor som ställts. Intervjupersonerna har således inte fått svara på samma frågor i de enskilda intervjuerna. Detta därför att syftet med den uppföljande intervjun var att ge den intervjuade personen möjlighet att utveckla en djupare förståelse för vad som sagts i gruppintervjuerna. Det är också en möjlighet för intervjupersonerna att revidera vad de sagt i gruppintervjun och inte minst ett sätt att säkerställa att svaren på frågorna i gruppintervjun har tolkats rätt.

Beräknad tidsåtgång till gruppintervjun var 1,5 timme, vilket var en tid som hölls i båda grupperna. De enskilda intervjuerna beräknades ta 30 minuter men drog i alla fall utom ett över tiden och tog mellan 30 minuter och 1 timme. Detta för att intervjupersonerna hade mycket intressanta saker att säga dels som svar på de frågor som ställdes men också för att intervjuerna ofta övergick från att styras av det fokus som jag fastställt under planeringsstadiet, till att styras

---

<sup>97</sup> Kvale, Brinkman (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, andra upplagan, s.121-122

<sup>98</sup> Wibeck (2000) *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*, s.122

<sup>99</sup> Wibeck (2000) s.45-47

av intervjupersonernas eget fokus. Med en av deltagarna gick det inte att hitta en tid som passade för en enskild intervju. Åke hade ett mycket pressat schema innan jul och när han väl hade tid så fanns det inte utrymme utifrån examensarbetets tidsram. Det har resulterat i att hans röst inte får lika mycket utrymme som de andra lärarnas, helt enkelt som en följd av att han inte har sagt lika mycket. En iakttagelse som gjorts är att lärare upplevs behöva mer tid att prata med varandra om sitt yrke på ett mer filosofiskt plan än vad som ryms inom arbetets gränser.

## 5.2 Forskningsetik

De lärare som har valt att delta i den här undersökningen har anmält intresse för att de också delar intresse av dessa frågor. Till viss del kan det intresset innebära att de är medvetna om sitt eget beteende och hur det påverkar elever. Det är ändå möjligt att det är svårt att se hur många samlade data om sig själv kan sättas ihop till mönster i en tolkning, på ett sätt som inte informanten själv känner igen sig i och kan uppfattas som obehagligt. Det har varit viktigt att ge en så tydlig information som möjligt över vad studien kommer att gå ut på för att informanterna skulle kunna ta ställning till eventuellt deltagande.<sup>100</sup> Den inbjudan som skickats ut för att söka efter intervjupersoner fick därför formen av ett informationsbrev där så mycket information som möjligt om undersökningen fanns med.

Nyttan med den här undersökningen är att få fram strategier och arbetssätt som kan bidra till en mer inkluderande religionskunskapsundervisning.<sup>101</sup> Det är viktigt att få fram kompetens på det är området eftersom religionskunskapsämnet annars kan bidra till den felaktiga föreställningen att människor är på ett visst sätt därför att de tillhör en religion. Essentialism, i den bemärkelsen, är en grundförutsättning för rasistiska föreställningar och därmed är det viktigt att hitta strategier för att få bort sådana antaganden från religionskunskapsundervisningen.

David Lifmark skriver att ”det är viktigt att forskare är försiktiga med att slå fast vilka tolkningar och vilken praxis som är de rätta.”<sup>102</sup> I den här undersökningen hanteras forskarens egna förförståelse och utgångspunkter genom att vara öppen med dem. Lifmark skriver också att ”forskare inte ska avstå från att kritisera lärares tolkningar av verkligheten eller hur de hanterar den”<sup>103</sup>. Förhoppningen är att bidra med mer kunskap om hur religionskunskapslärare kan arbeta för en mer inkluderande undervisning. Tolkningarna av vad lärarna säger i intervjuerna görs med stor respekt för deras person och yrkeskompetens, samt med en förståelse för att de frågor som ställs ibland är formulerade med ord som inte ingår i intervjupersonernas naturliga språk.

Deltagarna har informerats om att deras identitet kommer att behandlas konfidentiellt. De har försetts med fingerade namn som de erbjudits välja själva. De har också varit medvetna om att de har rätt att avbryta sitt deltagande när de vill utan att avkrävas motivering.

---

<sup>100</sup> Cöster (2014) s.20,39, Forskningsetiska nämnden (2008) Forskningsetiska anvisningar för examens- och uppsatsarbeten vid högskolan Dalarna

<sup>101</sup> Gustafsson, Bengt, Hermerèn, Göran, Petterson, Bo (2011) *God forskningssed*, Vetenskapsrådets expertgrupp för etik s.35

<sup>102</sup> Lifmark (2010) *Emotioner och värdegrundsarbete*, s.217

<sup>103</sup> Lifmark (2010) s.217

## 5.3 Urval

I förstadiet till den här undersökningen skickades en inbjudan i form av ett informationsbrev ut för att försöka komma i kontakt med lärare som kunde vara intresserade av att delta. Inbjudan delades i ett antal facebookgrupper där religionskunskapslärare förhoppningsvis skulle kunna ta del av den. Det sättet att annonsera visade sig fungera mindre bra vilket ledde till att inbjudan skickades ut via mail. Kontakt upprättades med skolor över hela landet, både kommunala och privata, för att komma i kontakt med deras religionskunskapslärare. En vital aspekt av undersökningen är att de lärare som intervjuas är intresserade av att motverka en statisk tolkning av identitet(er) i sin undervisning. Att lärarna är intresserade är en viktig del av syftet med studien eftersom de förväntas ha tänkt extra mycket kring de här frågorna redan innan intervjuerna. De lärarna som jag hoppades komma i kontakt med antogs kunna bidra med särskilda kunskaper och efter att intervjuerna genomförts visade det sig stämma. Resultatet kunde ha sett helt annorlunda ut om studien gjorts med lärare som inte hade ett särskilt intresse av detta. Åtta religionskunskapslärare anmälde sitt intresse att delta i studien. Två av dessa lärare har sållats bort på grund av att det varit svårt att hitta en tid för gruppintervju som passat alla. Trots att det inte funnits så många lärare att ett urval kunnat göras för att få en spridning över hela landet, eller över deras specifika erfarenheter av undervisning, så har det visat sig att de lärare som kommit att delta ändå har det. Från norr till söder, i storstad och mindre samhälle, med lång erfarenhet i yrket eller färsk utbildning, olika ämneskombinationer, arbete med elever av olika bakgrund och med olika förutsättningar på sina arbetsplatser. Här är de människor som medverkat i intervjuerna, vilka jag är skyldig ett stort tack.

### Fokusgrupp 1

Anna arbetar på en högstadieskola i ett mindre samhälle i Mellansverige. Hon undervisar i religionskunskap, samhällskunskap, historia och svenska som andraspråk på språkintruktionsprogrammet, och har sedan 3,5 år lärarbehörighet för alla ämnen som hon undervisar i förutom religionskunskap. Anna kan därför se med andra ögon på sitt uppdrag som religionskunskapslärare, dels eftersom hon inte formats av någon utbildning för religionskunskapslärare, och dels för att hon är den ende läraren i den här undersökningen som undervisar elever i språkintruktionsprogrammet och utifrån högstadiets styrdokument. En av hennes utgångspunkter med religionskunskapsundervisningen är att eleverna ska få en grund för att förstå sig själva, men också andra, samt att ämnet på vissa sätt kan fungera som en presentation av Sverige som ett sekulärt samhälle.

Torsten arbetar på en gymnasieskola i en storstad i Mellansverige. Han undervisar i religionskunskap, historia och kommunikation. Torsten har arbetat som lärare sedan 2011, men har haft behörighet sedan 2016. Utifrån vad Torsten berättar om sitt arbete framgår att han anser att det viktigaste syftet med religionskunskapsämnet är att människor ska lära sig att respektera varandra. Han vill ge en mildare bild av religion än vad som han menar vanligen förekommer bland elever. Torsten talar i intervjuerna en del om att provocera, men detta måste ses i förhållande till vad Torsten menar är syftet med religionskunskapsämnet.

Åke arbetar på en gymnasieskola i norra Sverige. Utifrån vad Åke berättar så verkar hans fokus i religionskunskapsämnet vara religion ur ett samhällsperspektiv. Han är intresserad av kulturmötesfrågor och konsekvenserna av en globaliserad värld.



## Fokusgrupp 2

Janne arbetar på en gymnasieskola i en stad i norra Norrland. Han tog sin lärarexamen 1982 och arbetade då som mellanstadielärare, men har i efterhand läst till kurser för att bli behörig för att undervisa i religionskunskap och historia på gymnasiet. Jannes fokus i religionskunskapsämnet skulle kunna tolkas som trons betydelse för den enskilda människan men också att avdramatisera vad han beskriver som en allmän uppfattning av religion som något negativt.

Yunus arbetar på en gymnasieskola i en stad i södra Sverige. Han tog sin lärarexamen för ett och ett halvt år sedan men har arbetat extra som lärare under nästan hela utbildningstiden. Han har haft en tjänst som lärare i tre år och han undervisar i religionskunskap och filosofi. Yunus på började sin utbildning år 2010 och har därmed läst sin utbildning inom den äldre lärarutbildningen. Yunus menar att det är viktigt att förstå ur vems perspektiv religioner beskrivs och han landar ofta i att ta om *vi* och *dom* och olika kategoriseringar.

Zacharias arbetat sedan som lärare i religionskunskap och svenska. Zacharias arbetar på en gymnasieskola i ett förortsområde nära en stad i Västsverige. Han tog sin lärarexamen 1998. Zacharias menar att ett av de viktigaste syftena med religionskunskapsämnet är att förmedla att det finns olika tolkningar av samma religion som kan vara lika giltiga.

## 5.4 Analysmetod

I den här analysen som utgörs av en innehållsanalys och idéanalys är det viktigt att förhålla sig till hur tolkningar av materialet görs. Inom hermeneutiken som är det viktigt att som uttolkare vara medveten om vilken förförståelse som ligger till grund för de tolkningar som görs. Alla människor lever i ett sammanhang och har formats utifrån sin egen historia och sociala kontext. Även om forskare vill vara objektiva i sina tolkningar så går det aldrig att bortse från de grundantaganden som forskaren utgår ifrån. Medvetenhet om hur förförståelsen ser ut är därför viktig för att förstå de tolkningar som görs men också att det material som tolkas relateras till ett yttre sammanhang så som en teoretisk bakgrund. I det sista stycket under rubriken ”socialkonstruktivistisk tolkning av identitet” redogör jag för min förståelse av identiteter. En annan förförståelse som är viktig att redogöra för i den undersökningen är min syn på vad religionskunskapsämnet är eller vad det viktigaste syftet med ämnet är. Min utgångspunkt när jag sökte till ämneslärarprogrammet var att religionskunskapsämnet var viktigt för att människor skulle kunna förstå varandra. Jag kommer att återkomma till det i analysdelen. Anledningen till att det är viktigt är att den här undersökningen är en del i att förändra min syn på vad religionskunskapsämnet bör innehålla för att eleverna ska kunna nå en sådan förståelse. I mötet med empirin, lärarnas tankar och resonemang, har min förståelse fördjupats.

En viktig del av hermeneutiken är vad som brukar omnämnas som den hermeneutiska cirkeln. Den kan beskrivas börja i forskarens förförståelse för att sedan växa fram utifrån delar av material som tillsammans bildar en helhet. Tolkningsprocessen kan liknas vid en cirkel som relaterar delar och helheten i materialet med teoretisk bakgrund som leder till vidare förståelse

och nya frågor. Varv efter varv fortsätter tolkningsarbetet.<sup>104</sup> I den här undersökningens analysarbete har det varit viktigt att se till hela materialet för att förstå vad lärarna menar. En lösryckt mening kan lätt missförstås om den inte sätts i ett sammanhang. Att träffa lärarna i en uppföljande intervju har varit hjälpsamt för att förstå vad de menar. Samtidigt kan delar av materialet säga något om helheten. Ibland kan de delar som sticker ut från samstämmigheten säga mer än samstämmigheten i sig. I tolkningsarbetet har det också varit viktigt att förstå vad lärarna säger i förhållande till varandra och hur de reagerar på vad de andra säger. Den delen av analysarbetet har i förstahand resulterat i uppföljande intervjufrågor och är på så vis inte en del av analysarbetet som är särskilt tydlig i det slutgiltiga resultatet men som varit väldigt viktig under arbetets gång.

För att analysera materialet som kommit ur intervjuerna kommer en innehållsanalys med inslag av idéanalys att göras. Innehållsanalysen syftar i den här undersökningen inte till att räkna olika typer av uttalanden, utan istället till att klargöra *vilka olika typer av uttalanden som finns i materialet*. Analysen styrs av forskningsfrågan och inte av del/helhet, genom att uppmärksamma delar som intervjuguidens frågor. Även om dessa frågor kan ses som centrala för att göra en kodning av svaren så får inte svar som rör sig utanför dessa teman glömmas bort. Analysen av materialet kom i den här undersökningen att kodas med olika etiketter utifrån sitt innehåll för att skilja ut vad som sägs av informanterna. I ett inledande stadium av analysen kodades lärarnas uttalanden utifrån om de handlade om vad lärare berättar att de *gör*, vad lärare berättar att de *tänker* och vad lärare berättar att de *undviker*. Det visade sig vara en svår väg att gå då det av naturliga skäl är svårt att skilja dessa saker från varandra. Meningen med åtskillnaden avsågs vara att skilja lärares tal om sitt arbete ifrån vad som verkligen sker, men metoden intervju utan att kompletteras med observationer kan ändå inte säkerställa vad lärare verkligen gör. Analysen försöker istället fastställa vad lärare anser är viktigt och deras berättelser ska förstås som deras sätt att förmedla vad de menar är meningsfullt i relation till undersökningens frågor.

En tematisering av materialet gjordes utifrån dess innehåll. Olika teman kunde identifieras och lärarnas berättelser kom att sorteras i olika enheter och grupperas med varandra. Därefter genomsöks materialet för att hitta mönster, trender och kontrasterande innehåll för att se om lärarna hade liknande upplevelser och erfarenheter med varandra. Empirin har också analyserats utifrån grupp dynamiken för att se ifall det som sägs får gehör eller ifrågasätts av andra deltagare. Vad som sägs måste sättas i kontext på det viset och det är också en av fördelarna med en gruppintervju. Ytterligare ett steg i analysen var att försöka identifiera diskurser och centrala begrepp i materialet.<sup>105</sup>

Idéanalys kan användas för att studera maktfrågor och den här undersökningens material har delar som är intressanta att se på med sådana glasögon. Vad lärarna säger i intervjuerna berättar om hur de ser på sitt arbete, den sociala praktik som kan relateras till de idéer som ligger till grund för och yttrar sig i den värdegrund och de styrdokument som lärares arbete ska utgå ifrån. Skolan som institution har en maktposition i förhållande till dess elever och skapar gränser och möjligheter för både individer och grupper genom sin verksamhet. I den här undersökningen

---

<sup>104</sup> Bergström, Boréus (2005) *Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, s.24-25

<sup>105</sup> Wibeck (2000) s.87-95

analyseras intervjuerna med hjälp av tidigare forskning som hjälper till att belysa skolans institutionella påverkan på elevers identitetskonstruktion.<sup>106</sup>

I den här undersökningen kan nyckeltermerna som framkommer i materialet användas för att se hur lärarna talar om hur religionskunskapsämnet är en del i att konstruera och tillskriva identiteter. De sex lärarna som deltar kan bland annat utifrån mina urvalskriterier förväntas representera en väldigt avgränsad diskurs inom den svenska religionskunskapsläraryrket. Nyckelbegreppen ska ses som ett sätt att tolka de tankar och idéer som kommer fram i de intervjuade lärarnas tal om vad som är viktigt i religionskunskapsämnet.

## 5.6 Reliabilitet och validitet

En undersökning av det här slaget, en fokusgruppsintervju som följs upp av enskilda intervjuer, kan inte användas för att dra generella slutsatser om hela religionskunskapsläraryrket. Det är heller inte syftet. Wibeck menar att det ändå är möjligt att göra lösa generaliseringar utifrån en sådan undersökning.<sup>107</sup> Mitt syfte har varit att låta just en specifik grupp människor bidra med sina erfarenheter eftersom att jag hoppats att de skulle ha speciella kunskaper och tankar kring ämnet. På så vis har också urvalet påverkats av det. Jag tänker att de mönster som identifieras i den här undersökningen, kan säga något om hur några religionskunskapslärare som är särskilt intresserade av rättvisefrågor tänker kring sitt uppdrag, att undervisa om identitet, och hur de arbetar för att undvika andrafiering av elever. Sex olika lärare, från olika skolor, i olika delar av landet, kan ge indikationer om vilken typ av tankar och värderingar som finns bland religionskunskapslärare i svensk skola. Det är viktigt att notera att den här undersökningen inte kan säga hur vanliga dessa åsikter är. Urvalet av lärarna är gjort utifrån att de antas ha ett särskilt intresse och att de därmed antas ha större kunskaper än andra lärare. På så vis är de inte representativa för alla religionskunskapslärare i Sverige.

## 6. Resultat och analys

Resultatet presenteras utifrån de teman som kunnat identifieras i intervjumaterialet, vilket möjliggör att se röster som talar om samma saker samlat. Avsnittet 6.1 koncentrerar sig kring nyckelbegrepp som identifierats i materialet. Här besvaras de två första underfrågorna. Varför menar lärarna att en essentialistisk tolkning är ett problem i religionskunskapsämnet? Vilken förståelse för identiteter vill lärarna förmedla till eleverna? Därefter följer ett avsnitt 6.2 där den tredje frågeställningen besvaras. Vilka konflikter uppfattar lärarna finnas mellan styrdokumentet och deras yrkesutövning? Lärarnas praktiska erfarenheter och tolkningar kopplas till läroplanens formulering av uppdraget och vilka svårigheter som uppstår i det mötet.

### 6.1 Nyckelbegrepp som förklarar och problematiserar identiteter

En vägledning i materialet är de nyckelbegrepp som identifierats i materialet. I diskussionen till det föregående arbetet frågar jag mig, i relation till Goldstein-Kyaga och Borgström, om det

---

<sup>106</sup> Bergström, Boréus (2005) s.166-167, 176-177

<sup>107</sup> Wibeck, (2000) s.123

kan vara så att om skolan som institution inte skulle förvänta sig av sina elever att de ska passa in i en bestämd identitet, kanske eleverna i sin tur skulle få en större acceptans för människor som inte följer samhällets normer. Kanske är den tredje identiteten ett lämpligare begrepp för skolan att arbeta utifrån istället för det kritiserade begreppet ett mångkulturellt samhälle för att skapa inkludering. Författarna till *Den tredje identiteten* förklarar sitt begrepp just som en motpol till nationalism, religiös extremism och rasism.<sup>108</sup> Således är det intressant att även i den här undersökningen att försöka identifiera begrepp som kan bidra till religionskunskapsundervisningen. Empirin innehåller många begrepp och det visar sig att många av dem har tydliga motsvarigheter i den tidigare forskningen som ligger till bakgrund för den här undersökningen. De nyckelbegrepp som har kunnat identifieras är; *Levd religion, både-och, mellanförskap, vi och dom*, samt *eurocentrism*, och det är framförallt i den första delen av resultatavsnittet 6.1 som dessa kommer att få leda analysen framåt. När nyckelbegreppen sätts in i en analogikedja för att få syn på kärnan i de intervjuade lärarnas samtal är det ett begrepp som sticker ut lite ifrån de andra, eller som kanske kan sägas vara en bro mellan alla andra nyckelbegrepp. Det är vad jag har valt att kalla för undervisning om *levd religion*. Jag tror att det begreppet säger mycket om hur lärarna ser på sitt uppdrag. Nyckelbegreppen kan delas in i två olika kategorier; begrepp som *förklarar* och begrepp som *problematiserar*. *Levd religion, både-och* samt *mellanförskap* kan ses som begrepp som kan användas för att förklara identiteters komplexa sammansättning. *Intersektionalitet* är ett begrepp som lärarna inte själva har tagit upp i intervjuerna, men som ändå känns igen i lärarnas berättelser. Jag vill inte kalla det begreppet för ett av lärarnas nyckelbegrepp, istället kan de berättelser som passar in under intersektionalitet sägas ligga till grund för idén om undervisning om *levd religion*. *Vi och dom* och *eurocentrism* är begrepp som kan användas för att problematisera identitet utifrån makthierarkier och förklara hur identiteter konstrueras och tillskrivs människor utifrån kategorier. Det kan ses som ett led i att eleverna ska tränas i att se olika perspektiv.

Det finns en uppfattning hos lärarna att de generaliseringar som de talar om motverkar en djupare förståelse av identitet. Åke uttrycker det så här:

Det handlar ju i hög grad om att visa att saker och ting är både-och och inte antingen/eller. Och det utmanar ju förstås den essentialistiska förståelsen av identitet och utmanar ju också dem som hävdar att det bara är på ett sätt... Och då blir det som att, det handlar inte om i klassrummet, att diskutera vad som är rätt eller fel... det handlar i högre grad om att förhålla sig till olika personer som gestaltas i reportage och annat och det blir ett helt annat sätt att bygga upp undervisningen på.<sup>109</sup>

Tillsammans har lärarna många tankar om hur de kan arbeta för att eleverna ska ha möjlighet att nå de kunskaper om identitet som styrdokumentet anger. Dessa tankar kan ses i förhållande till teorin. Författarna som analyseras i det föregående arbetet visade olika exempel på hur identitet kan förstås som något öppet. Ett av de exemplen är *intersektionalitet* och *translocational positionality*. I diskussionen av det föregående arbetet konstateras att etnicitet eller religion som inte ges ett intersektionellt sammanhang anspelar på en essentialistisk förståelse av identitetsbegreppet. Att låta en position av många vara den enda som ges betydelse

---

<sup>108</sup> Thörnlund Persson (2016) s.44

<sup>109</sup> Åke, Gruppintervju 1

är inte en förståelse av identitet som stämmer överens med styrdokumentens krav på analys och samband.<sup>110</sup> Med detta som utgångspunkt ska dessa religionskunskapslärares uppfattningar av ämnet och sitt uppdrag ses.

### 6.1.1 Problematiska men nödvändiga generaliseringar

Generaliseringar som görs i religionskunskapsämnet kom att bli ett huvudtema i båda gruppintervjuerna. Båda samtalen kommer in på de generaliseringar som lärarna upplever vara ett problem. De frågor som ställs i intervjun handlar inte direkt om generaliseringar även om det kan vara så att frågorna leder fram till ett sådant resonemang. Janne och de andra två lärarna diskuterar vilket som är religionskunskapsämnets viktigaste syfte när han säger;

Oavsett vilken religion man tänker på, låt oss ta kristendom som ett exempel, och jag känner mig inte speciellt bokbunden, men det står ju väldigt ofta att; de kristna anser att, och så kommer det någonting. Men det där tycker jag också är ett jätteproblem för vi kanske har 8-10 000 olika grupper och varje grupp består av ett antal individer. Så bara den kategoriseringen av ex antal miljoner människor i en mening, det är fullständigt orimligt... Så följdfrågan blir ofta vad är det vi pratar om när vi pratar om islam och så vidare.<sup>111</sup>

Det finns en stor mångfald i hur människor tolkar och lever utifrån olika religioner. Janne menar att vara kristen innebär inte att tro på samma saker och han pekar också på att när statistik på hur många muslimer som finns i Sverige ska presenteras så kan antalet muslimer variera med flera hundra tusen, beroende på hur en muslim definieras. Det finns en inlåsningseffekt i generaliseringen som görs. Janne problematiserar sedan vad han sagt med att påpeka att generaliseringar är något som används för att underlätta samtal mellan människor. Zacharias och Yunus håller med. Även i den andra fokusgruppen säger Åke att generaliseringar behövs för att göra religion och andra fenomen begripligt på gruppnivå. Anna menar att man kan tala med eleverna om generaliseringarnas nödvändighet men också deras konsekvenser. Hon och flera andra lärare talar om vikten av att eleverna förstår när generaliseringar görs.

De läroböcker som används och det urval som görs i undervisningen resulterar i en representation. Kristna, muslimer och hinduer representeras av olika faktainnehåll och bilder som valts ut för att presentera religionen. Om urvalet blir för ensidigt är representationen generaliserande. Både Janne och Yunus uttrycker att de provoceras av den euro- och etnocentrism som de menar att de läroböcker som de har tillgång till speglar. Yunus menar att han inte kan stå för lärobokens framställning och har därför valt att inte arbeta med någon lärobok i religionskunskap. Janne berättar att när han tittar på bilderna i religionskunskapsboken så ser han att kristna nästan uteslutande representeras av vita, västerländska människor, medans muslimer representeras av bilder från tredje världen. Han upplever att boken speglar en felaktig världsbild. Zacharias säger att han håller med Janne och berättar att han tycker att de kartor som ibland finns i religionskunskapsläroböcker för att visa vart i världen det bor kristna, muslimer, buddhister och så vidare, är missvisande eftersom att människor av olika religioner är spridda över hela världen idag. Även Torsten har reagerat över hur bilder valts ut för att representera de olika religionerna. Barzoos studie visar hur kurdiska ungdomar påverkas av de stereotypa bilder av muslimer som massmedier visar. Ungdomarna tilldelas en stigmaidentitet och blir

---

<sup>110</sup> Thörnlund Persson (2016) s.45

<sup>111</sup> Janne, Gruppintervju 2

exkluderade ur *vi:et*. Det lärarna berättar om hur de upplever läroböckernas representation som euro- och etnocentrisk är viktigt för hur religionskunskapsundervisningen påverkar elevers identitetskonstruktion. Av de lärare som intervjuats i den här studien är alla överens om att generaliseringar som görs över religioner eller religiösa människor är problematiska. På så vis är de eniga med Hylén som menar att religion är ett alltför komplext fenomen för att kunna göra den typen av generaliseringar som ofta görs i religionskunskapsämnet.<sup>112</sup> Det föder dock frågor om hur religionskunskapslärare ska hantera detta. För samtidigt som generaliseringarna är problematiska så är de också nödvändiga för att kunna genomföra religionskunskapskursen inom den tidsplan som avsatts för ämnet.

### 6.1.2 Att leva upp till idealbilder av den troende människan

Flera av lärarna anser att det är ett problem att religionskunskapsundervisningen ofta handlar om att presentera den perfekta troende människan. Det blir svårt för troende att leva upp till en idealbild av hur en kristen, muslim eller hindu ska vara. Janne talar om att läroböcker förmedlar en bild av att alla kristna tror på helvetet eller att alla kristna firar söndag som vilodag, trots att det inte är så. Han säger att; ”Verkligheten är alltid mycket mer mångfacetterad. Böckerna speglar en stereotyp bild. Den personen kanske inte ens går att hitta någonstans i världen.”<sup>113</sup> Det är något som också Torsten har reflekterat över, han anser att det som står i böckerna visar en människa som egentligen inte finns. Det är inte många religiösa människor som lever upp till alla aspekter av en religion. Det är inte alla muslimer som vallfärdar till Mecka. Yunus talar om svårigheten för eleverna att föra över vad de lär sig på religionskunskapslektionerna till verkligheten när bilden av religiösa människor blir för elitistisk.

Vi nämner inte att vi alla har misstag och vi ska alla försöka att nå rätt väg. Istället så målar vi upp den här perfekta abrahamitiska följaren som redan har uppnått den nivån av ”enlightenment” av nått slag. Och då blir det väldigt svårt, otroligt svårt att kunna anpassa och anamma kunskapen som de har lärt sig eftersom den aldrig reflekterar verkligheten. Det är ju rätt få människor som är nära en ”enlightenment”... Och om de är så pass få, då är frågan; vilka människor är det egentligen vi förbereder våra elever för?.. Det var det jag ville på något sätt poängtera, att de (troende, författarens anmärkning) är inte de människor vi målar upp dom till att vara.<sup>114</sup>

Lärarna beskriver en undervisning utifrån läroböcker som förmedlar en idealiserad bild av hur en troende ska vara. En sådan undervisning påminner mest om vad Gilhus och Mikaelsson beskriver som det fenomenologiska paradigmet; det paradigm som föregått det kulturvetenskapliga paradigmet som avspeglas i gällande läroplan Lgy11. De beskriver hur det kan vara enklare att greppa religion om den beskrivs utifrån den religiösa eliten, men påpekar att en sådan tolkning hamnar de flesta troende utanför sin egen religion eftersom att de inte lever upp till den.<sup>115</sup> Idealbilderna medför problem för den enskilda människan att leva upp till hur en troende enligt idealen ska vara. I intervjuerna finns det två vittnesmål om elever som verkar ha påverkats av sådana förväntningar. Zacharias berättar om en elev som varit öppet homosexuell och som hade fått höra av omgivningen att han inte kunde förena detta med att vara muslim. Pojken var inte troende muslim men kom att än mer släppa den identiteten. Janne

---

<sup>112</sup> Hylén (2012) s.106-127

<sup>113</sup> Janne, Gruppintervju 2

<sup>114</sup> Yunus, Enskild intervju

<sup>115</sup> Gilhus, Mikaelsson (2009) s.50-51

berättar i sin tur att han har haft ett samtal med en av sina elever där det framkommit att hon väljer att inte bära slöja eftersom att hon inte anser att hon lever upp till det hon anser att en muslim ska göra. Flickan menar att det är hennes egen mening om vad det är att vara muslim som ligger bakom hennes val, men den egna uppfattningen kan också ha formats av omgivningens uppfattningar. Det går inte att säga vad som har påverkat de båda elevernas bild av hur en muslim ska vara, men skolan är sannorrligt en del av den påverkan. Som Johansson kommer fram till i sin studie så påverkar skolan som institution elevers identitetsskapande genom de normer som skolan förmedlar och som elever måste förhålla sig till. Om religionskunskapsundervisning sätter upp ramar för hur en muslim, kristen eller hindu ska vara, kan det påverka elevers självuppfattning. Flera av lärarna i den här undersökningen menar att religionskunskapsläroböckerna som de kommit i kontakt med sätter upp sådana gränser och frågar sig vart en sådan gräns ska dras. Hur många kristna ska vara eniga i en praktik eller föreställning för att man ska kunna generalisera? Hylén uttrycker i sin artikel att det är svårt att bestämma vem som har rätt att göra en generalisering som definierar en religion eftersom att det innebär att man också bestämmer vad och vem som ingår eller inte ingår i en religion.<sup>116</sup> Religionskunskapsundervisningen kan förmedla till elever hur en person av en viss religion är och därmed också implicera att de själva inte ingår i sin religion.

Hylén bidrar i sin artikel med några alternativ på tankefigurer som kan vara till hjälp för att arbeta med generaliseringar utan att hamna i en essentialistisk religionsuppfattning. Han presenterar två begrepp; *familjelikheter* och *prototypeteorin*. Under en människas uppväxt formas prototyper utifrån de vanligaste upplevelserna av ett visst fenomen. Eftersom människor behöver generalisera för att förstå är det svårt att komma ifrån att den typen av prototyper görs. Jag tolkar Hyléns prototypeteori erbjuder ett möjligt angreppssätt för att låta eleverna förstå att de generaliseringar som görs i religionskunskapsämnet är nödvändiga. För att eleverna ändå ska förstå de naturliga variationer som finns inom varje religion så menar Hylén att religionsutövare kan jämföras med en familj. Familjemedlemmarna har i grunden olika drag men en utomstående kan ändå se en familjelikhet.<sup>117</sup> Kanske kan Hyléns *prototypeteori* tillsammans med teorin om *familjelikheter* fungera som ett sätt att hantera de generaliseringar som måste göras i religionskunskapsämnet utan att undervisningen landar i idealisering av religiösa människor.

Några av lärarna beskriver också att de religionskunskapsböcker som de varit i kontakt med framställer en idealbild av hur en religiös person ska vara. Flera av lärarna har talat om elever som inte känner att de lever upp till vad som anses vara en muslim. Det är en bild som även framträder i von Brömssens studie. Hon beskriver att eleverna slits mellan moskéns, familjens och skolans beskrivning av hur en troende muslim ska vara. Hon menar att eleverna söker efter en mer aktuell tolkning av islam. En tolkning som tar mer hänsyn till hur olika tolkningar av islam kan göras i det samhälle som eleverna lever.<sup>118</sup> När empirin i den här studien ställs mot den tidigare forskningen så väcks nya frågor. Vilken bild av religioner förmedlar religionskunskapsundervisningen i svensk skola? Hur stort är fokuset på idealbilder av religiösa

---

<sup>116</sup> Hylén (2012) s.106-127

<sup>117</sup> Hylén (2012) s.125-133

<sup>118</sup> Von Brömssen (2003) s.307-310

människor och innebär det att religionskunskapsämnet inte lyckats träda över i det nya kulturvetenskapliga paradigmet?

### 6.1.3 Identitet framställs som något låst

En av frågorna som lärarna i undersökningen fick svara på i respektive gruppintervju var; Har ni varit med om att läroböcker förmedlat en förståelse av identitet som något låst? Alla sex lärare som deltar i den här studien är eniga om detta, om än i olika grad. Torsten menar att själva kapitelindelningen innebär en låsning eftersom att fokus i böckerna blir att presentera olikheter i religiösa identiteter istället för likheter. Anna som deltar i samma gruppintervju som Torsten håller med om att läroböcker förmedlar identiteter som något låst, men att kapitelindelningen skulle vara ett problem får Torsten inte något gehör för. Åke är mer tveksam till om religionsläroböcker som han arbetat med förmedlar en bild av identitet som något låst.

Den möjliga essentialistiska förståelsen av identitet det är väl då möjligtvis man, kvinna och huruvida detta är någonting statiskt eller inlärt... men i övrigt så tycker jag att de böcker jag har, de är okej alltså, men jag tycker att själva poängen med kursen är att visa på mångfalden och då måste man utgå rätt mycket från eget material. För det finns väldigt lite bra material som gestaltar mångfalden och mångfalden i någon mån är dessutom färskvara så där måste man använda vad som händer i samhället det senaste året, halvåret gärna. I form av tidningstexter och media och annat.<sup>119</sup>

Det Åke säger tyder ändå på att det finns ett missnöje med läroboken och att han därför hittar eget material för att kunna förmedla en annan bild av religion och identitet som inte är ensidig. Motsatsen till den mångfald som han eftersträvar skulle kunna tolkas som generaliseringar som förmedlar låsta identiteter. Den tveksamhet som han uttrycker kan tyda på att han inte är enig med Torsten om kapitelindelningens problematik.

Samtliga lärare i den här undersökningen är eniga om att det finns ett problem i att sammanfatta en religion i så korta drag att den går att förklara för elever. Det problemet finner de alla i läroböcker som inte speglar en tillräckligt mångfacetterad bild av religiösa identiteter för att kunna överensstämja med verkligheten. Generaliseringar och essentialistiska beskrivningar i läroböcker är på så vis något som lärarna uppfattar som ett problem och något som de försöker att undvika eller komma runt. Sammantaget skapar lärarnas beskrivningar en dyster bild av religionskunskapsläroböcker, som ensidiga, stereotypa, eurocentriska. Det innebär i så fall problem för elever som exkluderas och stigmatiseras av de problematiska framställningarna, men det innebär också problem för lärare att lyckas med en undervisning som ger eleverna möjligheten att nå en sådan förståelse av identitet som kursmålen anger.

### 6.1.4 Vi och dom i religionskunskapsundervisningen

De problem som lärarna beskriver med grova generaliseringar, avsaknad av perspektiv i läroböckerna och för lite förståelse för den enskilda människan kan leda till ytterligare kategoriseringar av människor. Yunus menar att om eleverna får läsa om andra människor och komma dem nära inpå så kan det leda till en annan förståelse för att troende människor inte bara

---

<sup>119</sup> Åke, Gruppintervju 2



är sin religion, utan så mycket mer, deras tankar, kunskaper och erfarenheter. Det kan vara svårt för elever att ta till sig andras berättelser när eleverna inte delar samma erfarenheter. Det blir lätt så att eleverna betraktar dem som annorlunda, och det menar han också att skolan är en del i att skapa. Att eleverna ska få en förståelse för att *vi* och *dom* är grupper som görs och vad det innebär, är något som Yunus försöker att förmedla genom hela religionskursen. Att göra eleverna medvetna om vilka man talar utifrån när man talar om ett *vi* eller om ett *dom*. Han försöker att få sina elever att förstå att när det gäller delar av religion så talar han om ett *oss tillsammans*, om saker som är allmängiltiga för alla människor oavsett religionstillhörighet. Det menar han brukar leda till att många av hans elevers tankar som styrs av fördomar eller normer bryts och de kan börja att se flera perspektiv. Det handlar också om att förstå att *vi* och *dom* är grupper som kan värderas olika, *de andra* kan vara jämlika, neutrala eller negativa. Yunus menar att detta är ett av religionskunskapsämnets viktigaste syften och det här är tankar som han uttrycker innan intervjun har kommit in på de planerade frågorna. Schmitt tar upp en viktig sak i sin text om normkritik. Hon menar att det finns en likabehandlingslogik i den svenska skolan som går ut på att människors olikheter inte behöver tas upp eftersom att människor trots olikheter är lika mycket värda. Ett sådant synsätt leder till att maktrelationer inte behandlas i skolan och det menar Schmitt är problematiskt.<sup>120</sup> På samma sätt går det att diskutera generaliseringars vara eller icke vara. Även om generaliseringar är problematiskt så finns det i samhället ett system där människor sorteras in i kategorier och värderas utifrån dem. Att bortse från det i undervisningen är att osynliggöra makthierarkier. Det omöjliggör också ett förändrat förhållningssätt.

Zacharias och Janne hänger inte på Yunus tal om kategorierna *vi* och *dom*, kanske för att de istället spinner vidare utifrån andra delar av hans resonemang. Åke som inte träffar Yunus är också intresserad av att diskutera majoritetssamhälle i förhållande till det som avviker. Han menar att det inte finns så mycket tid i religionskunskapsämnet att gå in och tala om olika specifika identiteter. Det som är intressant, menar han, är att se identiteter som är i minoritet i förhållande till majoritetssamhället. Som exempel visar han på hur muslimer speglas negativt i europeiska medier, och att det är något som måste nyanseras. Barzoo pekar på hur de stereotyper som får representera olika minoriteter i massmedier ofta används för att motivera uppdelningen mellan *vi* och *dom*. Han menar att en större variation av narrativ måste få ta plats och vara en del av representationen för att motverka andrafieringen.<sup>121</sup> Åkes försök att nyansera mediernas bild av muslimer kan ses mot bakgrund av detta och Yunus och Zacharias är något på spåret när de tar upp *vi:et*, majoritetsförhållandet och privilegier i sin religionskunskapsundervisning.

Ett av religionskunskapsämnets syften är att förbereda eleverna för att leva i ett samhälle präglad av mångfald.<sup>122</sup> Barzoo och von Brömssen problematiserar begreppet multikulturell respektive mångkulturell som de menar enbart används för att tala om *de andras* kultur och aldrig om den kultur som föreställs tillhöra ”det svenska” *vi:et*. Mång- eller multikulturell blir ett sätt att skilja ur vilka som tillhör *de andra*.<sup>123</sup> Styrdokumentens formuleringar kan sättas i förhållande till den kritiken varvid frågan uppstår om själva syftet motverkar att elever ska kunna nå en förståelse för alla människors lika värde.

---

<sup>120</sup> Schmitt (2014) s.288-289

<sup>121</sup> Barzoo (2010) s.220, 227-228, 237

<sup>122</sup> Skolverket (2011a) s.137

<sup>123</sup> Barzoo (2010) s.226, Von Brömssen (2006) s.48

Åke berättar att han undviker att bjuda in gäster till klassrummet om han tror att det finns en risk att de kan motsvara en stereotyp bild av den religion de ska representera. Det är onödigt att visa upp en sådan bild, han vill istället visa alternativ. Yunus och Janne brottas med huruvida det är rätt att ta upp de extrema fallen av religiositet utifrån att det kan ge en grund för fördomar om religion. Janne berättar att han ibland frågar sig varför han själv och andra lärare inte tar upp det extrema i lika stor uträkning som i samhällskunskapsämnet. Även där finns det grupper som spårar ur, både politiska, ideologiska och kriminella grupper, menar han. Han frågar sig vad det är som gör att extrema yttringar så ofta kopplas till religion. Von Brömssen studie tyder på att religion fungerar som en tydligt skillnadsskapande kategori mellan *vi* och *de andra*, hon frågar sig också vilken roll skolan spelar i att reproducera kategorin *de andra*. Von Brömssen lade märke till att dessa elever hade mindervärdeskänslor och ifrågasätter där skolans del i elevers identitetskonstruktion och skolans kategoriserande av minoritets elever som "den andre".<sup>124</sup> Både von Brömssens och Barzoos studier är förankrade i ett postkolonialt perspektiv och Edward Saids teori om orientalism. En viktig del i skapandet och upprätthållandet av kategorierna *vi* och *de andra* är den hierarki som placerar det europeiska *vi:et* över människor med ursprung utanför Europa. *De andra* behövs för att bevara bilden av *vi:et* och utgör en kontrast en motsats till det civiliserade Europa. Det här är ett hegemoniskt dominansförhållande som upprätthålls genom att samtycke skapas från båda parter. De stereotyper som speglas i media är en del av detta.<sup>125</sup> När lärarnas upplevelser av religionskunskapsböcker sätts i förhållande till det här blir det nödvändigt att fråga sig om religionskunskapsläroböcker är en del i upprätthållanden av uppdelandet av människor i kategorier utifrån en hierarkiskala. Det är en fråga som inte den här undersökningen kan svara på. I rapporten *Utbildningens dilemma* från 2006 som var en del av utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, visar Masoud Kamali att läroböcker som används i den svenska skolan reproducerar föreställningar om *vi* och *dom*, samt pekar ut kristendomen som *vår* religion och därmed också utesluter många elever ur *vi:et*.<sup>126</sup> Frågan bör kanske istället ställas för att kunna svara på hur religionslärare kan motverka att det sker i deras klassrum.

### 6.1.5 Att förmedla att människor oftast är både-och

Åke menar att ett av religionskunskapsämnets viktigaste syften är att gestalta att människor kan vara *både-och* istället för *antingen/eller*. Han menar att det kan vara ett exempel på hur ämnet utmanar en essentialistisk förståelse av identitet, vilket intervjufrågan som diskuteras efterfrågar. Det är enligt honom en del i en demokrati- och jämställdhetsfostran. Åke har en uppfattning om hur lärare ska arbeta för att lyckas med det.

Och då blir det som att, i klassrummet handlar det inte om att diskutera vad som är rätt eller fel, sant i trosfrågor, utan naturligtvis kan man argumentera för vad som är mer eller mindre rimligt, men det handlar i högre grad om att förhålla sig till olika personer som gestaltas i reportage och annat, och det blir ett helt annat sätt att bygga upp undervisningen på. Som i hög grad faktiskt undviker dom spänningar som uppkommer i ett klassrum som blir när man diskuterar vad som är sant eller falskt. Det intressanta är ju varför folk tror som de gör, inte vad som i objektiv mening

---

<sup>124</sup> Von Brömssen (2003) s.300-301, 330

<sup>125</sup> Said (1974) s.66-71, 280-289

<sup>126</sup> Kamali (2006) s.47, 94

är sant när det kommer till livsåskådningar. Konsekvenser av livsåskådningar det är mycket intressant.<sup>127</sup>

Istället för att koncentrera undervisningen kring de generaliserande fakta om trosfrågor som flera av lärarna finner problematiska, så menar Åke att undervisningen istället ska fokusera på att förstå olika människor och hur deras tro påverkar deras liv. Eleverna får träna sig på att förhålla sig till olika personers världsbilder och det måste finnas exempel som kan visa på ”hela palettens färg”, visa på mångfalden i samhället.<sup>128</sup> Reportage som gestaltar olika livsåskådningar på ett personligt plan fungerar bra som undervisningsmaterial då menar han. De personliga berättelserna kan bli exempel på att olika identiteter går utmärkt att kombinera, men också på att de likheter som finns hos människor oavsett vilken religion de tillhör. Yunus formulerar det ur elevernas perspektiv, han vill få eleverna att förstå att de inte behöver välja mellan olika delar av sig själv för att kunna visa upp en endimensionell identitet. Istället vill Yunus att de ska förstå att det går att vara *både-och*. Torsten berättar att han brukar använda sin egen identitet som man, sekulär, kurd och svensk för att visa eleverna på hur identiteter kombineras.

Det här är någonting som jag diskuterar ofta i och med att jag har haft den här identitetskrisen själv. Min pappa är kurd och min mamma är svensk. Och vi är sekulära, icke troende... Jag utgår väldigt mycket från mig själv där och diskuterar de bekymmer jag hade när jag var yngre. För jag är ju både kurd och svensk, så det går ju uppenbarligen att vara både-och till en viss del. Men jag hade problem med det när jag var yngre, det kunde gå i perioder, två år kurd, två år svensk. Och det är väl lite så man jobbar när man går på gymnasiet, i den åldern... jag försöker bjuda på mig själv. Jag pratar väldigt mycket om min pappa som är kurd, det brukar eleverna tycka är väldigt kul, när man har invandrarelever så där.<sup>129</sup>

Torsten menar att han bjuder mycket på sig själv och han använder gärna humor för att få eleverna att bli intresserade. Anna håller med Åke och Torsten om att det viktigt att visa att man kan vara både-och. Deras gruppintervju kommer därefter in på olika sätt att gestalta detta i undervisningen. Åke har använt sig av serien *Från Sverige till himlen* för att eleverna ska få ta del av personliga berättelser. Både Torsten och Anna har använt en serie, *Jag är muslim*, som utgångspunkt för att diskutera identitet. Anna har valt ett avsnitt med en kille som är muslim och homosexuell och använt det som en introduktion till en diskussion. Torsten menar att den här typen av serier där elever får ta del av personliga berättelser kan bidra med ett inifrånperspektiv och realiserar vad han själv bara kan prata om. Janne berättar i den andra fokusgruppen att han har använt studiebesök och bjudit in gäster till klassrummet för att eleverna ska få ta del av ett inifrånperspektiv. Han menar att dessa möten bidrar till att eleverna förstår att religion kan ha en väldigt stark betydelse för människor. Att eleverna själva får möta människor med en stark religiös identitet och försöka sätta sig in i deras tänkande tycker han är viktigt. Även Zacharias brukar låta sina elever möta människor som själva kan berätta om hur det är att vara religiös. Eleverna brukar få intervjua någon person som representerar en religion eller en livsåskådning och sedan får de skriva ett reportage om det mötet. Särskilt spännande har det varit för elever som mött människor som avviker från den religiösa normen.

---

<sup>127</sup> Åke, Gruppintervju 1

<sup>128</sup> Åke, Gruppintervju 1

<sup>129</sup> Torsten, Gruppintervju 1

### 6.1.6 Undervisning om levd religion

Alla lärare i undersökningen blir tillfrågade hur de tycker att en religionskunskapslärobok skulle vara utformad för att undvika en låst bild av identitet. Deras svar berättar då både om den idealiska läroboken och om hur de har kommit att hantera problematiska läroböcker. I den uppföljande enskilda intervjun utvecklar Torsten sina tankar kring läroböcker. Ett bättre upplägg av religionsläroböcker, skulle enligt Torsten vara en bok med större fokus på de abrahamitiska religionernas släktskap och likheter. Han vill ha större fokus på att dessa tre religioner har samma gud, något som han menar att ytterst få elever i gymnasiet vet om. De abrahamitiska religionernas gemensamma fundament måste vara grunden i undervisningen om kristendom, islam och judendom. När det är fastställt så kan undervisningen gå in på varför de kommit att bli tre olika religioner.

Det är en fråga som man måste ställa sig, och inte jag eller du, utan skolverket måste ställa sig... Vad vill man uppnå med undervisningen? Det är ju A och O. Vill du uppnå att alla lär sig de här fundamenten, det här faktabaserade bakom det hela? Vad muslimer ska göra inom islam, vad kristna ska göra inom kristendom, vad judar gör... Om det är det som är det viktiga, ja men då kan man ju absolut stoppa in det i olika fack... Det jag tror är farligt med det är att du kommer aldrig någonsin kunna lära dig tillräckligt på en 50-poängskurs på gymnasiet för att kunna på något sätt applicera den här faktakunskapen in i verkligheten, sen när du möter en muslim, eller när du ska argumentera för eller mot islam eller kristendomen eller sekularitet. Det viktiga för mig i religionskunskapsundervisningen är inte faktakunskaperna primärt, utan faktakunskaperna är en grund. Men att sen kunna applicera det på verkligheten. Att använda det som ett analysverktyg. Det är någonting som jag försöker förmedla till mina elever... och det tycker jag inte att man uppnår om man har en generaliserande indelning... Utan här handlar det faktiskt om att förstå olika abstrakta kulturella identiteter och det gör man ju inte genom att dela in dem i tre olika fack och sen lista lite olika fakta. För att alla dem här människorna är ju olika också. När lär man dom det?<sup>130</sup>

Det jag uppfattar som det primära i Torstens svar är inte det som han inleder med, kapitelindelningens vara eller inte vara, utan istället balansen mellan faktakunskaper och analysverktyget som han menar att eleverna behöver få med sig. Torsten efterlyser religionskunskapsundervisning som inte bara ger eleverna uppräpade fakta, utan som lär eleverna att tolka sin omvärld på ett mer komplext sätt och ger dem en förståelse för abstrakta kulturella identiteter. Eftersom Torsten resonerar kring det här i den enskilda intervjun så har ingen annan av lärarna möjlighet att hålla med eller protestera, men Yunus är i sin enskilda intervju inne på samma spår som Torsten. Han uttrycker det istället som att det finns för lite fakta i böckerna för att kunna ge eleverna en nyanserad bild. Böckerna är på grund av platsbrist simplificerade, menar han, och de saknar utomeuropeiska perspektiv. Utifrån det menar han att det är ett problem att religionsläroböcker fungerar som en auktoritet som elever och lärare kan hänvisa till för att visa på vad som är sant gällande en religion. Janne menar i sin enskilda intervju att när religionskunskapsläroböcker tar formen av uppräpade fakta så hjälper de inte eleverna att nå målet med religionskunskap. Han menar att målet är förståelsen för vad religion kan betyda för den enskilda människan. Om religion bara beskrivs utifrån uppräpade fakta så blir det någon sorts logisk utläggning om vad kristen tro är, men det leder inte till förståelse för den inre personliga betydelsen. ”då blir det ju min uppgift som lärare att försöka också peka på

---

<sup>130</sup> Torsten, Enskild intervju

den här insidan, religionens betydelse för enskilda människor.”<sup>131</sup> Torsten, Yunus och Janne är inne på samma linje vad gäller de fakta som ges i läroböckerna, och efterfrågar någon typ av komplement eller möjligheter att arbeta för att ge eleverna en förmåga som står över faktakunskap. Torsten formulerar det som ett analysverktyg, Yunus som en nyanserad förståelse och Janne som den enskilda människans upplevelse. Både Lundahl och Carlgren beskriver att undervisning idag inte bara handlar om att eleverna ska memorera fakta utan att skolans uppdrag i allt högre grad handlar om att utveckla elevernas förmågor.<sup>132</sup>

Anna utvecklar sitt sätt att se på hur den nyanserade kunskapen om religioners betydelse för enskilda människor ska förmedlas.

Det lilla jag har sett av läroböcker har varit väldigt låsta i identiteter. Så här är du, så här gör du, så här ser din dag ut om du är hindu eller buddhist. Och jag ser exakt samma kopplingar i andra ämnen. Om du är arbetarklass eller homosexuell eller om du är invandrare, då är och gör du såhär. Och sen så analyserar man inte det något mer. Och därför använder inte jag läroböcker heller. Utan producerar eget. För det tar mer tid att försöka lappa ihop det som läroböckerna inte ge istället för att ge det från början.<sup>133</sup>

När hon i den enskilda intervjun ombeds utveckla hur hon gör för att förmedla att identitet inte är något låst så berättar hon att hon försöker förklara vad religionstillhörigheten *kan* ge och hur den *kan* påverka människors identitet. Religion kan ha olika stor betydelse för människors identitet. Det finns en skillnad i att undervisa hur det *är* eller hur det *kan* vara menar Anna och det är något som också kan relateras till Johanssons iakttagelse att skolan förväntar sig att eleverna ska passa in i olika typer av identiteter.<sup>134</sup> Om läraren förmedlar att det finns ett sätt att påverkas av en religion som är rätt är det möjligt att det kan ha betydelse för hur troende elever uppfattar sig själv. Anna berättar att i religionskunskapsläroböckerna står det inte uttryckligen att de personer som presenteras som exempel är just exempel på hur människor *kan* vara, utan den analysen ska läsaren göra själv. ”I böckerna förklaras inte att alla miljoner hinduer gör och tänker olika.”<sup>135</sup> Istället vill Anna lägga in den analysen redan från början. Istället för att ge ett givet exempel på *en* identitet så låter hon eleverna själva vara med och skapa exempel utifrån vad religion *kan* betyda för personer med olika socioekonomisk bakgrund, olika sexualitet och personliga egenskaper. ”Och även om religionen kan vara jätteviktig för två olika personer men kommer ändå att påverka de här två personerna olika. Inte nödvändigt vis olika mycket utan att man faktiskt tar till sig olika saker från religionen av andra skäl som inte har med religion att göra.”<sup>136</sup> Jag berättar för Anna att hennes resonemang för tankarna till begreppet intersektionalitet. Hon berättar då att intersektionalitet är ett begrepp som hon har med sig i bakhuvudet hela tiden.

Jag tror att begreppet är jättebra. Begreppet behövs ibland för att man ska kunna förstå vad det är man ska göra, men man måste ha en lite språklig grund för att kunna lägga på den formen av

---

<sup>131</sup> Janne, Enskild intervju

<sup>132</sup> Lundahl (2014) s.158, Carlgren (2015) s.175

<sup>133</sup> Anna, Gruppintervju 1

<sup>134</sup> Johansson (2009) s.74, 77

<sup>135</sup> Anna, Enskild intervju

<sup>136</sup> Anna, Enskild intervju

begrepp och det är inte heller nödvändigt på en årskurs 9 nivå att göra. Hade jag jobbat på gymnasiet hade jag förmodligen använt det här ordet oftare.

Anna undervisar på högstadienivå och arbetar på ett språkintruktionsprogram där eleverna också behöver träna på sina kunskaper i svenska. Hon menar att intersektionalitet är ett begrepp som kan introduceras först när eleverna har en grundkunskap, både i språket och i ämnet. Annas berättelse för tankarna till Carlgrens beskrivning av Vygotskijs begrepp *lärandeaktiviteter*. Genom att sysselsätta eleverna med olika typer av problemlösningar eller autentiska exempel så kan eleverna själva komma fram till lösningar som motsvarar olika teoretiska resonemang.<sup>137</sup> Det finns en likhet i det som Anna beskriver, att hennes elever får träna sig på att tänka sig in i vad religion *kan* betyda för olika människor i deras sammanhang, och hur det sätts att tänka botten i intersektionalitetsbegreppet. Kanske är det genom sådana *lärandeaktiviteter* som undervisning om avancerade begrepp som intersektionalitet ska praktiseras för att inte göra undervisningen för avancerad. Torsten berättar om en övning han brukar göra med eleverna som går ut på att träna på att se olika identitetskombinationer. På tavlan skriver han upp olika möjliga identiteter utifrån religionstillhörighet, nationalitet och personliga karaktärsdrag. Han brukar para ihop olika av dessa och avsluta med att sätta likhetstecken mellan svensk och snål, vilket brukar bli en bra utgångspunkt för att tala om problemen med att tro att alla med en viss religionstillhörighet skulle ha en viss typ av egenskap, och då speciellt så problematiserar han kombinationen muslim och terrorist. Även Torstens sätt att presentera identitet kan uppfattas som en lärandeaktivitet som leder eleverna fram till en förståelse av intersektionalitetsbegreppet.

Janne talar om att han använder religionsläroboken som han har tillgång till på sin skola, men oftast som ett skräckexempel som ska visa på vikten av att vara källkritisk. En uppgift som han har gett till sina elever som han undervisar i historia går ut på att eleverna ska skriva om en lärobokside som handlar om Columbus. Det får de göra med hjälp av annat material som Janne tagit fram som också visar på den amerikanska ursprungsbefolkningens perspektiv. Det är en uppgift som Janne menar skulle gå att göra också i religionskunskapen, även om han själv inte har haft tid att prova det ännu. Han har också en idé om att låta eleverna undersöka vad som undervisas i andra länder om religioner för att belysa hur olika perspektiv påverkar vad elever får lära sig. Hans förslag till upplägg blir ett sätt att hantera eurocentrismen i läroböckerna, vilket är något som också Yunus berättar om.

Jag använder mig inte av sådana böcker för att jag känner att de hjälper inte. Jag använder dem precis som Janne säger som lite halv skräckexempel bara för att visa att, har man en bok som publicerades -89 så är det en annorlunda ton än i en bok som publicerades 2011 eller 2012.<sup>138</sup>

Janne och Zacharias skrattar igenkännande åt att använda läroböcker som skräckexempel. Yunus menar att religionskunskapsläroböcker som publicerats senare är mindre euro- och etnocentriska, men att de fortfarande innehåller så pass mycket eurocentrism att han ändå inte vill stå för vad de säger. Även Zacharias menar att de flesta, men inte alla,

---

<sup>137</sup> Carlgren (2015) s.176-177

<sup>138</sup> Yunus, Gruppintervju 2

religionskunskapsläroböcker förmedlar en bild av identitet som något låst. Han önskar inte någon ny typ av bok, istället vill han ha ett bredare arbetssätt, lärare som kan sitt ämne och bra texter ifrån olika källor som eleverna kan få läsa. Han berättar att han brukar använda ett utdrag ur en text av Ibn Khaldoun, en arabisk vetenskapsman som redan på 1300-talet hade teorier om att människan utvecklats från apor. Det kan leda till bra diskussioner om religion och vetenskap, men också förståelsen för att det går att vara djupt troende muslim och samtidigt ha en tro på hur människan blivit till som förutsätter att man inte tolkar de heliga skrifterna bokstavligen. Zacharias brukar låta sina elever skriva reportagetexter efter att de intervjuat någon person som representerar en religion eller annan livsåskådning som ett samprojekt med svenskundervisningen.

Istället för den fakta som ges i läroböckerna som lärarna menar är alltför kortfattad för att kunna ge eleverna en nyanserad bild så förstår jag det som att lärarna istället tycker att fokus ska ligga på att ge eleverna verktyg för att kunna analysera sin omgivning och de människor som de möter. Den enskilda människans upplevelse av religion blir därför viktig. Anna pekar också på vikten av att undervisningens innehåll ska gå att använda för att analysera ett annat samhälle än det svenska eftersom det inte är alla elever som kommer att bo i Sverige. Anna har också ett resonemang om att undervisningen ska handla om vad religion *kan betyda*. Tillsammans tolkar jag det som att lärarna menar att religionskunskapsämnet, för att kunna leva upp till styrdokumentens skrivningar om avancerad identitetsförståelse, i större utsträckning måste handla om den enskilda människan. En människas unika livserfarenheter påverkar dennes upplevelse av religion. Intersektionalitet är ett begrepp som aktualiseras i den här undersökningen utifrån flera olika håll då flera lärare beskriver att eleverna måste få förståelse för den enskilda människans upplevelse av religion och identitet som tar hänsyn till människans unika erfarenheter. Lärarnas tankar i den här undersökningens intervjuer matchar det resonemanget som jag har i diskussionen i det föregående arbetet. Utifrån ett resonemang om att lärandeaktiviteter kan leda eleverna fram till en förståelse som motsvarar teoretiska begrepp menar jag att även om lärarna inte uttryckligen använt begreppet intersektionalitet så kan den undervisningen som de beskriver där eleverna leds fram till att förstå att varje människa är unik i sin upplevelse och tolkning av religion, kan leda eleverna fram till en förståelse som motsvarar intersektionalitetsbegreppet. Jag skulle därför säga att levd religion är ett nyckelbegrepp utifrån lärarnas berättelser om vad de tycker är viktigt i religionskunskapsundervisningen.

Även utifrån ett normkritiskt perspektiv kan det intersektionella perspektivet ge värdefulla bidrag. Det intersektionella perspektivet kan bidra med en förståelse för hur olika diskrimineringsgrunder samverkar. Schmitt menar att enskilda människors erfarenheter måste konkretiseras för att orättvisor ska kunna motarbetas.<sup>139</sup> Kanske är ett arbetssätt som leder fram till det intersektionella perspektivet ett sätt att visa på enskilda människors situationer och hur det påverkar deras relation till religion, men också deras identitet. För att undvika att förmedla en uppfattning om att två människor som delar religion skulle vara lika varandra är det viktigt att visa hur kontextuella, rumsliga och tidsmässiga erfarenheter kan påverka dessa människors förhållande till sin religion på olika sätt, så som beskrivs som *translocational positionality*. Det är också viktigt att förstå hur dessa erfarenheter på olika sätt samverkar för att placera in människor i hierarkier. Här måste ett intersektionellt perspektiv också relateras till de

---

<sup>139</sup> Schmitt (2014) s.288-289

andrafieringsprocesser som Said, Barzoo och von Brömssen beskriver. För lärare gäller det att hitta rätt nivå att presentera de här teorierna för sina elever eftersom att de kan uppfattas som svåra. Det är dock intressant att se vad dessa teorier skulle kunna tillföra en religionskunskapsundervisning.

Några av lärarna använder läroboken för att visa eleverna exempel på eurocentrism och vilka perspektiv som väljs och väljs bort. Deras didaktiska textkompetens blir en nödvändig förmåga för att läraren ska kunna använda läroboken på det sätt som de beskriver.<sup>140</sup> Jag upplever det som att lärarna egentligen inte är ute efter en ny typ av religionskunskapslärobok, utan istället som Zacharias uttrycker det; är de mer intresserade av ett bredare arbetssätt där olika personers unika upplevelser får gestalta exempel på hur religion *kan* vara. De här berättelserna kan bidra med en verklighetsförankring som de menar att läroböckernas generaliserande beskrivningar inte gör. Kanske kan berättelser om enskilda människors upplevelser av religion också leda till en större inlevelseförmåga, så som Lgyll efterfrågar.

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse... Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.<sup>141</sup>

Det är också värt att fundera över vilka kunskaper som skolverket menar ska användas för att bemöta intolerans och främlingsfientlighet. Kanske kan värdegrunden användas som en motivering till ett sådant arbetssätt som lärarna talar om som ett alternativ till de religionsläroböcker som de inte vill arbeta med.

Ett grundläggande problem som de intervjuade lärarna menar finns i religionskunskapsämnet är de generaliseringar som är nödvändiga men också problematiska. Religionskunskapslärare måste hitta ett sätt att använda generaliseringar utan att presentera en idealiserad bild av hur människor av olika religioner ska vara. Här kan prototyp teorin och teorin om familjelikheter bidra med inspiration för religionskunskapslärare. För att nå kursmålen måste lärare bryta upp falska generaliseringar kring religion. Det är också viktigt att de kategoriseringar som finns i samhället utifrån religionstillhörighet och andra besläktade tillhörigheter så som etnicitet och nationalitet problematiseras i religionskunskapsundervisningen. Detta för att eleverna ska få syn på de makthierarkier som finns i samhället och ges en möjlighet att förändra dessa. Ett sådant arbete kan ses som ett sätt att förbereda eleverna för ett liv i ett samhälle som präglas av mångfald, som styrdokumentet formulerats. Analysen av intervjuerna har resulterat i att flera nyckelbegrepp har identifierats; *både-och* kan sägas belysa hur generaliserade bilder av hur religiösa människor ska vara inte stämmer när det kommer till verkliga människor. *Vi* och *dom* eller *andrafiering* är begrepp som visar problem som kommer ur kategorisering. *Intersektionalitet* är ett begrepp som kan gestaltas genom insikten om *levd religion*. Lärarna i den här undersökningen är eniga om att eleverna behöver lära sig att religion inte kan ses som den enda positionen som definierar en människas vara. På så vis har *levd religion* fått ta plats som ett begrepp i den här undersökningen utifrån hur lärarna pratar om sin undervisning snarare än som ett begrepp som de bokstavligen presenterar. *Eurocentrism* är ett begrepp som lärarna

---

<sup>140</sup> Wickström, Johan (2011) "Didaktisk textkompetens" i: *Religionsdidaktik – Mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, s.157-172

<sup>141</sup> Skolverket (2011a) s.5



använder vid olika tillfällen men främst i anslutning till deras tal om läroböcker och styrdokument. Det är ett tema som fortsätter in i nästa kapitel.

### 6.1.7 Mellanförskap och identitet

I det föregående arbetet användes Borgström och Goldstein-Kyaga begrepp den tredje identiteten som ett sätt att förstå identitet som något unikt för varje människa som inte kan placeras in i en endimensionell mall som är specifik för en nation. Det här är en identitetsförståelse som aktualiseras mer i ett globaliserat samhälle där människor har fler kulturella identifikationer beroende på att människor har rötter i flera länder än ett. I de intervjuer som görs i den här undersökningen kommer det fram ett annat besläktat begrepp. Mellanförskap är något som Yunus talar engagerat om. Jag uppfattar det som ett begrepp som kan förklara identiteter i allmänhet som unika för varje människa, men också ett begrepp som kan förtydliga att människor som tillhör samma religion inte bär på samma egenskaper eller tycker, tänker och tror samma saker. Den tredje identiteten och tankar om mellanförskap väcker frågor om vad religionskunskapsämnet ska handla om och om det finns en outnyttjad potential i ämnet.

I den andra gruppintervjun framträder begreppet mellanförskap. Det är Yunus som presenterar det och han förefaller ha en mer teoretisk bakgrund till begreppet. Zacharias har liknande upplevelser från sitt arbete men använder inte samma begrepp som Yunus för att tala om det. Yunus nämner mellanförskap redan tidigt i intervjun när lärarna pratar om kunskapskraven och deras innebörd. Han upplever att hans elever har svårt att greppa att det går att ha flera dimensioner i sin identitet.

Det jag har sett är att eleverna oftast försöker vara så endimensionella som möjligt, när man pratar om identitet... Låt oss inte glömma att de flesta elever som jag har stött på, förstår inte ens hur alla ämnen i skolan sätts ihop ur ett makroperspektiv... Det är inte så ofta man stöter på elever som förstår hur allting hänger ihop på det sätt som man kräver det ifrån dem... Frågar man om identitet, då hamnar man oftast i länder eller nån form av geografiskt svar... Men speciellt med många elever som har föräldrar som inte är födda i Sverige, då börjar man tänka i banor av att det finns ett mellanförskap, att man inte är betraktad som endimensionellt svensk eller endimensionellt X.<sup>142</sup>

Att få eleverna att förstå mellanförskap eller third culture kids, som han också kallar det för, är ett av hans personliga mål med religionsundervisningen. Han menar att det är ett bra sätt att förmedla att identiteter inte är låsta. Vid ett senare tillfälle i samma intervju berättar Zacharias att bland hans elever så har nästan ingen föräldrar som är födda i Sverige. Eleverna har ursprung från många olika delar av världen och olika religioner, det som Zacharias tycker är intressant är att de ändå förefaller ha en gemensam identitet i att de är ungdomar i förorten. En av hans elever har vid ett tillfälle berättat att i Irak så betraktas hon som svensk, och att i Sverige betraktas hon som irakier, men oavsett hur andra positionerar henne så känner hon sig mest hemma i förorten. Yunus påpekar då att det är precis det som han menar med mellanförskap och berättar att även han har elever som trots att de har olika ursprung finner en gemenskap i någon typ av mellanförskaps-identitet.

---

<sup>142</sup> Yunus, Gruppintervju 2

Jag vet inte om man vill kalla det för förvirringen, eller att man är liksom mellantinget. Men dom delar på det. Som Zacharias säger så är det ju för hans elevers del en förortsmentalitet. Medans det här finns en stolthet att man är, man besitter en. Och här ser man det mer som att människor skiljs åt av socioekonomisk klass. Man har vita kroppar och att man har det rent ekonomiskt bra med familjen. Eller så är man *dom andra*, vilket då oftast är, ja man har någon form av stolthet i att vara icke-framgångsrik.<sup>143</sup>

Av det Yunus säger framgår det att det finns ett *vi* och *de andra* på skolan som han arbetar på som grundar sig i socioekonomisk klass och vithet. Yunus får frågan om mellanförskap passar särskilt bra in i religionskunskapsämnet. Han håller med om det och säger att eleverna ofta använder samma retorik när de talar om sin religionstillhörighet som när de talar om nationalitet. Yunus vill inte riktigt hålla med om att mellanförskap är ett sätt att problematisera att människor placeras in i fack utifrån sin religion, istället anser han att det är en lösning. Ett sätt att kunna förstå sig själv.

Jag förknippar det med att bli tilldelad en identitet, eller själv välja den eller vara bekväm vid den, det är också ekvivalent med någon form av frihet, eller någon form av kvävning. Och när man väl pratar om den här friheten då är det också förknippat med att säga vad normen tycker om den tillhörigheten.<sup>144</sup>

Mellanförskap blir ett sätt att hantera omvärldens förväntningar på sig själv och ett sätt att förhålla sig till normer. Ett exempel som han tar upp är hur det som troende muslim kan föra med sig en förväntning från omvärlden på vad som är tillåtet eller inte för den personen att göra. Istället för att vara enbart svensk eller irakier så kan mellanförskapet bidra med ett sätt att förstå sig själv på ett djupare plan.

När Yunus tillfrågas hur han hanterar detta i undervisningen så berättar han att det största arbetet med att tala med eleverna om mellanförskap, sker utanför klassrummet. Det är oftast med elever som själva befinner sig i ett mellanförskap som de här samtalen uppstår. Han spenderar mycket tid i korridorerna under raster och han uppfattar det som att eleverna är mer avslappade och mottagliga när de inte behöver fundera på vad som förväntas av dem utifrån betygskriterier. Han menar att eleverna svarar på ett annat sätt under de mer informella mötena i korridoren. Han funderar också över om det beror på att eleverna upplever det som att de har större utrymme att själva definiera sin identitet utanför klassrummet. Det händer att Yunus också under lektioner kan komma in på mellanförskap, men då beror det på att elevernas resonemang utifrån lektionens uppgift leder dit. Zacharias berättar att han har använt sig av vad han kallar för förortsidentiteten i undervisningen i ämnesövergripande samarbete med historia och samhällskunskap. Det är bara Yunus och Zacharias som kommer in på mellanförskap i intervjuerna. Janne glider över i ett annat samtalsämne.

Yunus upplevelse är att eleverna inte fullt ut vågar tala om den här typen av identitetsfrågor under lektionstid. Det är utifrån intervjuerna svårt att veta i hur stor utsträckning eleverna får möjlighet till sådana samtal även under lektionerna. Det är möjligt att det är så att Yunus elever känner att de kan tala friare om identitet när de inte blir bedömda efter styrdokumentet. Lundahl menar att om eleverna skulle tänka mindre på att de blir bedömda och att sträva efter ett visst

---

<sup>143</sup> Yunus, Gruppintervju 2

<sup>144</sup> Yunus, Enskild intervju

betyg så skulle deras motivation till att lära sig öka.<sup>145</sup> Bedömning kan fungera som hämmande på elever om de är oroliga att inte leva upp till betygskriterier för det betyg som de vill uppnå. I Yunus fall kan man fråga sig om eleverna förstår att samtal som ger utrymme för identitetsarbete, så som samtalen om mellanförskap skulle kunna göra, kan vara en del av religionskunskapsämnet. Det finns betygskriterier som kan relateras till sådana kunskaper men i Yunus fall verkar det inte som att eleverna har förstått det. Han berättar att elever svarar på olika sätt om de befinner sig i korridoren eller klassrummet, som om de skulle vara rädda att svara fel i en situation där de blir bedömda. Men Yunus har också funderat över om det har att göra med att eleverna upplever sig mer fria att själva definiera sin identitet utanför skolan. Här kan det finnas en koppling till vad Johansson beskriver som skolans institutionella maktutövning och elevers nödvändiga förhållande till de förväntningar som skolan har på dem. Elevers anpassning eller motstånd till det som förväntas av dem.<sup>146</sup> Det är möjligt att elever trots ett intresse för identitetsfrågor undviker att tala om dessa under religionskunskapslektioner eftersom att de inte tror att det är vad som förväntas av dem.

Av von Brömssens studie, som blev färdig år 2003, framgår det att eleverna talar om identitet på fritiden och att elever efterfrågar att identitetsarbete ska få utrymme i skolan. Hon har sett ett intresse för identitetsfrågor hos elever som inte fått ta utrymme i skolan. Hon tolkar det ointresse som eleverna i hennes studie har för skolan som ett utfall av att skolan inte ger eleverna någon möjlighet till ett identitetsarbete.<sup>147</sup> Studien är i skrivande stund 14 år gammal, men det är intressant att se att Yunus, i sin religionskunskapsundervisning år 2016, bedriver de flesta av sina identitetsinriktade samtal med eleverna utanför klassrummet. Yunus arbetar efter de styrdokument som kom år 2011 och som ger religionskunskapsämnet en tydligare koppling till identitet. I Yunus fall finns det förutsättningar för att dessa samtal ska ske under lektionerna. Läraren är intresserad, eleverna är intresserade och styrdokumentet ger utrymme för det. Hur kommer det sig då att samtalen sker utanför klassrummet? Kan det vara så att det är elevernas rädsla att bli bedömda som sätter käppar i hjulen? Det föder i så fall ytterligare en fråga; vad har eleverna för bild av religionskunskap som ämne? Ingår inte identitet i den bilden?

## **6.2 Att gestalta läroplanen – svårigheter i mötet mellan styrdokument och yrkespraktik**

I det här avsnittet görs kopplingar mellan uppdraget som det formuleras i läroplanen och den praktiska tillämpning som lärarna berättar om. I mötet mellan styrdokument och den praktiska utövningen av yrket upplever dessa sex lärare som har ett intresse för rättvisefrågor att det uppstår svårigheter på olika sätt. Det handlar om att uppfattningen om vad religionskunskapsämnet ska innehålla verkar skilja sig för elever och lärare. Det handlar också om svårigheten i att ta upp viktiga diskussioner som utmanar fördomar utan att riskera att elever utsätts för kränkningar i klassrummet. Att koppla undervisningen till elevers egna erfarenheter är viktigt både för att utmana fördomar och för att göra undervisningen relevant.

---

<sup>145</sup> Lundahl (2014) S.64

<sup>146</sup> Johansson (2009) s.260-261

<sup>147</sup> Von Brömssen (2003) 303-306

### 6.2.1 Elever och lärares skilda uppfattningar om ämnets innehåll

Janne talar om att det finns en sned uppfattning om religionskunskapsämnet och vad det är. Människor som inte är insatta i kursplanen har svårt att förstå att ämnet kan handla om mer än att tro på gud. Han menar att religionskunskapsämnet egentligen borde heta något annat eftersom att religion är ett negativt laddat begrepp som medför en typ av blockering som försvårar för elever att förstå ämnet. Religionskunskapsämnet handlar egentligen om livsåskådningar som finns i samhället. Alla har en livsåskådning även om den inte tar religiösa uttryck. Janne talar om en allmän misstro till religion, som att religion skulle vara något negativt. Den misstron tar bort fokus från vad religion betyder för den enskilda människan. Därför menar han att det viktigaste syftet med religionskunskapsämnet är att vidga begreppet religion. Yunus känner igen den misstron som Janne beskriver, och berättar att han möter den i lärarrummet på skolan. Torsten som inte deltar i samma gruppintervju som Janne och Yunus talar om att många elever är kritiskt inställda till religion. Han menar att religion, etik och moral är ämnen som är något tabubelagt i sekulära samhällen. De elever Torsten möter är ofta antingen starkt negativa eller starkt positiva till religion. Själv vill han ge en mer mild bild av vad religion är. Von Brömssen har i sin studie upptäckt att *vi* och *dom* också kan skapas utifrån kategorierna religiös och sekulär. I hennes studie talar etniskt svenska, sekulära elever om *dom* som de som är religiösa.<sup>148</sup> Kategoriseringen av människor handlar inte bara om att placera in människor i fack utifrån vilken religion de tillhör utan också utifrån om de är religiösa eller inte. När en sådan kategorisering följs av att en av kategorierna värderas som sämre än den andra är det problem.

Här aktualiseras återigen frågan som Torsten ställer utifrån läroböckers innehåll; Vad vill man uppnå med undervisningen? Torsten uppfattar det som att läroböcker är inriktade på faktainläring, men det är inte det som eleverna behöver för att klara sig i samhället. De behöver analysverktyg som de kan använda för att förstå människor som de möter i verkligheten, människor som sällan lever upp till idealbilden av hur en religiös människa ska vara. Undervisning som bara visar upp en sådan idealbild motsvarar mer den bilden av religionsämnet som Janne, Yunus och Torsten beskriver finnas bland allmänheten, andra lärare på skolan och bland eleverna som läser religionskunskapskurserna. Den bilden stämmer dock inte med styrdokumentet som gör en tydlig koppling mellan religionskunskapsämnet och identitet.<sup>149</sup> Enligt ämnesplanen för religionskunskapsämnet ska eleverna dessutom ”ges möjlighet att analysera texter och begrepp, kritiskt granska källor, diskutera och argumentera.”<sup>150</sup> Samt att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla ”Förmåga att analysera religioner och livsåskådningar utifrån olika tolkningar och perspektiv.”<sup>151</sup> Att analysera, använda olika perspektiv och kunna förhålla sig kritiskt är delar av ämnet som blir svåra att förverkliga med läroböcker som inte visar på flera olika perspektiv. Lärarna i den här undersökningen förser oss med nyckelbegrepp som direkt kan relateras till styrdokumentet. De här målen som kan uppfattas som lite svävande och svåra att konkretisera, skulle kunna beröras i en undervisning där eleverna får arbeta med begrepp som intersektionalitet, mellanförskap och andrafiering. Människor är i verkligheten *både-och* snarare än antingen/eller. Att få en

---

<sup>148</sup> Von Brömssen (2003) s.307-310

<sup>149</sup> Skolverket (2011a) s.137

<sup>150</sup> Skolverket (2011a) s.137

<sup>151</sup> Skolverket (2011a) s.137

förståelse för hur *vi* och *dom* är kategorier som skapas av majoritetssamhället skulle också kunna vara ett sätt att realisera en del av ämnets syfte; att behandla trons betydelse för individers upplevelse av tillhörighet.<sup>152</sup> Von Brömssen påpekar att en identitetsinriktad undervisning skulle kunna fungera som ett sätt att utmana skolans traditionellt hegemoniskt nationella perspektiv genom att tillföra en mer mångfacetterad bild av identitet och religion. Det är en undervisning som således inte bara ska ses som viktig för elever som har en annan bakgrund än svensk.<sup>153</sup> Som tidigare påpekats så visar styrdokumentet att förståelse för andra människor är en viktig förmåga utifrån den värdegrund som skolan ska förmedla.<sup>154</sup> Lärarnas berättelser om vilket innehåll som förväntas finnas i religionskunskapsämnet utifrån deras möten med elever och andra lärare skiljer sig dock från detta.

### 6.2.2 Styrdokumentens stöd för ett normkritiskt arbete

Som förklarats i begreppsdefinitionen i bakgrundskapitlet kan intersektionalitet både användas för att förstå identitetskonstruktion på ett djupare plan och för att granska maktutövande och de hierarkier som dessa bygger på. På samma sätt är andrafiering och mellanförskap begrepp som kan användas för att förstå identitet i förhållande till makt, på så vis att människor kan tilldelas identiteter och placeras i en hierarki utifrån denna. Därför finns det anledning att titta närmare på den normkritiska pedagogiken. Normkritik måste genomsyra alla ämnen i skolan menar Schmitt.<sup>155</sup> Därmed finns också grund att fundera över vilken plats normkritiken har i religionskunskapsämnet. En viktig del av det normkritiska perspektivet är att granska maktrelationer. Nordenmark och Roséns tredje strategi för ett normkritiskt arbete i skolan; Utbildning som kritiserar andrafiering och privilegiering, innebär att sprida kunskaper om strukturellt förtryck för att möjliggöra en förändring. De menar dock att det finns en risk med att förenkla förståelsen för förtryck. Förtryck sker utifrån olika situationer och positioner som samverkar på olika sätt.<sup>156</sup> Även Schmitt pekar på vikten av att förstå förtryck utifrån den specifika diskrimineringsgrunden, eftersom att dessa motverkas på olika sätt.<sup>157</sup> Hon pekar också på att lärare har ett stöd i styrdokumentet för ett aktivt arbete mot diskriminering och rättvisefrågor.<sup>158</sup> Schmitt menar att ett sätt att arbeta mot ett synsätt där religiösa grupper tillskrivs egenskaper som om de vore givna essenser, är att problematisera endimensionella identiteter. Uppfattningen att en religiös grupp delar samma typ av egenskaper är samma resonemang som leder till att en grupp människor ses som *de andra*.<sup>159</sup> Där finns en koppling mellan normkritiken och flera av de nyckelbegrepp som lärarna bidrar med. Att arbeta för en förståelse för att identiteter inte är endimensionella, att människors liv är unika, är ett mål för lärarna i den här undersökningen. Här ser jag en koppling till undervisning som tar upp både de förklarande och problematiserande nyckelbegrepp som identifierats i den här undersökningen. Att ta in ett intersektionellt perspektiv i religionskunskapsundervisningen i gymnasiet kan vara ett sätt att förklara och ge möjlighet att analysera de personliga berättelser som lärarna menar är viktiga att eleverna kommer i kontakt med.

---

<sup>152</sup> Skolverket (2011a) s.137

<sup>153</sup> Von Brömssen (2003) s.305-306

<sup>154</sup> Skolverket (2011a) s.5

<sup>155</sup> Schmitt (2014) s.288-289

<sup>156</sup> Nordenmark, Rosén (2008) s.78-82

<sup>157</sup> Schmitt (2014) s.288-289

<sup>158</sup> Schmitt (2014), s.292

<sup>159</sup> Schmitt (2014) s.292

### 6.2.3 Ett komplicerat innehåll och lärares behov av stöd

Något som framgår både av styrdokumentens kunskapskrav och de begrepp som lärarna talar om är att den delen av religionskunskapsämnet som ska hantera religiösa identiteter och identitetsformering är ett komplicerat och avancerat innehåll. Både för de elever som förväntas lära sig om detta och för de lärare som ska förmedla innehållet till eleverna. För att fullt ut förmedla den värdegrund som lärare förväntas göra så krävs det en djupare förståelse för innebörden av denna. Här blir det viktigt vilken tolkning lärare har av identitetsbegreppet.

Anthias visar att användandet av ett intersektionellt perspektiv inte nödvändigtvis innebär att undvika essentialistiska tolkningar av identitet. Att förstå att en människas identitet påverkas av fler positioner, till exempel kvinna, muslim, heterosexuell innebär inte alltid en förståelse för att en annan person med samma kombination kan ha helt andra upplevelser eftersom att hon har andra kontextuella erfarenheter.<sup>160</sup> En för grund förståelse för intersektionalitetsbegreppet innebär att en essentialistisk förståelse av identiteter fortfarande kan smyga sig in i lärares tal om människor.

Intersektionalitet är ett begrepp som kopplas till religionskunskapsämnet i det kommentarsmaterial som skolverket gett till ämnet, samt förkroppsligas i att eleverna ska förstå förhållandet mellan religion, etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund.<sup>161</sup> Något som då blir tydligt är det teoretiska kunnande som förväntas av religionskunskapslärare. I de båda gruppintervjuerna ombads lärarna reflektera lite kring betygskriterierna för identitetsdelen av kursen religionskunskap 1.

Eleven ger **flera** exempel på hur identitet kan formas i relation till religion och livsåskådning samt gör en **komplex** analys av denna relation i vilken eleven beskriver **komplexa** samband och drar **välgrundade och nyanserade** slutsatser. Eleven kan **utförligt och nyanserat** redogöra för hur religion kan förhålla sig till etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund.<sup>162</sup>

Alla lärare höll med om att det är avancerade kunskaper som elever ska uppnå för högsta betyget. Detta är en samstämmighet som delvis måste förklaras av frågans utformning, men i samtalet framkom det aspekter som speglar tillbaka kraven som ställs på eleverna mot lärarnas kunskaper. Zacharias, Janne och Yunus menar att det är svårt för att identitet som sak egentligen inte går att fastställa, att det är något som skiftar beroende på vilken situation en människa befinner sig i och om det är identitet på grupp- eller individnivå som menas. Det går att nysta länge i och lära sig mycket om vad identitet kan innebära utan att lyckas knäcka koden för att kunna säga vad identitet egentligen är, menar Janne. I den andra fokusgruppen talar Anna och Torsten om hur svårt det är för en tonåring som fortfarande söker sin egen identitet att förstå och se samband på det sättet som betygskriterierna kräver.

Att identitetsbegreppet och undervisning om det är ett innehåll som upplevs som svårt för lärare att arbeta med får här illustreras med två av lärarnas berättelser som båda handlar om vad lärare

---

<sup>160</sup> Anthias (2011) s.1-10

<sup>161</sup> Skolverket (2011a) s.137-138

<sup>162</sup>Skolverket (2011a) s.140

omedvetet förmedlar. En av de frågor som ställs i gruppintervjun har en lång lista på olika möjliga identiteter, bland annat så finns icke-binär med som exempel på en könsidentitet. Det får Torsten att börja fundera över sina egna kunskaper om identiteter. I den enskilda intervjun berättar han om en rädsla för att såra någon elev.

Och sen så kan jag väl medge helt enkelt att jag känner mig väldigt, jag känner mig något, hur ska man säga det här utan att låta som en inskränkt. Jag är ganska konservativ, alltså jag är inte jätteliberal, jag kan väl vara liberal på många fronter men jag är inte jätteliberal när det kommer till allting. Jag har inte alltid varit bäst på att ta in saker, jag vet knappt vad en transperson är om jag ska vara ärlig. Jag var tvungen att googla ordet icke-binär när du hade med det. Jag är inte jätte insatt i det, så att jag ska stå och prata om något sånt. När jag själv knappt förstår eller tror på det. Alltså så här, tredje könet, jag är uppväxt med att vi har två kön, jag vet inte vad som hänt de senaste 20 åren. Men jag försöker ta till mig det här och visa på att man ska acceptera alla, det har jag alltid gjort. Det tycker jag man ska göra, liksom absolut. Men hur jag ska använda det i undervisningen utan att låta väldigt påklistrad har jag svårt för. För att jag är inte uppväxt med tanken att det finns ett icke-binärt kön eller människor som väljer att inte identifiera sig som man eller kvinna. Och för att jag skulle kunna ta in det, då skulle jag först behöva gå en kurs liksom för att förstå det här. Jag är inte ens gammal, jag är inte ens trettio än. Men jag vet inte vad icke-binär är, jag vet inte hur det känns, jag kan inte gå in i en tankebana där man, jaha, jag är inte man, jag är inte kvinna.<sup>163</sup>

Torsten säger något mycket viktigt här. Han berättar att han tycker att det här är ett ämne som är svårt att ta upp på grund av att han inte själv kan sätta sig in i hur det är att vara icke-binär. Torstens primära syfte med religionskunskapsundervisningen är att förmedla att alla människor ska respekteras, men han är rädd för att inte kunna leva upp till det, att han av okunskap ska kränka någon elev. Torstens självinsikt är en viktig början i ett normkritiskt förändringsarbete.

Anna berättar i den enskilda intervjun om sin syn på hur lärare kan förmedla att många olika kombinationer av identiteter är möjliga.

Jag tänker att det beror väl väldigt mycket på vad man själv som lärare har för inställning till det här. Om man själv ser, man behöver inte vara homofob på något sätt, eller transfob, men man har en inställning till det här att det är någonting annorlunda, det här är någonting udda, och det är okej, men det är ändå någonting som ska godkännas och accepteras, det är inte bara normalt, som man inte behöver godkänna, för det är normalt. Jag tror att den inställningen hos lärare kommer påverka hur man uttrycker sig om allt möjligt och därmed så tror och hoppas jag att jag förmedlar att det är helt normalt att vara olika, men jag tror att om jag hade en mycket stelbentare syn på vad det är att vara kvinna eller vad det är att vara man, och att det bara finns de här två och allt annat kanske är okej men åtminstone inte helt normalt så hade jag också förmedlat det utan att behöva säga det.<sup>164</sup>

När Anna undervisar försöker hon att inte vara stereotyp i de exempel som hon ger. En familj med två pappor kan lika gärna vara med som exempel även om undervisningen inte handlar om hbtq frågor. Anna anser att det är viktigt vilka människor som får synas i undervisningen och att detta sänder ut signaler om vad som är normalt. Anna menar att om en lärare har en inställning att en viss typ av identitet är någonting annorlunda, men någonting som är okej, någonting som ska accepteras och godkännas, så har läraren ändå förmedlat att den typen av

---

<sup>163</sup> Torsten, enskild intervju

<sup>164</sup> Anna, enskild intervju

identitet inte är normen. Det Anna säger här är ett exempel på vad Nordenmark och Rosén menar med *undervisning om den andre*, en undervisning som riskerar att reproducera stereotyper.<sup>165</sup> Även Janne talar om att saker som sker indirekt i klassrummet påverkar förståelse för identitet och kan hjälpa till för att bygga upp en respekt för människor. Att läraren har ett respektfullt beteende och är medveten har större betydelse än vilka teoretiska modeller som presenteras. Han menar vidare att det är viktigt att lärare har ett öppet sinne mot alla former av identitet, annars risker läraren att omedvetet påverka elever negativt. Torsten, Anna och Janne vill alla förmedla alla människors lika värde, men funderar på vilka signaler de indirekt sänder ut. Här har lärare mycket att lära sig ifrån ett normkritiskt perspektiv. En välmenad undervisning om ”avvikande” identiteter signalerar just detta; att något är en avvikelse. Med ett sådant arbetssätt reproduceras stereotypa föreställningar snarare än att arbeta mot dem. Mot detta kan framhållas det som Schmitt beskriver som en av det normkritiskt perspektivets styrkor; att problematisera endimensionella tillskrivningar och ett sätt att urskilja människors olikheter. Undervisning borde bidra till en förståelse för maktförhållandet mellan privilegierade, normen och *de andra* som inte släpps in. Det är viktigt att förstå normer, vilka förutsättningar de skapar och det förtryck som normer bidrar till på en strukturnivå. Lärare måste arbeta för att förändra den dominerande berättelsen.<sup>166</sup>

Den här undersökningen visar att lärare kan uppleva identitet som en svår del av religionskunskapsundervisningen. Janne menar att lärare behöver stöd ifrån skolverket för att kunna hantera undervisning som ska behandla identitetskonstruktion på ett djupare plan, något som han påpekar att alla inte har fått förutsättningar att fördjupa sig i genom sin utbildning. Utifrån det uttalandet är det intressant att se att Torsten som också upplever svårigheter tog sin examen så nyligt som 2016, en examen i den äldre utbildningen. En färsk utbildning innebär inte nödvändigtvis tillräckliga kunskaper kring identiteter. Lärarna i den här undersökningen förmodas ha ett särskilt intresse och därmed större kunskaper i den här typen av frågor än vad lärare i allmänhet har. Kunskaper som eleverna ska ha möjlighet att nå är avancerade. Det är också viktigt att lärare har kunskaper om normkritiskt arbete eftersom att det finns en risk att normkritiskt arbete bedrivs på ett sätt som fortsätter att reproducera uppfattningar om att vissa identiteter är något annorlunda som behöver ett godkännande från majoritetssamhället. Undervisningen som bedrivs riskerar då att vara kontraproduktiv gentemot skolans värdegrund.

## 6.2.4 Balansen mellan kränkningar och konstruktiva dialoger

För att lärare kunna säga sig arbeta utifrån skolans värdegrund och förmedla alla människors lika värde är det viktigt att lärare har en förståelse för hur deras egna värderingar kan skina igenom en undervisning. Utifrån ett normkritiskt perspektiv så kan det konstateras att *hur* lärare förmedlar ett innehåll kan säga något utöver själva innehållet.<sup>167</sup> Representation har konstaterats som viktigt men också att kategoriseringar inte får leda till ett synsätt där dessa placeras in i en hierarki. Något som är ett mycket svårt uppdrag med tanke på att Sverige är ett postkolonialt land med en nationsidentitet som skapats och skapas utifrån dikotomier som beskrivits tidigare. Att olika delar av religionskunskapskursens innehåll kan upplevas som svårt för lärare att

---

<sup>165</sup> Nordenmark, Rosén (2008) s.70-78

<sup>166</sup> Schmitt (2014) s.292, Nordenmark, Rosén (2008) s.70-84

<sup>167</sup> Schmitt (2014) s.286-288



hantera på ett bra sätt innebär inte att det är försvarbart att plocka bort bitar av kursen som upplevs som svåra. I intervjuerna kommer det fram intressanta tankar kring det här. Lärarna tillfrågas om det finns föreställningar bland elever som de möter som upplevs som svåra att hantera, om det finns något som de undviker att ta upp för att det leder till svårhanterliga situationer. De fördomar som lärarna i studien talar om handlar om en allmänt negativ inställning till vad religion är, men också specifika fördomar om olika religioner och dess utövare. För att hantera fördomar håller de alla med om att det är viktigt att diskutera dessa i klassrummet. Värdegrunden anger öppna diskussioner och aktiva insatser som viktiga för att bemöta främlingsfientlighet och intolerans. Samtidigt fastställer värdegrunden elevers rättighet att inte utsättas för diskriminering eller kränkningar i skolan.<sup>168</sup>

Åke och Torsten har på sina respektive arbetsplatser ganska olika utgångsläge när det gäller elevers föreställningar. Åke berättar att han arbetar på en skola där han menar att de flesta elever är ”politiskt korrekta” och det är inte särskilt ofta som några fördomar visar sig spontant i skolan. Därför menar Åke att det är en del av hans uppdrag att förbereda eleverna på att det sällan råder ett koncensus i världen. Han brukar försöka trigga konflikter och anser att det ska vara högt i tak i klassrum.

Det är bra om elever får uttrycka så mycket som möjligt. Det finns en rädsla i skolan i dag... vi drar gränsen för snävt för vilka åsikter som får uttryckas. Och det handlar ju om att om man överhuvudtaget ska kunna bemöta åsikter så måste de först verbaliseras. Trollen spricker i viss mån när de kommer ut i luften och då måste de i viss mån komma ut i luften, även om det ibland innebär att människor känner sig en smula kränkta, eller vad man ska säga.<sup>169</sup>

Till skillnad från Åke brukar Torsten ofta höra både antisemitiska och homofobiska skällsord i klassrummet. Torsten berättar att han tycker att det är viktigt att inte tysta ner sådana åsikter utan att istället använda yttringarna för att kunna diskutera med eleverna. Även om han inte väjer för en svår diskussion så berättar Torsten att han tycker att det är svårt. Ungdomarna är oftast fast övertygade om att de har rätt. I en sådan situation kan det sluta med att han förklarar att det inte är ”coolt” att säga kränkande saker om andra människor. Vid något tillfälle berättar Torsten att han låtit en diskussion om huruvida flickor och kvinnor frivilligt bär eller blir tvingade att bära hijab, som uppstod bland eleverna fortgå, även om den inte passade in i lektionsplaneringen. Diskussionen fick fortsätta tills den blev ganska intensiv, sedan stoppade han eleverna och ägnade resten av lektionen att prata om huruvida hijaben är en maktsymbol idag utifrån olika perspektiv. Det handlar inte om att medla mellan elever och säga att ett av synsätten är rätt och det andra fel; läraren ska presentera fakta men också visa på olika perspektiv. Här är det viktigt att som Nordenman och Rosén påpekar att tänka på att en diskussion som läraren utifrån goda intentioner låter pågå i klassrummet kan upplevas som jobbig för de elever som i det här fallet pekas ut, eller blir satta som huvudpersoner, flickorna i klassen med hijab.<sup>170</sup> Torsten har dock ett tungt argument för att låta diskussion få ta rum i klassrummet. De eventuella kränkningar som elever utsätter sina klasskamrater för, är kränkningar som de annars skulle utsätta sina klasskamrater eller andra människor för utanför

---

<sup>168</sup> Skolverket (2011a) s.5

<sup>169</sup> Åke, gruppintervju 1

<sup>170</sup> Nordenmark, Rosén (2008) s.70-78

klassrummet. Då är det bättre att det sker i klassrummet så att läraren kan hantera det. Torsten och Åke har olika förutsättningar på sina arbetsplatser på så vis att den ena ofta stöter på fördomar medan den andra sällan gör det, men de är överens om att läraren med fördel kan ”pusha gränser” och trigga konflikter för att kunna hantera fördomar bland eleverna. Bara för att elever inte visar några fördomar så innebär inte det att det inte finns några problematiska föreställningar som behöver hanteras.

Torsten förklarar att han föredrar att utgå ifrån elevernas egna fördomar för att dessa diskussioner ska bli meningsfulla, och för att komma åt dem så måste eleverna känna sig trygga att yttra dessa i klassrummet. För att visa eleverna att det är tillåtet så brukar Torsten själv erkänna för eleverna att han har fördomar. Att vara medveten om sina fördomar och vad de beror på, så som till exempel hur media väljer att lyfta fram olika saker, är inte samma sak som att uttrycka sig fördomsfullt menar han. Torsten berättar att han med avsikt kan göra klumpiga uttalanden på sina lektioner för att få sina elever att reagera.

Jag kan gå in och säga någonting; - Ja men vadå, alla muslimer är väl terrorister, eller? Och sen så blir det en diskussion utifrån det. Man kan säga sådana saker och det brukar bli bra. För de vet att jag provocerar och skojar... Oftast blir de inte särskilt kränkta utan de tycker bara att det är kul att man säger en sån sak.<sup>171</sup>

Torsten menar att eleverna uppskattar att få en chans att rätta honom, och utifrån den provokation som han gör kan en diskussion växa fram. Han påpekar också att elevernas mognadsgrad är viktig för om det ska fungera som önskat. Yngre elever kan ha svårt att förstå att det han säger är en provokation och ta uttalandet som lärarens personliga åsikt. Torsten berättar också att provokationer kan fungera olika bra i olika klasser. Ett exempel kan fungera bra i en klass och uppfattas som stötande i en annan. Han är medveten om att det är känsligt, men han menar att det är nödvändigt att befinna sig på gränsen för vad som är stötande för att ha möjlighet att utmana fördomarna. Han upplever det heller inte som att eleverna blir kränkta, säger han. Anna och Åke ger ingen respons på vad Torsten säger och intervjun går vidare. Det är svårt att veta vart Anna och Åke låter gränsen gå för vad som kan sägas i klassrummet. När samtalet senare kommer in på svåra föreställningar hos elever så berättar Anna hur hon tänker kring elevers personliga erfarenheter. Hon möter både rasistiska och sexistiska föreställningar i klassrummet. Att diskutera föreställningen att hon som kvinna skulle ha sämre förmågor anser hon är roligt, men hon tänker också att det kan sitta flickor i klassrummet som en sådan diskussion får negativa konsekvenser för. I den enskilda intervjun får hon utveckla det resonemanget.

Om jag kan ta på mig det själv som kvinna eller majoritetssvensk, då gör jag gärna det, därför att jag blir inte kränkt, men jag tycker det är jättemycket jobbigare om det är riktat mot homosexuella, för det har jag ingen aning om ifall någon i klassen är, eller om det är riktat mot svarta eller om det är riktat mot shiamuslimer, för att jag kan inte ställa mig i de skorna... Och det blir en konflikt där för det är vårt uppdrag att skydda mot kränkningar och det måste man göra, man måste markera att det du sa där är inte okej. Samtidigt som att, vart ska man ta det här? Alltså verkligen låta debatten pågå, alltså låta frågorna lyftas så att man kan bemöta frågor sakligt. Vart ska man göra det om inte i skolan. Nej just där, där har jag inga bra svar hur man gör det. För jag blir så

---

<sup>171</sup> Torsten, gruppintervju 1

splittrad och så tudelad i vad som är mitt uppdrag. Är mitt uppdrag först och främst att skydda en elev mot kränkningar, eller är mitt uppdrag först och främst att ta debatten.<sup>172</sup>

Annas resonemang lutar sig på den skrivning som finns i värdegrunds texten i styrdokumentet där det slås fast att ingen elev ska utsättas för diskriminering eller kränkande behandling i skolan.<sup>173</sup> Det finns en slitning mellan att som lärare vilja ta diskussionen för att kunna bemöta fördomsfulla föreställningar, och att som lärare ta ansvar för att elever inte ska bli kränkta i klassrummet. Torsten och Anna kan uppfattas ha olika uppfattningar om vart gränsen ska gå. Yunus som deltar i den andra gruppintervjun och därmed inte träffar Torsten och Anna talar om hur han hanterar kränkningar som kommer från elever i klassrummet. Han menar att det är otroligt viktigt för honom att reagera på kränkningar och upprätthålla ett språkbruk i klassrummet som han personligen kan stå för.

Även när man hör romer yttra sig om sig själva och sitt folkslag som de identifierar sig själva med och inte använder den benämningen, även i det fallet så rättar jag dem. Även om det faktiskt är så att de vill kunna kalla sig själva för något annat så säger jag att; -Nej men det finns en historia och utifrån det jag känner till så är allt annat relativt kränkande. Så när ni befinner er i det här neutrala området som jag kallar mitt klassrum så är det, det här som gäller. Sägar ni det utanför så är det upp till er, men det här står jag för.<sup>174</sup>

Yunus berättar också att han upplever det som att eleverna ofta är medvetna om när vad de säger är kränkningar och att kränkande yttranden ofta följs av en ursäktande fras, så som; -”Men man måste respektera alla”. Detta är något som känns igen av Janne och Zacharias som skrattar igenkännande, men det går också att relatera till Åkes sätt att reagera på elevernas vetskap om vad som får och inte får uttalas, att eleverna som han uttrycker det är ”politiskt korrekta”. Att känna till vad som är accepterat och inte att uttala innebär inte att fördomarna inte finns där. Lärare kan arbeta med att ”släcka bränder” när elever uttalar kränkningar, men det är också möjligt och önskvärt att på ett djupare plan arbeta med de föreställningar som finns bland eleverna på ett förebyggande sätt. Lärarna visar tydligt i det som sägs att de menar att de kunskaper, öppna diskussioner och det aktiva arbete som beskrivs i styrdokumentet som ett sätt att arbeta mot diskriminering och kränkningar måste vara på ett djupare plan än att ”släcka bränder”.

### **6.2.5 En undervisning som blir relevant för eleverna**

Flera av lärarna berättar om att de på olika sätt plockar in elevernas erfarenheter i undervisningen. Detta visar sig bland annat i flera av lärarnas tal om hur de väljer att behandla mindre religioner som är vanliga lokalt eller på andra sätt utgå ifrån elevernas erfarenheter. Där Åke arbetar är samer en minoritet som är vanlig och som han menar att det på så vis blir extra aktuell för honom att tala om i undervisningen. Yunus berättar att han brukar försöka plocka upp de mindre religioner som finns representerade i klassen men som sällan nämns i skolan. Han har haft flera elever som är jazidier och brukar försöka ge tillfällen för eleverna att nämna sin inriktning, men han framhåller också att det inte är något tvång. Torsten har som tidigare nämnts utgått från elevers erfarenheter av hur de blir bemött när de bär slöja och Zacharias om

---

<sup>172</sup> Anna, enskild intervju

<sup>173</sup> Skolverket (2011a) s.5

<sup>174</sup> Yunus, gruppintervju 2

elevernas förortsidentitet. Janne har vid något tillfälle bjudit in en imam från Stockholm till sin skola i norra Norrland. Han talar om att han upplevde det som att de muslimska eleverna tyckte att det var häftigt att skolan tyckte att islam var en så viktig religion att de tog in en gästföreläsare. Att inkludera elevers erfarenheter kan på så vis vara ett sätt att få eleverna att känna sig sedda men också ett sätt att utgå ifrån vad som är aktuella frågor i klassen, både utifrån nyfikenhet och fördomar.

En annan aspekt som Anna pekar på är att eleverna också ska känna att det som undervisas om är relevant för dem. Anna arbetar med nyanlända ungdomar och hon brukar försöka att som regel ta exempel från hela världen och särskilt från de länder som hennes elever kommer ifrån. Hon upplever att eleverna blir mer nyfikna och delaktiga i lektionen när exemplen kommer från deras hemländer, att eleverna inte bara vill lära sig för att klara provet utan för att det känns relevant för dem att kunna. När Anna har undervisat om de fem svenska minoriteterna som ingår i kursplanen i samhällskunskap för högstadiet, så har hon också tagit med exempel på minoriteter från elevernas hemländer. På så sätt blir den kunskap som eleverna får också överförbar på andra samhällen än Sverige. Anna säger att ”förmågan att analysera ett samhälle måste sträcka sig längre än att kunna analysera Sverige”<sup>175</sup>. Många av Annas elever vet inte om de kommer få stanna i Sverige och de måste förberedas för både ett liv i Sverige och ett liv någon annanstans.

I Lgy11:s värdegrundskapitel kan man läsa om kopplingen mellan identitet och förståelse för andra, men också ett sammanhang utanför Sverige.

En trygg identitet och medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan ska bidra till att elever får en identitet som kan relateras till inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala.<sup>176</sup>

Vad innebär det att få en identitet som kan relateras till det globala? Kanske är Anna något på spåret när hon försöker göra sin samhällskunskapsundervisning överförbar på andra samhällen. Att stärka delaktigheten i det gemensamma kulturarvet för att elever bättre ska kunna förstå varandra och *andras villkor* kanske i religionskunskapsundervisningen skulle kunna gestaltas som en undervisning som tar upp *vi* och *dom*. Det är viktigt att reflektera över vad som i läroplanen menas med det gemensamma kulturarvet. Vilka ingår i den gemenskapen och vilket kulturarv är det som avses?

Att använda elevernas egna erfarenheter kan tillföra saker i undervisningen, men det är också viktigt att tänka på elevernas integritet menar Janne. Han har genom sitt arbetsliv haft många elever som tillhör en frikyrka och han berättar att dessa elever brukar vara väldigt återhållsamma med att berätta om sin religion i klassrummet. Han säger att de inte vill marknadsföra sin religion och han tror att det beror på att det finns en ganska negativ bild av deras religion i samhället. Han undviker därför att ta upp just deras religion i undervisningen, av respekt för de här eleverna. Han ifrågasätter också riktigheten i att framställa olika samfund som manipulativa och farliga sekter. En kollega till Janne brukar ta upp Jehovas vittnen i det

---

<sup>175</sup> Anna, Enskild intervju

<sup>176</sup> Skolverket (2011a) s.5

sammanhanget. ”Och då tänker jag att med vilken rätt jag som lärare går in i elevernas livsvärld?”<sup>177</sup>

Alla lärarna i den här undersökningen plockar upp element som är viktiga eller aktuella för just deras elever. Det kan leda till att undervisning blir relevant för eleverna. Det kan finnas ett behov av att elevernas egna upplevelser och fördomar behöver ventileras. Om eleverna ska kunna föra över de kunskaper de får ifrån religionskunskapsämnet till sin egen livsvärld, för att kunna förstå människor de möter i verkligheten så kan det vara viktigt att eleverna får utrymme att tala om saker som är relevanta för just dem. Samtidigt är det viktigt att tänka på elevernas integritet och att se till att ingen elev känner sig kränkt i klassrummet. Hur lärare ska hitta en balans för det är en svår fråga som varje lärare måste ställa sig och ta ställning till i varje enskilt fall i klassrummet. Det är viktigt att lärare får stöd så att de har en kompetens i identitetsfrågor och normkritiskt arbete.

## 6.2.6 Kristendomens särställning

Det föregående examensarbetet utmynnade i en diskussion som bland annat tog upp kristendomens särställning i styrdokumentet, något som jag uppfattade som problematiskt utifrån den värdegrund som skolan ska arbeta utifrån. Det är utifrån det som lärarna tillfrågas om hur de ser på formuleringarna i styrdokumentet som pekar ut kristendomen som särskilt viktig för det svenska samhällets värdegrund som skolan ska förmedla.<sup>178</sup>

Det är inte någon av lärarna som uttryckligen motsätter sig att kristendomen skulle ha en särställning i styrdokumentet. Samtalen kring detta kom att ta olika riktningar i de olika fokusgrupperna. I fokusgrupp 1 är lärarna eniga om att det är rimligt utifrån ett samhällsutvecklingsperspektiv att kristendomen ges särställning. Torsten anser inte att det är ett problem, utan snarare självklart att kristendomen ges särställning och pekar på kristendomens betydelse för hur Sverige har utvecklats under 500 år. Kristendomen menar han har ett historiskt värde som islam inte har i Sverige. Däremot ser han ingen anledning att ge kristendomen mycket större utrymme i religionsundervisningen och menar att han inte tolkar styrdokumentet som att kristendomen ska få ta ett mycket större utrymme i undervisningen. Anna och Åke uttrycker att de håller med.

Anna som undervisar utifrån grundskolans styrdokument berättar att hon brukar lägga ungefär lika mycket tid på kristendom och islam. Hon menar att om hon öppet skulle säga till eleverna att hon skulle lägga störst fokus på kristendomen för att den anses som viktigast i Sverige så skulle hon ta ställning för sina kristna elever. Annas elever är alla troende, och har förkunskaper om sin egen religion, Anna menar därför att det är hennes uppdrag att jämma ut orättvisa grundförutsättningar. ”Det kompensatoriska som skolan ska vara, det känner jag kommer in här, att jag måste se de här två stora religionerna som jämbördiga.”<sup>179</sup>

Åke har inte samma förutsättningar bland sina elever. Han påpekar att det inte är självklart att eleverna kan särskilt mycket om kristendomen bara för att den har och har haft en särställning

---

<sup>177</sup> Janne, enskild intervju

<sup>178</sup> Skolverket (2011a) s.5, 137

<sup>179</sup> Anna, enskild intervju

under elevernas skolgång. Han upplever det som att eleverna har relativt små kunskaper om kristendomen. I von Brömssens undersökning visar det sig att de av hennes elever som har en etniskt svensk bakgrund inte ser kristendomen som sin religion. Det är dock intressant att se hur de elever som kontrasteras från de kristna, i von Brömssens studie främst de elever som är muslimer, ser de elever med etnisk svensk bakgrund som att kristendomen är deras religion eller deras tradition. Hon menar att det beror på att de tänker i termer av religion.<sup>180</sup> Man kan fråga sig om det också kan ha att göra med hur styrdokumentet är formulerade. Ingen av lärarna verkar heller lägga särskilt mycket mer tid på kristendomen i undervisningen. Det handlar dock inte om hur stort utrymme kristendomen får utan vilken vikt den ges och vad den får symbolisera. Schmitt påpekar att formuleringen i styrdokumentet signalerar vilka som tillhör.<sup>181</sup> Vilka ingår i *vi:et* och vilka görs till främlingar? Det handlar snarare om *vad* man säger om varje religion än vilket utrymme de ges.

Något som de tre lärarna i fokusgrupp 2 upplevde som problematiskt med formuleringen kring kristen tradition och västerländsk humanism, är vad som egentligen menas med de båda begreppen. Janne påpekar att de båda stått för vad som idag ses som högst omoraliska övergrepp genom historien, så som förföljelse av oliktankande, slavhandel och kolonialism, han får gehör av Zacharias och Yunus.

Kristendomen som den praktiserades i Sverige på 1800-talet, vi hade ju inte religionsfrihet. Katoliker blev till exempel utvisade i mitten av 1800-talet tror jag det var. Så om vi med kristendom menar svenska kyrkans kyrka då är det ju problematiskt, för är det kristendom att man är så förknippad med staten och förtrycker andra minoriteter det är ju inte evangeliets anda.<sup>182</sup>

Yunus poängterar att ett av kunskapskraven är att ta upp det historiska arvet, och även fast han inte uttalar det så tolkar jag det han säger som att han leker med tanken att lägga större vikt vid kristendomens problematiska historia. Jag uppfattar det dock inte som något som han har avsikt att faktiskt genomföra, som att han precis som jag menar att det högst sannorrligt inte är vad styrdokumentet menar. Kanske säger min tolkning mer om min egen negativa inställning till styrdokumentens formuleringar än om vad Yunus tänker.

Zacharias håller med om att det finns olika delar av begreppen kristendom och västerländsk humanism och att vissa av dem är djupt problematiska. Han påpekar dock att både sidan som förtryckte andra religioner och de som kämpade för religionsfrihet i lika hög grad var kristna. Zacharias menar att diskussionen i samhället, oavsett vad den har gällt, har tagit sig kristna uttryck under de senaste 500 åren, precis som att Iran dominerats av shiaislam. Han tror att eleverna normalt ser det som ett uttryck för en viss historisk situation och inte som ett ställningstagande. Att eleverna skulle påverkas av att kristendomen ges en särställning i styrdokumentet tror inte Yunus, Janne och Zacharias på eftersom att de menar att eleverna inte läser styrdokumentet. Oavsett hur det tänker kring kristendomens särställning i styrdokumentet och huruvida det är ett problem eller inte så är det ingen av de sex lärarna som menar att de låter kristendomen ta en större plats i undervisningen.

---

<sup>180</sup> Von Brömssen (2003) s.307-310

<sup>181</sup> Schmitt (2014) s.291

<sup>182</sup> Janne, gruppintervju 2

Lärarna som intervjuats har utmanat min starkt negativa uppfattning om kristendomens särställning i styrdokumentet. Ingen av lärarna verkar ägna mer tid åt kristendomen i sin undervisning. Här menar jag dock att det inte handlar om hur mycket som sägs utan om vad som förmedlas med det som sägs. Om kristendomens särställning leder till att lärare reproducerar ett *vi* som bara inkluderar kristna och sekulära så är det ett problem. Om lärare också reproducerar en föreställning om att kristendomen skulle vara en bättre religion än någon annan så är det ett ännu större problem. Lärarna i den här undersökningen anser att särställningen är rimlig utifrån ett samhällsutvecklingsperspektiv, men några av dem påpekar att kristendomens inflytande på samhällsutvecklingen både varit positiv och negativ. Det har gett mig nya infallsvinklar. Jag menar dock fortfarande att det är viktigt att vara medveten om vad en särställning kan innebära för elever.

## **7. Kort sammanfattning och slutsatser**

Syftet med studien har varit att identifiera strategier som utvecklats av religionskunskapslärare som har en medveten strävan att motverka en statisk tolkning av identitet(er) i sin undervisning. Till intervjuerna söktes lärare som antogs ha ett särskilt intresse för identitet främst av den anledningen att de förhoppningsvis skulle ha reflekterat mer än andra över dessa frågor. Att det blivit just dessa lärare som bidragit till empirin har också haft ett avgörande för hur resultatet blivit.

Undersökningen har utgått från en övergripande frågeställning; Hur närmar sig religionskunskapslärarna i min studie frågan om hur de kan förebygga och motverka de problem som en essentialistisk tolkning av identitet kan medföra? Utifrån denna har tre underliggande frågeställningar formulerats. Varför menar lärarna att en essentialistisk tolkning är ett problem i religionskunskapsämnet? Vilken förståelse för identiteter vill lärarna förmedla till eleverna? Vilka konflikter uppfattar lärarna finnas mellan styrdokumentet och deras yrkesutövning? De två första frågeställningarna har besvarats i avsnittet 6.1 och den tredje och sista föreställningen har besvarats i avsnittet 6.2. De slutsatser som kan dras utifrån analysen sammanfattas här och kommer sedan att diskuteras.

### **7.1 Slutsatser om lärarnas uppfattningar om varför en essentialistisk tolkning av identitet är ett problem i religionskunskapsämnet**

Lärarnas uppfattningar om varför en essentialistisk tolkning av identiteter är ett problem i religionskunskapsämnet kan sammanfattas till att handla om de kan leda till generaliseringar och kategoriseringar som bidrar till en syn på att människor med samma religion delar samma typ av egenskaper, att alla människor med samma religion är religiösa på samma sätt eller har ett lika stort engagemang i sin religion. Läroböcker som förmedlar en religion genom att berätta om den mest troende människan riskerar att sätta elever i en position där de känner att de måste leva upp till den bilden. Eurocentrism som lärarna berättar att de upplever i religionskunskapsläroböcker bidrar till skeva uppfattningar om världen och dess människor på ett sätt som inte stämmer överens med läroplanens värdegrund. Slutsatsen som kan dras är att lärarna uppfattar en statisk tolkning av identiteter som ett problem för att det riskerar att bidra

till en felaktig bild av hur människor med en viss religiös identitet är, vilket får konsekvenser för de människor som inte känner igen sig i en sådan beskrivning.

## **7.2 Slutsatser om lärarnas uppfattningar om vilken förståelse för identiteter som de bör förmedla till eleverna**

Den förståelse som lärarna menar är riktig att förmedla till eleverna utifrån styrdokumentens riktlinjer kan beskrivas utifrån de nyckelbegrepp som identifierats i analysen; *Levd religion, både-och, mellanförskap, vi och dom*, samt *eurocentrism*. Begreppen kan ses som slutsatser om lärarnas uppfattningar om vilken förståelse för identiteter som de bör förmedla till eleverna.

Lärarna vill förmedla att människor inte enkelt kan placeras in i olika fack utan oftast måste förstås som *både-och*. Om människors erfarenheter grundar sig i bakgrund från olika delar av världen kan begreppet *mellanförskap* vara en förklaring på hur en sådan identitet är sammansatt. På ett övergripande plan handlar det om att förmedla en bild av identiteter som påverkas av alla olika delar i människors liv. Alla erfarenheter måste tas med i beräkningen för att förstå vad identitet innebär för en människa. Utifrån empirin kan slutsatsen dras att lärarna förespråkar en undervisning som förmedlar *levd religion* istället för hur religion yttrar sig för den mest troende människan.

Att tala med elever om kategoriseringar av människor utifrån ett *vi* och *dom* kan vara ett sätt att problematisera hur identiteter konstrueras och tillskrivs människor. Det kan också vara ett sätt att problematisera identiteter utifrån makthierarkier i samhället. Eleverna ska tränas i att se olika perspektiv och att använda sig av *eurocentriskt* innehåll i läroböckerna kan vara ett sätt att göra detta.

## **7.3 Slutsatser om lärarnas uppfattningar om konflikter som uppstår mellan styrdokumentet och deras yrkesutövning**

De slutsatser som kan dras utifrån intervjuerna om lärarnas uppfattningar om konflikter som uppstår i mötet mellan styrdokumentet och lärarnas yrkesutövning kan beskrivas som en skillnad i hur elever och lärare uppfattar religionskunskapsämnet, en upplevelse av att innehållet som rör identiteter är avancerat både för elever och lärare och att det finns en önskan om stöd för att lyckas genomföra en bra undervisning utan att oavsiktligt kränka någon elev. Det finns också funderingar över vad styrdokumentet menar med formuleringarna ”kristen tradition och västerländsk humanism”.<sup>183</sup>

## **8. Diskussion**

I följande avsnitt förs en diskussion utifrån de slutsatser som framträder ur analysen. Slutsatserna är intressanta i förhållande till tidigare forskning på så vis att religionskunskapsämnet har fokuserats på ett tydligare sätt i den här undersökningen. Intervjuerna kopplar tidigare forskning till religionskunskapslärares yrkespraktik. I den här studiens inledande fas eftersöktes religionskunskapslärare med en medveten strävan att

---

<sup>183</sup> Skolverket (2011a) s.5



motverka en statisk tolkning av identiteter i sin undervisning. De lärare som kom att delta i intervjuerna visade sig ha mycket viktiga erfarenheter och tankar för den här studien.

Skolan kan ses som en arena för ett institutionellt identitetsskapande där makt används för att förmedla till eleverna vad som förväntas av dem. I religionskunskapsämnet kan bilder av hur en kristen, muslim eller buddhist ska vara förmedla sådana förväntningar till eleverna. Eleverna kan uppleva att de ska leva upp till en sådan bild. De idealbilder som förmedlas bidrar också till elevers uppfattningar om hur människor de möter i samhället är utifrån deras religion. Lärarna berättar i intervjuerna om att de upplever att läroböckerna förmedla idealbilder av hur en troende människa ska vara. Lärarna väljer därför ofta eller alltid bort att arbeta med dessa läroböcker. Det är intressant att fråga sig hur stort fokuset är på idealbilder av religiösa människor i religionskunskapsläroböcker. Är det möjligt att religionskunskapsläroböckerna inte lyckats träda över i det nya kulturvetenskapliga paradigmet? Ämnesplanen för religionskunskapsämnet har en tydlig koppling till det kulturvetenskapliga paradigmet. Den beskrivning som ges av religioner och identitet präglas av att religion sätts i samband med andra faktorer i samhället och identiteter beskrivs som något som formas utifrån sådana samband. Både individers och grupperns identiteter ges vikt och eleverna ska utveckla en ”respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva”<sup>184</sup>. Det är en bild av religionskunskapsämnet som inte fokuserar på religiösa ideal utan snarare om en typ av vardagsreligion eller levd religion. Således kan styrdokumentens förståelse för religion ses som en motpol till den förståelse som är vanlig i det fenomenologiska paradigmet. Härenstams läromedelsgranskning beskriver hur islam och hinduism beskrivs genom ideal så som Gandhi och att islam ofta beskrivs utifrån sina mest extrema troende. Han pekar också på hur religionskunskapsläroböcker har blivit mer nyanserade än de var på 1990-talet och att religionskunskapsläroböckerna har bättre beskrivningar än läroböcker för historia och samhällskunskap. Även Otterbeck har reagerat på att islam beskrivs utifrån de mest extrema yttringarna. Härenstams och Otterbecks analyser är gjorda 2006 respektive 2004 men i förhållande till vad lärarna berättar om sina upplevelser av läroböckerna är de fortfarande intressanta. Kamalis läromedelsgranskning från 2006 är koncentrerad kring andrafiering men det är ändå intressant att notera att han upplever att religion kopplas ifrån andra samhälleliga faktorer på ett sätt som inte stämmer med det kulturvetenskapliga sättet att förstå religion. Är det möjligt att religionskunskapsläroböcker inte har hunnit med utvecklingen över till det kulturvetenskapliga paradigmet? Urvalet av lärare i den här undersökningen har gjorts utifrån syftet att vilja ta del av tankar och upplevelser ifrån lärare som är särskilt intresserade av att motverka en statisk tolkning av identitet(er) i sin undervisning. Därför är det möjligt att dessa lärare som söker sig bort ifrån läroböcker av denna anledning kanske ligger lite före religionskunskapslärare i allmänhet. Kanske befinner sig religionskunskapsämnet i en transitfas, en övergång mellan två paradigmer?

Att eurocentrism förekommer i läroböcker är så klart oroväckande men inte på något sätt en ny upptäckt. Kamalis studie visar hur religionskunskapsböcker förmedlar att kristendomen är *vår* religion och reproducerar föreställningar om *vi* och *dom*. Här finns problem redan i styrdokumentens formuleringar som ger kristendomen en särställning. Det är viktigt för människors identitetsuppfattning att få ett erkännande av människor i sin närhet.<sup>185</sup> Skolan som

---

<sup>184</sup> Skolverket (2011a) s.137

<sup>185</sup> Taylor (1999) s.42-46, 72-73

institution samt läraren som gestaltar skolverkets direktiv kan också ses som signifikanta. Det är viktigt att erkänna den makthierarki som råder samt vad detta innebär för problem samt strävanden för människor. I diskussionen i föregående arbete kommer jag fram till att det är viktigt att lärare känner till att erkännanden kan innehålla eurocentrism som trots erkännandet reproducerar den rådande hierarkin. Utifrån detta ser jag problem med styrdokumentens formuleringar som pekar ut kristendomen som särskilt betydelsefulla för den värdegrund som skolan ska stå för, vilket också är något som Schmitt har uttryckt.<sup>186</sup> Schmitt påpekar att en sådan formulering samtidigt anger vilka som tillhör och vilka som inte tillhör.<sup>187</sup> Den implicerar att *de andra* religionerna inte är lika viktiga. Med en tolkning av identitetskonstruktion som en komplex relationell process är det svårt att föreställa sig att en värdegrund skulle kunna utvecklas utifrån en religion, helt isolerad från andra religioner eller livsåskådningar. De värden som tillskrivs som kristna kanske inte heller skiljer sig så mycket från andra religioners värderingar. Det är också viktigt att förstå att bland de människor som anses tillhöra en religion kan det finnas enormt stora variationer både i tolkningar av värden och engagemang.<sup>188</sup> En annan aspekt av det problematiska uppenbarar sig i Suids beskrivning av orientalismen och synen på muslimer som i behov av räddning från islam, civilisationens fiende.<sup>189</sup> Det hegemoniska maktförhållandet mellan kristendom och islam måste finnas i bakgrunden när den här formuleringen i styrdokumentet läses.

Det är utifrån det här resonemanget i min diskussion som jag frågar lärarna hur de ser på att kristendomen ges en särställning i styrdokumentet. Det lärarna berättar om sitt förhållningssätt till särställningen avdramatiserar allvaret en aning. De ägnar inte mer tid åt kristendomen. Det verkar också som att kristendomen framförallt ses som viktigt i förhållande till det svenska samhällets utveckling. Det är dock inte en fråga om utrymme utan om innehåll i vad som förmedlas. Om kristendomens särställning leder till att religionskunskapsämnet pekar ut kristendomen som mer värd eller reproducerar ett *vi* som exkluderar alla som inte tillhör den kristna tron så är det ett stort problem. Här är det intressant att se vad von Brömssen påpekar, att en identitetsinriktad undervisning kan fungera som ett sätt att utmana skolans traditionellt hegemoniskt nationella perspektiv. En religionskunskapsundervisning som förmedlar en mer mångfacetterad bild av identitet och religion kan bidra till hur elever oavsett bakgrund uppfattar svenskhet men också hur elever uppfattar sig själva. Barzoo visar ungdomars identitetskonstruktion påverkas av stereotyper som de utsätts för genom massmedier. Samma stereotyper används för att legitimera uppdelningen mellan *vi* och *de andra*. Han menar att ungdomarna exkluderas ur *vi:et*. Det är viktigt att religionskunskapsämnet inte blir en del i att reproducera stereotyper och därmed också legitimera en uppdelning av människor i grupper där några tillåts ingå i ett *vi*. Religionskunskapslärare måste hitta ett sätt att förmedla nyanserade bilder av religiösa människor. Utifrån den här studien är det intressant att fråga sig hur lärare kan motverka att deras undervisning reproducerar kategorierna *vi* och *dom* utifrån en hierarki? Religionskunskapslärare måste hitta ett sätt att kategorisera utan att hierarkisera för att kunna förmedla det till eleverna. Anledning till att det är viktigt är framför allt religionskunskapsämnets påverkan på enskilda elevers identitetskonstruktion, men det finns också ett annat incitament och det är att eleverna kan få svårt att tillägna sig de kunskaper om identiteter som styrdokumentet kräver av dem.

---

<sup>186</sup> Schmitt (2014) s.291, Skolverket (2011a) s.5, 137

<sup>187</sup> Schmitt (2014) s.291

<sup>188</sup> Thörnlund Persson (2016) s.42-43

<sup>189</sup> Said (1974) s.280-289

Under arbetets gång har generaliseringar framstått som ett stort problem som måste försvinna ur religionskunskapsämnet. Att generaliseringar är nödvändiga för att över huvud taget kunna greppa så komplexa fenomen som religion har dock lika ofta dykt upp och visat att det inte finns någon enkel lösning på problemet. När nu arbetet närmar sig sitt slut uppstår tanken att generaliseringar och kategoriseringar kanske istället ska ses som de viktigaste delarna av religionskunskapsämnet. Genom att visa de strukturella orättvisor som finns så öppnar sig också möjligheten att arbeta mot dem. Förtryck kan inte bekämpas om det inte först synliggörs. En religionskunskapsundervisning som inte synliggör samhällets makthierarkier deltar i att reproducera orättvisor. Det är något som står helt i motsats till skolans värdegrund och ämnesplanen för religionskunskapsämnet. Religionskunskapslärare måste lära sig att nyansera falska generaliseringar, kanske kan Hyléns *familjelikheter* och *prototyp teori* ses som redskap för att göra det.

Intervjuerna visar att det finns mycket tankar om vad som är viktigt för att religionskunskapsämnet inte ska förmedla en stereotyp bild av människor. Det finns också idéer om vilken riktning religionskunskapsämnet måste ta för att röra sig ifrån stereotyperna. I analysen framträder nyckelbegrepp som kan bidra med en förståelse för religiösa identiteter eller som kan användas för att problematisera de kategoriseringar som uppstår i samband med dessa. Under arbetets gång väcks tanken att religionskunskapsämnet har en outnyttjad potential till att hantera de generaliserande uppfattningar som ligger till grund för orättvisa kategoriseringar av människor. Att förklara men också problematisera konsekvenserna av kategoriseringar är en undervisning som är förenlig med skolans värdegrund. Kanske kan en undervisning som byggs upp utifrån dessa nyckelbegrepp vara ett sätt att arbeta för att tillgängliggöra det. Bland lärarnas berättelser så framträder en gemensam nämnare bland deras uppfattningar om vad som ska undervisas. Människor måste i första hand ses som individer som utgör olika exempel på hur religion kan gestaltas i människors liv och utifrån den förståelsen kan religionens mening för individer studeras. Människor som tillhör samma religion behöver inte ha mer gemensamt än deras tro, ofta ser inte heller tron likadan ut och deras erfarenheter kan vara väldigt olika. Att människors levda religion måste förstås som närmast unik framträder som en motsats till de generaliseringar som upplevs problematiska. Jag vill gärna se analysens nyckelbegrepp som ett didaktiskt verktyg men det är viktigt att undervisningen inte läggs på en alltför svår nivå för eleverna. Därför kan begreppen gestaltas genom lärandeaktiviteter som låter eleverna själva komma fram till samma insikt som begreppen ger. Lärarna i den här undersökningen bidrar i olika stor grad med teoretiska begrepp men alla bidrar med exempel på hur undervisning kan gestaltas på ett sådant sätt. Religionskunskapslärare kan ha en fördel av att tänka i banor av lärandeaktiviteter för att ta eleverna till en mer avancerad förståelse av identitet.

Vad är det då som vi önskar ska äga rum i klassrummet? Flera av lärarna efterlyser en undervisning som fokuserar mer på analysförmåga än på de faktakunskaper som de upplever som dominerande i religionskunskapsläroböcker. Eleverna behöver kunna förstå människor som de möter i verkligheten och då är inte idealbilder som de serveras i böckerna till hjälp. I värdegrunden förklarar skolverket att intolerans och främlingsfientlighet ska bemötas med aktiva insatser och kunskap, men förklarar inte vilken typ av kunskap som avses. Jag tror att en undervisning som fokuserar levda religion och använder de andra nyckelbegreppen för att

förklara och problematisera det kan vara ett exempel på hur sådana kunskaper kan uppnås. I en av intervjuerna framträder en berättelse som väcker många frågor. Yunus upplever att hans elever inte vågar prata om identitetsfrågor på lektionerna. Han uppfattar det som att det finns en rädsla bland elever att säga fel saker i förhållande till styrdokumentet. Kan det vara så att eleverna hämmas av styrdokumentet i de delar av religionskunskapsämnet som berör identitet? Som von Brömssen säger så finns det ett intresse bland ungdomar att få prata om det här, ändå tar Yunus elever inte den chansen. Styrdokumentet är svårtolkade och för en gymnasieelev kan de säkert upplevas som ganska abstrakta. Vad innebär det egentligen att ”utförligt och nyanserat redogöra för hur religion kan förhålla sig till etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund”?<sup>190</sup> Skulle eleverna vara mer intresserade av ämnet om de förstod den här delen av styrdokumentet?

Min förförståelse om religionskunskapsämnets innehåll när jag sökte till ämneslärarprogrammet var att religionskunskapsämnet skulle förmedla kunskaper om religioner till elever. Min förhoppning var att jag som lärare i religionskunskap skulle kunna bidra till att människor skulle förstå varandra bättre. Om människor skulle veta mer om olika religioner och olika sätt att tänka skulle de ha en bättre grund för att förstå varför människor tänker och gör på ett visst sätt. När jag började på utbildningen blev jag förvånad över att religionskunskapsämnet också skulle handla om etik, livsfrågor och identitet. Jag blev förvånad att vi inte skulle läsa mer om världsreligionerna. Under utbildningens gång kom också de överraskande delarna av utbildningen att vara intressanta och givande. Min grundtanke med varför jag velat bli lärare har funnits kvar i bakhuvudet. Något som jag kan konstatera så här i slutet av utbildningen är att mitt intresse har förskjutits från världsreligionerna till att handla mer om identiteter. Den del av religionskunskapsämnet som jag inte ens hade uppfattat som en del av ämnet när jag sökte utbildningen har kommit att bli det som tilltalar mig absolut mest. Min grundtanke med vad jag vill åstadkomma som religionskunskapslärare är fortfarande den samma, och jag uppfattar det som att de delar av ämnet som handlar om människors identiteter har störst potential för att förmedla den; att människor ska kunna förstå varandra bättre. Vad människor tänker och gör kan inte enskilt förstås som uttryck för deras religion. Även om religion kan vara en viktig grund så kan den inte förstås som något skilt ifrån andra delar av en människas identitet som fortsätter att formas under hela livet och färgas av en människas möten och erfarenheter. Den bild som jag hade av religionskunskapsämnet innan jag började ämneslärarutbildningen kan nog på många sätt vara en bild som många människor har. Att religionskunskapsundervisningen i huvudsak ska behandla fakta om världsreligioner. Jag tror att det är så vi måste förstå elevernas bild av vad som ingår i religionskunskapsämnet och inte. Elevernas bild förstärks säkerligen om de kommer i kontakt med sådana läroböcker som lärarna beskriver som faktaorienterade och generaliserande. Torsten frågar sig i en av intervjuerna vad skolverket vill att vi ska uppnå med undervisningen i religionskunskap. Vad är religionskunskap för ämne enligt skolverket? En liten del av ämnet är att kunna redogöra för världsreligionernas kännetecken och det är kanske den delen som motsvarar den allmänna bild som finns av ämnet. En större del av ämnet är dock att eleverna ska få förutsättning att utveckla en förmåga att analysera religioner, utveckla kunskaper om människors identitet, utveckla kunskaper om olika uppfattningar och tolkningar av religioner och livsåskådningar, samt kunna förstå och förklara samband. Enligt styrdokumentet är religionskunskapsämnet inte alls det

---

<sup>190</sup> Skolverket (2011a) s.140

ämne som lärarna upplever att deras läroböcker förmedlar. Det här skulle också kunna vara exempel på sådana kunskaper som enligt värdegrunden i Lgy11 ska användas för att bemöta främlingsfientlighet och intolerans.

Med ett tydligt stöd i styrdokumentet för religionskunskapsämnet och utifrån det värdegrundsarbete som ska bedrivas i skolan, kan man fråga sig om det inte är dags för identitetsfrågorna att få ta större plats i undervisningen. Lärare har stöd i styrdokumentet att låta dem göra det. Hur kommer det sig att de läroböcker som lärarna i den här undersökningen varit i kontakt med inte upplevs vara till hjälp för att bedriva en sådan undervisning? Flera av lärarna i den här undersökningen efterfrågar ett större stöd från skolverket. Kanske kan nyckelbegreppen som urskiljs i det här arbetet ses som stöd i ett sådant arbete.

## 9. Metoddiskussion

För att samla in empirin till den här undersökningen har både gruppintervjuer och enskilda intervjuer gjorts. Gruppintervjuerna visade sig givande på så vis att det uppstod en dynamik mellan de lärare som mötes. De kunde spinna vidare på vad de andra hade sagt och på så vis är det möjligt att dessa möten bidrog till ett bredare material. Risken som kan finnas med att intervjupersoner av olika anledningar inte vill säga vad de tänker inför varandra hanterades genom att följa upp gruppintervjuerna med enskilda intervjuer där lärarna fick möjlighet att utveckla sina svar. Analysmetoden har fungerat bra för att hantera empirin på ett bra sätt men mer hade kunnat göras som inte rymdes inom det här examensarbetets tidsram.

Något som varit viktigt för den här undersökningen är valet att söka efter lärare som har ett särskilt intresse för att motverka en statisk tolkning av identitet(er) i sin undervisning. De kunskaper som de har kunnat bidra med har säkert varit större än vad lärare i allmänhet hade kunnat ge, detta eftersom att de redan har tänkt mycket kring det här.

## 10. Vidare forskning

Analysen i den här undersökningen väcker många nya frågor som skulle vara intressanta att gå vidare med. En möjlighet skulle kunna vara att undersöka religionskunskapsläroböcker utifrån hur de producerar idealbilder av hur troende människor ska vara och hur sådana idealbilder bidrar till elevers identitetskonstruktion. Det skulle också vara intressant att hitta ett alternativ till dessa idealbilder som kan leda till utveckling av läromedel.

En annan tråd som jag tror är viktig är att religionskunskapslärare får större insikter i är religionskunskapsämnets roll i att producera och reproducera en kollektiv svensk identitet. Kamali har granskat läromedel och von Brömssen har undersökt elevers upplevelser i relation till detta, men det finns mycket kvar att göra på det här området. Hur kan religionskunskapsämnet motverka reproduktionen av kategorierna *vi* och *dom*?

När det gäller den delen av analysen som berör gruppdynamiken så finns det mycket kvar att göra. Det finns aspekter av dynamiken mellan lärarna i gruppintervjuerna som kan bidra med

fascinerande resultat i sig och inte bara som i den här analysen med intervjufrågor till en uppföljande intervju. Gruppdynamiken har vägts in i analysen som gjorts i det här arbetet men det finns många aspekter av denna dynamik som inte har fått utrymme inom ramen för det här examensarbetet.

## Referenslista

Anthias, Floya (2011) Intersections and Translocations: new paradigms for thinking about cultural diversity and social identities. I: *European Educational Research Journal*. Volume 10 Number 2, 2011

Arbouz (2012) ”Vad betyder det att inte känna sig hemma där man är född och uppvuxen? Om mellanförskap i dagens Sverige” i: *Om ras och vithet i det samtida Sverige*. Mångkulturellt centrum

Barzoo, Eliassi (2010) *A stranger in my homeland – the politics of belonging among young people with Kurdish backgrounds in Sweden*. Mittuniversitet: Östersund

Bergström, Göran, Boréus, Kristina red. (2005) *Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur

Carlgren, Ingrid (2015) *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos

Crenshaw, Kimberle (1991) Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, *Stanford Law Review*, Vol. 43, No. 6 (Jul., 1991)

Cöster, Henry, (2014) *Forskningsetik och ömsesidighet – vård omsorg och skola*. Stockholm: Liber AB

de los Reyes, Paulina (2007) Rosengård är min Shatila! Hegemoniska berättelser och gränsöverskridande erfarenheter i: *Framtidens feminism – Intersektionella interventioner i den feministiska debatten*. Hägersten: Tankekraft förlag

Forskningsetiska nämnden (2008) *Forskningsetiska anvisningar för examens- och uppsatsarbeten vid högskolan Dalarna*. Falun: Högskolan Dalarna

Foucault, Michel (1971) *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag

Foucault, Michel (1993) About the beginning of the hermeneutics of the self –Two lectures at Dartmouth. I: *Political theory*, vol 21, No 2, Maj 1993. Pp198-227

Journal of consumer culture (2003). *An interview with Anthony Giddens*. (författare inte angiven)

Giddens, Anthony (1999) *Modernitet och självidentitet*. Göteborg: Daidalos

Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press

Gilhus, Ingvild Daelid, Mikaelsson, Lisbeth (2009) *Nya perspektiv på religion*, Stockholm: Natur och Kultur

- Goldstein-Kyaga, Katrin, Borgström, María (2009) *Den tredje identiteten*. Södertörns högskola
- Hall, Stuart (1996) *Who needs identity? I: Questions of cultural identity*. Sage Publishing
- Hylland Eriksen, Thomas (2004) *Rötter och fötter*. Nya Doxa
- Hylén, Torsten (2012) Essentialism i religionsundervisningen, ett religionsdidaktiskt problem, I: *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2012:2 Pp 106-137
- Härenstam, Kjell (2006) *En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs i ett urval läroböcker*. Stockholm: Skolverket
- Johansson, Monica (2009) *Anpassning och motstånd - En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella Identitetsskapande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Kamali, Masoud (2006) Skolböcker och kognitiv andrafiering, i: *Utbildningens dilemma – demokratiska ideal och andrafierande praxis*, red. Sawyer, Lena, Kamali, Masoud. Statens offentliga utredningar
- Kvale, Brinkman (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, andra upplagan. Lund: Studentlitteratur
- Lifmark, David (2010) *Emotioner och värdegrundsarbete*. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen
- Lundahl, Christian (2014) *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts
- Lykke, Nina (2005) ”Nya perspektiv på intersektionalitet - Problem och möjligheter”, *Kvinnovetenskaplig tidskrift*
- Nordenmark, Rosén (2008) *Lika värde, lika villkor? Arbete mot diskriminering i förskola och skolas*. Stockholm: Liber
- Otterbeck, Jonas (2004) ”Vad kan man egentligen begära? – Läromedelstexter om Islam”: i *Didaktikens Forum* nr1 år 2004
- Ricoeur, Paul (1992) *Oneself as Another*. Chicago: The University Press of Chicago
- Rutherford (1990) ”The third space” i: *Identity – Community, culture, difference*, London: Lawrence & Wishart
- Said, Edward W. (1978) *Orientalism*, i svensk översättning av Kahle, Ingrid (1993) Stockholm: Ordfront



Schmitt, Irina (2014) ”Normkritiska pedagogiker, lagstiftad antidiskriminering och maktanalys” i: *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*, Persson, Anders; Johansson, Roger. Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap

SFS 2008:567 Diskrimineringslag. Stockholm: Justitiedepartementet

Skolverket (2011a) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*

Skolverket (2011b) *Kursplan i religionskunskap för grundskolan*

Skolverket (2011c) *Om ämnet religionskunskap*

Thörnlund Persson, Maria (2016) ”Identitet i religionskunskapsämnet – Olika tolkningar och dess implikationer i förhållande till styrdokumentet”

Taylor, Charles (1999) *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos (originalet utkom 1994) (med kommentarer av Habermas)

Taylor, Charles (1989) *Sources of the self –the making of the modern identity*. Harvard University Press (nionde upplagan)

Van Reken, R E (2010) ”Third Culture Kids” i: *International Encyclopedia of education*

Gustafsson, Bengt, Hermerèn, Göran, Petterson, Bo (2011) *God forskningssed*, Vetenskapsrådets expertgrupp för etik

Von Brömssen, Kerstin (2006) Identiteter i spel –Den mångkulturella skolan och nya etniciteter, i: *Interkulturella perspektiv –Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* av Lorentz och Bergstedt (red.). Lund: Studentlitteratur

Von Brömssen (2003) ”Tolkningar, förhandlingar och tystnader – Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet”. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis

Wibeck, Victoria (2000) *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Wickström, Johan (2011) ”Didaktisk textkompetens” i: *Religionsdidaktik – Mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, Löfström, Malin red. Lund: Studentlitteratur