



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Läroboken, styrdokumentet och orientalismen

Hur läromedel i Religionskunskap A presenterar världsreligionerna  
och vad det kan betyda för elevens identitetsskapande

Johanna Karlsson

Specialisering inom religionsvetenskap,  
RKS 310

Handledare: Henrik Bogdan

Examinator: Bo Claesson

Rapportnummer: HT07 1130-03



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Abstract

### Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Läroboken, styrdokumentet och orientalismen. Hur läromedel i Religionskunskap A presenterar världsreligionerna och vad det kan betyda för elevens identitetsskapande.

**Författare:** Johanna Karlsson

**Termin och år:** HT 2007

**Kursansvarig institution:** Institutionen för religionsvetenskap, teologi och klassiska språk

**Handledare:** Henrik Bogdan

**Examinator:** Bo Claesson

**Rapportnummer:** HT07 1130-03

**Nyckelord:** Läromedel, religionskunskap, styrdokument, orientalism, eurocentrism, identitet, kristocentrism.

### Sammanfattning:

Syftet med denna studie är att uppmärksamma orientalism och eurocentrism i det språk som gymnasieläroböcker i Religionskunskap A använder samt att koppla detta till styrdokument relevanta för sagda kurs. Rent konkret syftar studien till att synliggöra mönster i lärobokstextens språkanvändning som kan kopplas till de valda teorierna. Till detta kommer en didaktisk analys av resultaten att kopplas innehållandes en diskussion om styrdokumentens formuleringar och dess eventuella betydelse för hur läroböcker utformas. Även teorier om identitetsskapande fogas till resultatdelen, för att ytterligare uppmärksamma den problematik ett visst språkanvändande kan innebära och för att aktualisera och tydligt framhäva studiens resultat. Det är en kvalitativ studie som inriktar sig på tre läroböcker som är utvalda genom att de är faktiskt förekommande i undervisningen idag. Metoden har följaktligen varit fördjupade textstudier med närläsning och jämförande analys.

Resultatet visar att det finns tydliga tendenser till ett tänkande baserat på dikotomin ”vi” som presenteras som motsats till ”dem”, vilket är själva grunden för orientalismen. Det finns även tydligt fokus på väst som världens mittpunkt och utgångspunkt, samt klara referenser till kristen kontext, vilket ses i ljuset av formuleringar kring kristen etik och kristendomens särskilda roll i styrdokumentet.

## **Förord**

Den här studien är genomförd på egen hand. Den har inneburit fördjupade textstudier och analytisk närläsning av utvalda läroböcker, samt jämförelse mellan de olika källorna i förhållande till de teorier som är bärande för studien. De teorier som hänvisas till är orientalism, eurocentrism samt teorier om identitetsskapande. Även didaktiska analyser har gjorts för arbetets relevans inom läraryrket.

Det har för studiens del blivit nödvändigt att göra vissa avvägningar och val som medfört att vissa önskvärda aspekter inte kan innefattas. Valet har blivit att hålla studien rent teoretisk, vilket inneburit att metoder som kunnat aktualisera materialet ytterligare bortsetts ifrån.

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	2
<b>2. TEORETISK ANKNYTNING</b> .....	<b>3</b>
2.1. ORIENTALISM	3
2.2. EUROCENTRISM	4
2.2.1. Statliga utredningar om orientalism, eurocentrism och skola	6
2.2.2. Didaktiska referenser	6
2.3. IDENTITETSSKAPANDE	7
2.4. DEFINITIONER OCH ANVÄNDNING	8
<b>3. TILLVÄGAGÅNGSSÄTT</b> .....	<b>10</b>
3.1. STYRDOKUMENTEN	10
3.1.1. Läroplanen	10
3.1.2. Kursplanen	11
3.1.3. Kommentarer	12
3.2. MODELL FÖR URVAL	12
<b>4. RESULTATREDOVISNING</b> .....	<b>15</b>
4.1. LÄROBOK 1 – RELIGIONSKUNSKAP FÖR GYMNASIET KURS A	15
4.1.1. Resultat kring världsreligionerna	15
4.2. LÄROBOK 2 – RELIGIONSKUNSKAP	19
4.2.1. Resultat kring världsreligionerna	19
4.3. LÄROBOK 3 – RELIGION OCH SAMMANHANG	22
4.3.1. Resultat kring världsreligionerna	22
4.4. KORT SAMMANFATTNING AV RESULTATEN	25
<b>5. DIDAKTISK ANALYS</b> .....	<b>26</b>
5.1. TYDLIGA SPÅR AV ORIENTALISM OCH EUROCENTRISM I LÄROBÖCKERNA	26
5.2. FORMULERINGARNAS MAKT	28
5.3. LÄROBÖCKER SOM EN CHANS TILL IDENTIFIKATION	28
5.4. ÅTERKOPPLING TILL STYRDOKUMENTEN	30
<b>6. SLUTDISKUSSION</b> .....	<b>31</b>
6.1. HUR KAN MAN ANVÄNDA LÄROBÖCKERNA?	32
<b>7. SLUTSATSER</b> .....	<b>34</b>
<b>8. REFERENSLISTA</b> .....	<b>35</b>
8.1. PRIMÄRLITTERATUR	35
8.2. SEKUNDÄRLITTERATUR	35

# 1. Inledning

På lärarutbildningen talas det mycket om vikten av att hela tiden i sitt kommande yrkesliv vara medveten. Man skall, bland mycket annat, vara medveten om sitt språk, vara medveten om de val man gör, vara medveten om det stoff man lär ut och hur det framställs. Utifrån detta har intresse väckts för att närmre se på hur undervisning, och framförallt läromedel, ser ut idag. Hur medvetna är vi egentligen om det språk som där brukas?

Den svenska gymnasieskolan styrs som bekant av en rad olika normerande dokument. Dessa dokument fastställer bland annat den värdegrund som skolan skall vila på och vilka värde-traditioner skolan har att luta sig mot. Bland de normerande styrdokumenterna märks främst läroplanen, men även kursplaner spelar sin roll. Här bestäms vad eleverna skall kunna och vad de bör uppnå, det bestäms vilka värden som skall anses som viktiga. Betydande bör då vara att dessa värden är klart uttryckta och efterlevs.

Redan i det första avsnittet i *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94* (Lpf 94) behandlas "Skolans värdegrund och uppgifter". Här slås det tidigt fast att skolan skall förmedla värden som står i "överenskommelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism" samtidigt som undervisningen inte skall vara konfessionell (Utbildningsdepartementet 1994: 3). Ändå kan vi i gymnasieskolans kursplan för Religionskunskap A läsa oss till att kristendom är den enda religion som nämns med namn. För att nå betyget Godkänt måste eleven uppvisa "sådana kunskaper om kristendomen och några andra världsreligioner och livsåskådningar som ökar förståelsen för olika livsmönster bland människor i den närmaste omgivningen" (Utbildningsdepartementet 2000). Därmed inte sagt att den svenska skolan är konfessionell – kunskap behöver inte innebära konfessionalitet. Ändå, tanken väcks om det faktiskt kan vara så att styrdokumentet står i konflikt med varandra – och med sig själva?

Eftersom styrdokument väger tungt bör således innehåll så väl som språket i dem få konsekvenser för hur skolan ser ut samt, inte minst, för hur läromedel utformas och hur språkanvändningen i dem kan komma att se ut. De läromedel eleverna begagnar sig av påverkar i sin tur troligtvis dem. Därför vill jag ägna denna studie till att se närmre på styrdokumentens formuleringar samt till att undersöka om det kan vara så att dess formuleringar kan sägas avspeglas i de läromedel som förekommer i religionsundervisningen idag.

Försvarende argument för kristendomens speciella plats inom skolan och framför allt religionskunskapen är bland annat att det hör till vår tradition och vårt kulturarv. I Lpf 94 står till exempel att eleven skall ha "god insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet" (Utbildningsdepartementet, 1994: 10). Frågan jag ställer mig är då vilka dessa vi är som ingår i denna tradition med detta kulturarv? Alla elever i den svenska skolan delar uppenbart inte denna tradition och dessa kulturarv, är kristendomens särställning då fortfarande motiverad? Och hur påverkar detta övrigt stoff i läromedlen?

## ***1.1. Syfte och problemformulering***

Att granska läromedel som faktiskt används i undervisningen i gymnasiets religionsämne idag känns särskilt angeläget. Intresse för språk och för mång- och multikulturella frågor har gjort det möjligt att utforma denna grund som arbetet vilar på. Att också föra en diskussion utifrån detta om hur språket som maktmedel kan påverka känns relevant för uppsatsens giltighet för lärarprofessionen. Därav finns intresse av att tillfoga en diskussion kring identitetsskapande processer.

Denna studie syftar således rent konkret till att synliggöra mönster i läroböckernas språkanvändning som kan kopplas till de valda teorierna, eurocentrism och orientalism. Den syftar också till att sätta detta i relation till teorier om identitetsskapande och öppnar på så sätt för en diskussion kring läromedlens roll i elevens identitetsprocess. Till detta kommer en didaktisk analys av resultaten att kopplas innehållandes en diskussion om styrdokumentens formuleringar och dess eventuella betydelse för ur läroböcker utformas. De läroböcker som är relevanta för studien har aktualitet genom att de används på gymnasieskolor idag, det är texter som möter elever dagligen. På så sätt får studien relevans för yrkeslivet som lärare, eftersom den syftar till att aktualisera eventuella problem som kan förekomma samt hur diskussionen kring detta kan röra sig.

Min problemformulering blir därför:

- Hur begagnas språket i läromedlen, sett i relation till teorier om orientalism och eurocentrism, för att knyta an till sin tilltänkte läsare och hur kan man se detta i relation till gymnasieskolans och religionsämnets styrdokument och dess värdegrund?
- Hur kan man diskutera kring lärobokstexten som aktör i elevens identitetsskapande utifrån teorier om identitetsskapande?

Med utgångspunkt i detta avser denna studie att närgranska de läroböcker som får anses lämpliga genom att de förekommer i undervisning idag att tas upp. Urval och metod presenteras i ett eget kapitel nedan.

## 2. Teoretisk anknytning

Här följer en redogörelse för de teorier som används i denna studie. De viktigaste särdragen inom orientalism, eurocentrism och teorier om identitetsskapande kommer att tas upp. Därefter följer ett avsnitt som definierar hur begreppen kommer att användas i studien.

### 2.1. *Orientalism*

Orientalism som begrepp och teori myntades i och med Edward W. Saids arbete med just titeln *Orientalism* som utkom första gången 1978. Saids arbete väckte stor uppmärksamhet och diskussionen om orientalism sattes igång och har pågått i stort sett sedan dess. Said var mycket kritisk mot västvärldens hållning och inställning gentemot den så kallade Orienten, ett område i öst utan bestämd geografisk betingelse. I det introducerande kapitlet till *Orientalism* skriver han att Orienten så som (den västerländske) människan kom att känna den i princip var en värld påhittad av européer, åtminstone betingad av västvärlden: "*Orientalism*, [is] a way of coming to terms with the Orient that is based on the Orient's special place in European Western experience." (Said, 2003: 1) Orienten blev en romantiserad värld av mysterier och exotism, företeelser som inte existerade i den kultiverade västvärlden. Dessutom blev orientalen, den boende i Orienten, på det sättet den yttersta bilden av den Andre, allt det som västerlänningen inte var. Said menade på så sätt att västerlänningar genom historien använt sig av orientalen för att hävda sig själva och sin del av världen, "the Orient has helped to define Europe (or the West) as its contrasting image, idea, personality, experience." (Said, 2003: 1-2)

Orientalismen bygger alltså på dikotomin vi – dem, där det "vi" är definierat i motsats till vad "de andra" inte är, det handlar om identifiering där "identifying 'us' Europeans against all 'those' non-Europeans" har varit, och är fortfarande, ett grepp av maktutövande institutioner eller stater. (Said, 2003: 7) Andrafiering är ett begrepp som kan räknas som relevant i det här sammanhanget, med innebörden av att sortera ut och särskilja eller differentiera det okända, det som finns utanför det kända sammanhanget eller samhället.

Richard King är ett stort namn bredvid Said när man talar om orientalism, och då främst i samband med religion och mysticism – varifrån han ofta hämtar sina exempel. King visar hur definitioner av den Andre kan återspegla maktspel: "Defining mysticism then is a way of defining power. One's answers to the questions 'What is mysticism?' and 'Who counts as a mystic?' reflect issues of authority." (King, 1999: 10) Att definiera något är att utöva makt över det definierade, eftersom det är den som definierar som bestämmer innebörd och essens.

Som något av höjden av orientalism tar King upp västs etikettering och definiering av indisk religion under samlingsnamnet hinduism, som han menar är sprungen ur en judisk-kristen förståelse av religion. Den slags hinduism som västerlänningar såg utifrån sin egen förförståelse och situation blev emellertid den innebörd hinduiska nationalister senare kom att använda sig av under Indiens befrielsekamp. (King 1999: 90) Detta är ett sätt att tydliggöra den makt som kan ligga bakom en definition. Genom västs definiering av hinduism och sedermera dess överföring av begreppet till en indisk vardag, blir väst det bestämmande organet och den indiska befolkningen de som rättar hela sin tillvaro därefter.

Said var som sagt orientalismens – som begrepp – stiftare, men samtidigt dess allra största kritiker. Said gör klart sin kritik i sitt påstående att alla som sysslar med orienten på något som helst sätt, det vill säga exempelvis genom att lära ut, skriva om eller forska på området – inom vilket område som helst, ”whether the person is an anthropologist, sociologist, historian, or philologist – either in its specific or its general aspects” är en orientalist och vad denne sysslar med och åstadkommer är i förlängningen orientalism (Said, 2003: 2). King – som byggt mycket av sin egen forskning på Suids, riktar å sin sida en del kritik mot Said och hans forskning. King menar att Said istället för att vara nyskapande och se sin egen position som en bricka i spelet är stagnerad och destruktiv i sin analys. (King, 1999: 85) King menar också att det finns sätt att studera världsreligionerna som inte är orientalistiska, att alla perspektiv inte behöver vara uttryck för makt. (King, 1999: 94)

Som studiefält och begreppsfrågor har orientalismen spritt sig världen över och är fortfarande en aktuell teori. Så sent som 2005 publicerades till exempel antologin *Orientalism på svenska* med Moa Matthis som redaktör. Här delar bland annat journalister, frilansskribenter och doktorander med sig av sin syn och sina erfarenheter på området, samt behandlar teorin utefter detta. I antologin finns författaren Astrid Trotzigs artikel ”Prefixens makt”, som till viss del bygger på Kings diskussion om definitioner som en del i ett maktspel. Trotzig visar hur språket kan bli ett medel för att särskilja avvikelser och definiera dessa avvikelser som något utöver det normala. Trotzig hämtar sina exempel främst från litteraturen, som är hennes egen sfär.

Hon menar att man genom att använda sig av en viss grammatik, som att konstruera nya ord – främst genom användning av prefix på befintliga betydelser, skapar man nya värdeuttryck som särskiljer och normerar. Som exempel tar Trotzig upp betydelsen av ’litteratur’ gentemot ’invandrarlitteratur’. Genom att använda språket på sådant sätt blir denna ’invandrarlitteratur’ en egen genre som inte baseras på innehåll utan enbart definieras mot vad som anses vara ’vanligt’, en norm som då får antas vara enbart ’litteratur’ – vilket inte är en genre i sig. Trotzig går även i Suids fotspår när hon skriver att det konstruerade ordet invandrarlitteratur och användandet av det är ”ett begrepp som är starkt betydelseladdat, som rymmer en uppsättning fördomar om ’invandranen’ och som används för att definiera en avgränsning, ett särskiljande.” (Trotzig, 2005: 110)

## **2.2. Eurocentrism**

Eurocentrism skulle man kunna kalla en upptakt till orientalismen och blev ett begrepp att verkligen räkna med i och med Europas kolonisering av den nya världen, så att säga större delen av världen utanför Europa, men som enligt Vassilis Lambropoulos har sitt ursprung så långt tillbaka i tiden som till hellenismens glansdagar (Lambropoulos, 1993: 24). I och med upptäckter av nya landområden och genom erövring av redan tidigare kända sådana har européer alltsedan hellenismens utbredning definierat sig mot och avgränsat sig från de folk man erövat och lagt under sig. Eurocentrism handlar således om att förlägga makten och normen i västvärlden, som på så sätt blir ett slags världens centrum.

Skillnaden mellan ett eurocentriskt och ett orientalistiskt perspektiv ligger i att den som studerar eurocentrism i större grad analyserar etnicitet, där orientalismens studier snarare fokuserar på kulturen. Klart är dock att även eurocentrism handlar om exkludering och/eller andrafiering av den del av världen som ligger utanför vad som refereras till som Västerlandet. Det handlar också om den makt som ligger i detta att kategorisera och sortera in människor i olika etniska och kulturella mönster.



Stefan Jonsson har i förordet till sin samlingsvolym *Världen i vitögat. Tre essäer om västerländsk kultur* diskuterat eurocentrismen och dess uttryck och bakgrund:

Vår förståelse av den egna kulturhorisonten förblir halv så länge vi inte begripit den imperialistiska historia som utgjorts av dess förutsättning. För att själva framstå som civiliserade har vi utmålat andra samhällen som barbariska; för att framhäva vår egen konst som modern och universell har andras skapande pekats ut som primitivt eller provinsialt; för att bekräfta att vår egen ordning styrs av förnuftet har våra vetenskapliga discipliner velat bevisa att andra folk styrs av instinkter. Detta betyder inte att den europeiska idétraditionen saknar universell strävan eller att upplysningsarvet vilat på en lögn. Det innebär däremot att tendensen att allmänliggöra vissa västerländska värden är oupplösligt förbunden med en tendens att nedvärdera och diskriminera andra kulturtraditioner. (Jonsson, 2005: 16)

Det är detta att göra västerländska värden till något universellt som Jonsson vill definiera som eurocentrism, denna ”förväxling av det västerländska med det allmänmänskliga” (Jonsson, 2005: 17). Jonsson menar att genom att utse Europa till världens centrum har man förberett för ett maktspel där västliga makter har kunnat bestämma sig som överlägsna andra. Eftersom man genom historien varit övertygad om att väst sitter på sanningen och att denna sanning måste överföras till alla – oavsett metod, har man därmed fastställt sin rätt att låta västliga värden råda som norm. (Jonsson, 2005: 16-17).

Väst och västvärlden betecknas också återkommande som Västerlandet när man rör sig bland teorier som orientalism och eurocentrism. Detta begrepp, Västerlandet, tar Jonsson upp och diskuterar samt definierar den betydelse han vill lägga i detta. Han menar att världens centrum än idag,

av historiska skäl är baserat i västvärlden, även om det inte begränsar sig dit och inte heller ska förväxlas med västvärlden i territoriell bemärkelse. Det är detta centrum, denna dominant, som jag kallar Västerlandet. Detta Västerland är inte ett handlande subjekt med vilja att dominera över världen, utan en effekt av hur inflytelserika stater, institutioner, företag och myndigheter sköter sina affärer och tolkar sin roll i världen. (Jonsson, 2005: 18)

Västerlandet är således det eurocentriska hjärtat och i förlängningen världens centrum. Detta får konsekvenser för hur människan ser på världen, inte minst för hur västerlänningen ser på sin omvärld. Även om, som Jonsson påpekar, västvärlden varit lika mångfacetterad som andra platser i världen genom tid och historia så förmedlar denna eurocentrism av tradition en bild av statiska universella värden och stabilitet. (Jonsson, 2005: 21) Denna tradition måste, enligt Jonsson, ställas på sin spets när Västerlandets population alltmer gör sig gällande som en heterogen samling med skilda värdegrunder och etniska bakgrunder, där dessutom gränserna för kultur och vad kultur innebär inte längre är tydliga (Jonsson, 2005, 483-84). Diskussionen om det mångkulturella samhället måste få ta större plats: ”Frågan är inte om vi ska ha västerländsk civilisation eller mångkulturell anarki. Frågan är hur vi på ett civiliserat sätt hanterar det mångkulturella samhälle vi lever i.” (Jonsson, 2005: 9)

Eurocentrism och mångkulturalism behandlas mer utförligt av Gerd Baumann i *The multicultural riddle*. Framförallt stannar Baumann vid diskussionen om etnicitet och särskiljande definitioner, vid den makt som ligger i att bestämma andra och sig själv och ordna in dessa definitioner i mönster:

Whether we take evidence from the colonized world or from western nation-states, it points to the same conclusion. Ethnicity and ethnopolitics rely on rhetorics that trace cultural differences to biological differences; they aim at

purifying and canonizing the cultural essences that they have reified, and those who promote them show little regard for dissent in promoting their policies of cultural unity. (Baumann, 1999: 67)

Baumann menar att den västerländska människan måste inse att de betingelser hon lägger till etnicitet, i fråga om bland annat de handlingar hon eller andra utför eller i fråga om hennes identitetsproblematik, inte är av naturen givna utan något av henne själv konstruerat. (Baumann, 1999: 63) Denna konstruktion liknas vid ett världsvitt Apartheid, vilket inte är en önskvärd bild av världen:

We are indeed surrounded by an Apartheid logic of ethnicity, as if some god had created different colours, each with their own culture, on different days of the Creation Week. For a multiculturalist, this is a bad philosophically untenable start. Yet we ourselves will too base our reasoning upon it. (Baumann, 1999: 60)

Mångkulturalism handlar således om att se bortom etnicitet och kulturella barriärer, vilket inte är förenligt med eurocentrism. Att bejaka mångkulturalism kan då ses som en väg bort från orientalism och kanske framför allt eurocentrism.

### **2.2.1. Statliga utredningar om orientalism, eurocentrism och skola**

Det finns ett antal undersökningar och utredningar som ligger till grund för detta arbete. Masoud Kamali, professor och verksam vid centrat för multietnisk forskning, har till exempel författat ett kapitel i Statens Offentliga Utredning om demokrati och andrafierande praxis (Kamali, 2006). Kamalis kapitel berör andrafiering i skolböcker. Här presenteras begreppet *kristocentrism* som förklaras som ett led i eurocentrismen, hur skolböcker och styrdokument är påverkade av kristen tradition. Masoud Kamali menar att "utbildningsinstitutionerna tillhandahåller lärarna det maktmedel som ger dem legitim makt att genom utbildningen återskapa den symboliska föreställningen om 'verkligheten', om 'rätt' och om 'fel'. Följaktligen blir reproduktionen av status quo med dess makthierarkier och den eviga indelningen av samhället i ett 'vi' och ett 'dem' en del av utbildningssystemets mekanismer." (Kamali, 2006: 49) Vidare konstaterar Kamali att kristendom gärna betraktas som 'vår' religion, medan andra religioner blir 'de andras', i fråga om hur lärobokstexten är framställd. (Kamali, 2006: 51)

Även Utbildningsdepartementet har genom skolverket publicerat en rapport om läroboksundersökningar (Utbildningsdepartementet 2006). Här är det Kjell Härenstams undersökning om hur religiös tillhörighet framställs i läroböcker som är intressant för denna studie (Härenstam, 2006). Härenstam har inriktat sig främst på att undersöka hur framför allt hinduism och islam är framställt i ett flertal olika läroböcker. Han menar att det finns klart eurocentriska och orientalistiska drag i dessa men att framställningen förbättrats över tid, åtminstone vad gäller islam. (Härenstam, 2006: 47)

### **2.2.2. Didaktiska referenser**

Johanna Gustafsson Lundberg är verksam vid Högskolan Dalarna och har bland annat skrivit om religionslärarens roll i klassrummet (2006). Hon menar att religionsämnet, över tid och generellt i olika delar av världen, har länge haft en aspekt av medborgarfostran. (Gustafsson Lundberg, 2006: 83-85) Med tanke på hur styrdokumenterna är utformade och på hur religionsläroböcker faktiskt ser ut i dag ligger den nationsfostrande principen inte långt borta i tanken. Gustafsson Lundberg menar även att det så bör förbli, men att formen för detta måste diskuteras eftersom samhället och

därmed medborgarskapet förändras: ”Vad innebär det att leva i ett samhälle med respekt för mångfald? Vad är gemensamt och vad är individuellt? Svaren på dessa frågor är alla inbäddade i en mångkulturell och mångreligiös situation, där religionsämnet synliggör strukturer och tankesätt som delvis förbisetts.” (Gustafsson Lundberg, 2006: 91) Gustafsson Lundberg menar också att diskussionen kring mångkulturalitet bör få ett uppsving i den offentliga debatten för att det skall kunna slå igenom som nya tankar i skolan: ”I diskussionen om det mångkulturella Sverige har man aktivt diskuterat och problematiserat termer som etnicitet, och kultur, men diskussionen om religion har lyst med sin frånvaro. Här finns en tydlig religionsblindhet, där religion inte tillmäts någon egentlig tolkningsfaktor.” (Gustafsson Lundberg, 2006: 87)

Ännu ett namn att nämna när det gäller didaktiska referenser för studien är Andrew Wright (2004) som verkar vid King’s College i London. Wright talar om förändringen av religionsämnet i Storbritannien från modern till postmodern tid och menar att historiskt sett har religionsundervisningen i skolan i de flesta fall varit konfessionell och att detta blivit ett problem för ämnet sedan det av-konfessionaliserats. Det har lätt blivit så att objektiva religiösa fakta har ställts mot subjektiv religiös tro i ett hierarkiskt förhållande. (Wright, 2004: 181-182) Wright menar också att det är viktigt att introducera det nya greppet med att lära av istället för det traditionella att lära om religion (Wright, 2004: 183-190). Detta förhållningssätt måste självklart också både läromedelsförfattaren och slutligen läraren vara klara över när de skriver respektive väljer sitt läromedel.

Även Joakim Lindgren är ett namn att uppmärksamma i sammanhanget, som med *Värdegrund i skola och forskning 2001* har gjort en översikt över huruvida styrdokumentens uttalade värdegrund finns närvarande och tas hänsyn till i skola och forskning. Lindgren definierar och sorterar ut vad han vill benämna för värdegrund med stöd av styrdokumentens formuleringar.

### ***2.3. Identitetsskapande***

Anthony Giddens är ett stort namn inom sociologin, inte minst när det handlar om teorier kring självet och identiteten. Giddens menar att barnet och ungdomen skapar sin självidentitet under uppväxtåren och under dessa år spelar skolan en stor roll, vilket syns nedan.

Identitet idag är inte ett självklart givet begrepp. Det finns en finkänslighet i betydelsen idag och tillägnandet av identiteten är en arbetsam process:

Viktiga övergångar i en individs liv har alltid krävt psykisk omorganisering, något som ofta ritualiserades i traditionella kulturer i form av *rites de passage*. Men i sådana kulturer där allt förblev mer eller mindre oförändrat från generation till generation på den kollektiva nivån, var den förändrade identiteten klart utstakad – som när exempelvis en individ gick från ungdom till vuxenlivet. Under modernitetens villkor däremot måste det förändrade självet utforskas och konstrueras som en del av en reflexiv process, där det handlar om att koppla ihop personlig och social förändring. (Giddens, 1997: 45)

I dagens samhälle handlar det alltså mer om att söka sin identitet mer än att rent traditionellt tillägna sig den. Därför talas det om dagens identitetsbegrepp som svävande och mindre konstant än det var förr. Idag finns fler val att göra, det finns fler intryck att smälta och ta ställning till och sedan eventuellt införliva med den egna identiteten (Giddens, 2003: 44). Giddens påpekar att den ”tidiga socialisation[en] tenderar exempelvis att allt oftare styras av råd och anvisningar från experter (barnläkare och

pedagoger) än av de direkt överförda kunskaperna från generation till generation.” (Giddens, 1997: 45) När vi rör oss bland gymnasieungdomar handlar det knappast längre om barnets tidiga socialisation, men viktigt är ändå att poängtera den roll lärare och skolmiljö faktiskt spelar i formandet av självet: ”Det sociala samspelet i dessa kontexter hjälper individerna att lära sig de normer, värderingar och uppfattningar som utgör mönster i den aktuella kulturen.” (Giddens, 2003: 43)

Skolan är för ungdomarna en vardagsmiljö där de spenderar mycket av sin tid. Deras identitet skall alltså styrkas av interaktioner i en sådan miljö. Skolan är elevens verklighetsram, genom vilken denne gör sig erfarenheter som delas av andra och som är viktiga för självet. ”Känslan av att man delar en verklighet med andra människor och ting är på samma gång både stabil och bräcklig. Dess styrka skapas av en hög grad av tillförlitlighet i vardagliga sociala interaktioner, kontexter som produceras och reproduceras av vanliga aktörer.”(Giddens, 1997: 49)

Giddens skiljer den sociala identiteten mot den personliga identiteten. Den sociala identiteten är vad andra utifrån lägger i en identitet medan den personliga identiteten utformas av den egna personen i samspel med omvärlden: ”Den personliga identiteten handlar om en utvecklingsprocess varigenom vi formulerar en upplevelse av oss själva som en unik varelse som har unika relationer till omgivningen. [...] Det är individens kontinuerliga samspel och ’förhandling’ med yttrevärlden som bidrar till att skapa eller forma hans eller hennes upplevelse av sig själv.” (Giddens, 2003: 44)

Ett svenskt namn att räkna med när man talar om identitet, och framför allt ungdomars identitetsskapande, är Ove Sernhede. Sernhede har bland annat riktat in sig på ungdomen som den andre, den annorlunda och utanförstående. I *Ungdomskulturen och de andra* (1996) talar han bland annat om jaget som definierat först när ett icke-jag finns att relatera till. Detta icke-jag skall då utgöra den andre. Både jaget och icke-jaget är även produkter av den sociala och kulturella kontext man tillhör (Sernhede, 1996: 44). Sernhede rör sig dock kring ämnet ungdomskultur och framför allt musik och tar aldrig riktigt upp om det kan finnas problem med att betrakta sig själv som den andre, om en sådan problematik över huvudtaget existerar.

Det kan hur som helst konstateras att skolan fungerar som en viktig aktör i ungdomens identitetsskapande i och med den tid eleven spenderar där och det ansvar skolan bär för att forma och utbilda eleven. Det är här eleven lär sig att fungera inom en kulturell kontext och det är här eleven formar sin verklighet. I diskussionen om skolans och skolmiljöns påverkan på den enskilde individens identitet hänvisar Giddens sitt resonemang till Pierre Bourdieu när han talar om skolans roll som reproduktiv kulturförmedlare: ”Skolan förstärker den variation i kulturella värderingar och synsätt som vi lär oss tidigt i livet. När barnet lämnar skolan kommer denna variation att begränsa vissa elevers möjligheter, medan andras förstärks.” (Giddens, 2003: 429) De erfarenheter eleven gör i skolan får alltså konsekvenser för dennes självidentitet.

## ***2.4. Definitioner och användning***

För att få en fungerande tillvaro, där kulturella gränser sprängs, är det nödvändigt att se bortom etnicitet och särskiljande definitioner. Det är av vikt att få till stånd värden som inte enbart baserar sig på en liten del av världens befolkning och att inse att värden kan skifta över tid och geografi. Världen av idag inser problematiken och diskussioner förs, men än finns många gamla mönster kvar och jobb finns att göra – på alla nivåer. Skolan är en institution som skall fostra morgondagens framtid, elever med ansvar på sina axlar, alltså måste arbetet med att komma bortom orientalism och eurocentrism vara ständigt

pågående och under diskussion där. Som ett led av detta kan denna studie uppmärksamma enskilda fall och bidra till diskussionen om hur medveten man egentligen är om sig själv, sina egna värderingar och de värderingar en lärobok eventuellt kan framföra.

Orientalism och eurocentrism är, som gått att utläsa ovan, begrepp som ligger nära varandra och kommer också därför att användas nära varandra i denna studie. Precis som teorierna visat handlar dock orientalism mer om främmandegörandet av en annorlunda kultur, medan eurocentrism handlar om värdeförmedling från ett världsligt centrum samt kategoriserande av etnicitet. Gemensamt är dock hur teorierna visat på definitionens och språkets makt. Det är också detta med språkets makt som den här studien kommer att fokusera på främst, eftersom det är lärobokstext som analyseras och studien syftar till att synliggöra mönster som kan kopplas till orientalism och eurocentrism. Även begreppet kristocentrism kommer att användas i diskussionen som en förlängning av eurocentrism. Kristocentrism får här i betydelsen av att man utgår från ett kristet perspektiv eller en kristen kontext för att förklara något, till exempel ett fenomen eller ett skeende, som ligger utanför detta.

Identitetsteorierna kommer i den didaktiska diskussionen att kopplas till hur lärobokstexten är framställd. Lärobokstexten får här agera agent i en skolmiljö och lärobokstextens eventuella påverkan på sin läsare kommer att diskuteras utifrån Giddens resonemang kring verklighetsramar och självidentitet. Det som blir meningsbärande för denna studie är just detta med skolans centrala roll i den socialiseringsprocess som eleven genomgår samt dess roll som värdeförmedlare och kulturell reproducent. Diskussionen kommer därmed att röra sig kring det ansvar skolan har för elevens identitet.

Studien kommer även att kopplas till valda styrdokumentens förordningar som för sammanhanget är relevanta. Hur styrdokumentet kommer att behandlas presenteras kapitlet nedan. Viktigt är att poängtera att denna studie i högre grad än tidigare gjorda undersökningar utgår från styrdokumentet och identitetsteorier när det handlar om analys av lärobokstexten.

## 3. Tillvägagångssätt

I det här avsnittet kommer styrdokumentet och de formuleringar däri som är relevanta för studien att gås igenom. På det följer ett metodavsnitt med urvalsdefinitioner. Här kommer även arbetets avgränsning att tydliggöras och diskuteras.

### 3.1. Styrdokumentet

De styrdokument som innehåller värden och sätter normer för undervisningen i gymnasieskolan idag är främst 1994 års *Läroplan för de frivilliga skolformerna* (Lpf 94) samt kursplanerna som dikterar villkor för de enskilda kurserna. I detta fall är det Kursplan för Religionskunskap A som är aktuell. De värden och normerande utlåtanden man kan läsa sig till handlar främst om vilken värde tradition samhället befinner sig i. Dessa värden blir så bärande för hur styrdokumentet, framför allt Lpf 94, utformas och uppfattas. Det är också dessa värden som skall återspeglas i undervisningen, varför det är av vikt att se närmre på dem.

#### 3.1.1. Läroplanen

Som inledning av Lpf 94 finns det kapitel som fastställer och behandlar skolans värdegrund. Här vill man klargöra just vilka värden som skall vara gällande i den svenska skolan samt vilken etik som ligger till grund för skolans värdegrund. Det uppges att dessa värden är ”i överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism” (Utbildningsdepartementet, 1994: 3). Här nämner man alltså kristendomen som tongivande i etiken, vilket är intressant i förhållande till den formulering som följer näst på: Det fastställs att den svenska skolan inte skall vara konfessionell, alltså inte bekänna sig till någon tro. Skolan skall istället vara värderingsfri när det gäller religion och livsåskådning. Som ett led av detta skall heller ingen i skolan kunna bli diskriminerad eller kränkas om den enskilde bekänner sig till en viss tro eller livsåskådning (Utbildningsdepartementet, 1994: 3-4). Här finns således en passage som kan tolkas som en konflikt i den värdeförmedling skolan skall stå för. Genom att säga att svensk skola vilar på kristen etik och västerländsk humanism sätter man in skolan i en tradition som kan sägas ha konfessionella drag utan att för den sakens skull mena att det är konfession det handlar om.

Fortsättningsvis redogörs för vad man skulle kunna kalla för skolans nationsfostrande roll. Här står att läsa om det svenska kulturarvet och vikten av att vara medveten om det:

Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket skall befastas genom undervisningen i många av skolans ämnen. En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan skall bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala. (Utbildningsdepartementet, 1994: 3-4)

Att eleven skall få en identitet som svensk ligger alltså på skolans olika ämnen att förmedla. Det uttrycks också som ett av skolans mål att sträva mot, att man skall förmedla kunskaper som gör att eleven ”har god insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och

västerländska kulturarvet” (Utbildningsdepartementet, 1994: 10). Detta västerländska kulturarv skulle således, i led med läroplanens formuleringar, kunna tolkas vara ett uttryck för kristet kulturarv. Dessutom följer en formulering som menar att principer som strider mot skolans värdegrund alltid skall motverkas av skolan: ”Alla som verkar i skolan skall [...] alltid hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem.” (Utbildningsdepartementet, 1994: 4) Den svenska skolan vilar således på kulturellt betingade kristna principer som alltid skall hävdas av dem som verkar i skolan. Det Lpf 94 förmedlar är alltså att kristendomen har en speciell plats i den svenska skolan.

### 3.1.2. Kursplanen

Gymnasiets kursplan för Religionskunskap A är målrelaterad (Utbildningsdepartementet, 2000). Här finner man mål som eleven skall ha uppnått efter genomförd kurs. Dessa mål reglerar i stort sett det innehåll som eleven möter i kursen. Det är dessa mål läraren har att gå efter när denne skall utforma sin kurs tillsammans med eleverna. I kursplanen finns också betygskriterier som eleven skall uppfylla för att få ett visst betyg i ämnet. Vid tre olika tillfällen i texten finns uttryck som skulle kunna kopplas till läroplanens fastställande av skolans etik, yttranden som bygger på den (västerländskt kristna) värde tradition som läroplanen vill förmedla. Dessa yttranden återfinns dels bland de mål som alla elever skall uppnå, dels bland de olika betygskriterierna. Det är också dessa yttranden som är intressanta för studien.

Som nummer två av totalt sju mål som finns uppställda i kursplanen för Religionskunskap A står det att läsa att eleven skall, efter genomgången kurs, ”känna till kristendomens och några andra världsreligioners och andra livsåskådningars grundläggande uttrycksformer, tro och idéer” (Utbildningsdepartementet 2000). Kristendomen är som nämnts innan den enda religion som specificeras och nämns vid namn. I sig är det inte ett uttryck för konfessionell behandling av kristendom i och med att det handlar om kunskap som eleven skall tillägna sig för ökad förståelse inför sin omgivning. Däremot kan detta relateras till läroplanens ord om den kristna etiska tradition som skolan vilar på, vilket blir problematiskt i förening med en icke-konfessionell skola. Kristendomen är fortsatt närvarande i den icke-konfessionella svenska skolan och får på så vis en viss status och ett visst erkännande genom gamla traditionsmönster.

Vidare står att läsa, som ett kriterium för att få betyget godkänt, att eleven ”redovisar sådana kunskaper om kristendomen och några andra världsreligioner och livsåskådningar som ökar förståelsen för olika livsmönster bland människor i den närmaste omgivningen” (Utbildningsdepartementet, 2000). Här kan man tolka in att det är kristendomen och några andra världsreligioner och livsåskådningar – som finns i elevens närhet – som är av betydelse. Detta öppnar upp för att se på Sverige som något annat än en traditionellt kristen stat och det blir därmed väsentligt att lägga in ett mångkulturellt perspektiv i undervisningen, även om arenan är fortsatt svensk. Detta preciseras mer specifikt i ett av kriterierna för att nå betyget MVG: ”Eleven upptäcker likheter och skillnader mellan kristendomens och några andra världsreligioners och livsåskådningars grundtankar och uttryckssätt och tillämpar dem på aktuella frågor såsom kvinnosyn och samhällssyn i ett aktuellt och ett historiskt perspektiv.” (Utbildningsdepartementet, 2000) Självklart skall det inte förnekas att dryga 70 % av den svenska befolkningen fortfarande är medlemmar i Svenska kyrkan (Svenska kyrkan, 2007). Detta talar naturligtvis för att det finns utrymme för att ge kristendomen en särställning i den svenska skolan, även om den skall vara fri från konfession. Samtidigt skall det heller inte förnekas att det dessa siffror betyder att nästan 30 % av den svenska befolkningen vill stå utanför den svensk-kristna kontexten

och därmed hamnar i en slags mellansits då kristendom och kristen etik och tradition får ta så stor plats som de faktiskt gör.

### **3.1.3. Kommentarer**

Joakim Lindgren (2003) har konstaterat att det man benämner för värdegrund utifrån läroplanen bottenar i just den passage som nämner kristen etik och västerländsk humanism. Det konstateras också att det är lärarens uppgift att förmedla de värden som styrdokumentet föreskriver. Om man skall dra detta ett steg längre skall läraren alltså förmedla kristen etik och västerländsk humanism i sin undervisning, vilket strider mot den svenska icke-konfessionella skolan. Dock nämns också att den ”nuvarande förankringen i kristen etik och västerländsk humanism har [...] blivit föremål för omfattande kritik och möjligtvis är den helt på väg bort från läroplanstexterna” (Lindgren, 2003: 10). Märkas bör dock att Lindgren här refererar ett antagande som grundats på forskning gjord av Hedin och Lahdenperä från 2000, alltså en utsaga som gjordes för cirka sju år sedan – och ännu har inget hänt med läroplanen.

Tydligt är att vad läroplanen säger om ”det egna kulturarvet” och om värde traditioner återspeglas i kursplanen. Utgångspunkten är det forna kristna Sverige med specifikt västerländsk kultur, vilket medför att kristendomen särbehandlas och får som enda religion särskild plats i undervisningen. Vidare i betygskriterierna kan man se att det är med utgångspunkt i den kristna traditionen som eleven skall kunna diskutera och jämföra, se problem och möjligheter. Det konfessionella dilemmat finns dock främst i läroplanen, medan uttryck för kristendom i kursplanen i större grad är inriktade på kunskap om framför allt kristendom.

## **3.2. Modell för urval**

Syftet med den här studien är att göra en kvalitativ, teoretisk textstudie med hjälp av närläsning och jämförelse, samt att analysera hur lärobokstexten ser ut och till vem den riktar sig. Studien innebär också en granskning av de formuleringar i styrdokument som kan kopplas till religionsämnet och som visar på grundläggande värden i skolan. Detta skall sedan ses utifrån teorier om orientalism och eurocentrism samt kopplas till en didaktiskt inriktad diskussion om identitetsskapande. Formen för det färdiga arbetet är i enlighet med de föreskrifter som står att finna i Bo Johanssons och Per Olov Svedners *Examensarbetet i lärarutbildningen* (2006).

Studien är teoretisk och syftar till att applicera teorier på ett valt stoff. Därför har valet blivit att bortse från metoder som intervjuer och enkätundersökningar. Dessa metoder skulle ha kunnat ge resultatet en närmre verklighetsförankring, men eftersom fokus då riskerar att förflyttas från själva undersökningen av läromedel, med utökad material att analysera, och hamna utanför de teorier som ligger som grundstenar för just detta arbete så begränsas studien till att innefatta en kvalitativ textanalys.

I samråd med de yrkesverksamma handledare jag arbetar tillsammans med på min VFU-plats, en gymnasieskola i norra Göteborg, har valet fallit på tre olika kursböcker för gymnasiet Religionskunskap A. Alla tre används i den undervisning som bedrivs idag inom ämnet. Två av böckerna är utgivna under de senaste fem åren och borde således inte vara alltför föråldrade, en tredje är något äldre men är också den som är mest använd på den refererade gymnasieskolan. De valda läroböckerna är

Alm, Lars-Göran (2002), *Religionskunskap för gymnasiet kurs A*.



Ring, Börge (2006), *Religion och sammanhang*.

Rodhe, Sten och Nylund, Bo (1999), *Religionskunskap*.

Alms samt Rodhes och Nylunds böcker är snarlika i upplägg. Rings lärobok integrerar både kurs A och B i Religionskunskap och har även ett någorlunda annorlunda upplägg jämfört med de båda andra. Just av den anledningen är den intressant, att den är något avvikande men ändå används i samma sammanhang som de båda andra läroböckerna. Hur avgränsning mellan A- och B-kurs görs redovisas strax nedan. Av samtliga läroböcker följer en närmre presentation i resultatredovisningen.

Att valet fallit på att endast hänvisa till kursplanen för Religionskunskap A och inte även B-kursen motiveras med att det är A-kursen som, än så länge, är ett av de kärnämnen som skall ingå i alla gymnasiala program. A-kursen är alltså en kurs som alla elever på gymnasiet skall ta del av och blir därmed intressant att undersöka just av denna anledning. Det har även blivit nödvändigt att begränsa det valda materialet till att innefatta endast vissa kapitel för att studien inte skall växa sig alltför stor. Material som kan hör till de valda läroböckerna, så som lärarhandledning och uppgiftsböcker, kommer att bortses ifrån. De faller utanför studien eftersom det är den text som möter eleven som här är intressant att behandla och problematisera.

I läroböckerna kommer de kapitel som behandlar vad som kallas för världsreligionerna att ingå i granskningen. Detta motiveras av det avsnitt i kursplan för Religionskunskap A som menar att eleven skall ”känna till kristendomens och några andra världsreligioners [...] grundläggande uttrycksformer, tro och idéer” (Utbildningsdepartementet, 2007-10-25). Även de inledande avsnitt som presenterar religionsämnet och kursen för eleven kommer att granskas, eftersom det är en inkörsport till hur boken är upplagd och eventuella värderingar eller ställningstaganden kan göras synliga här. Däremot kommer etik- och moralavsnitten inte att räknas in i studien, inte heller fördjupade avsnitt om religioner och livsåskådningar som inte räknas som världsreligioner. Med denna avgränsning bör det undersökta materialet falla innanför ramen för vad en A-kurs i Religionskunskap för gymnasiet skall innefatta gällande världsreligioner.

Vad läroböckerna menar med världsreligioner skiljer sig något åt. Gemensamt är dock att man tar upp judendom, kristendom och islam i anslutning till varandra, samt att hinduism och buddhism diskuteras i anslutning till varandra. Alla kallas de för världsreligioner. I någon bok tas även sikhism och jainism upp i anslutning till hinduism och daoism, taoism, konfucianism och shintoism nämns i samband med buddhism. Dessa religioner tillägnas inte några längre stycken och status som världsreligion eller inte kommenteras knappast. I de fall de tas upp på ett sådant sätt kommer de att uteslutas ur studien, eftersom det kan anses vara en fördjupning som hör bättre hemma i Religionskunskap B än i A-kursen. Däremot kommer de fall då sikhism får en plats bland världsreligionerna att ingå i studien, med stöd av Nationalencyklopedins definition av vad en världsreligion är.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> ”Världsreligioner, sammanfattande benämning på de religioner som har världsvid utbredning eller som p.g.a. sitt stora antal anhängare är kända runtom i världen. Till världsreligionerna brukar räknas: med ursprung i Indien hinduism och buddhism, med ursprung i Östasien konfucianism och daoism (ev. även shinto), med ursprung i Främre Orienten judendom, kristendom och islam (ev. även zoroastrism). Numerärt mindre betydande religioner med universell utbredning kan också räknas till världsreligionerna, t.ex. bahai.” Hämtat på <http://www.ne.se> 2007-10-25, sökord världsreligioner. Sikhism nämns inte här, men sett till antal anhängare (över 20 miljoner världen över enligt den officiella hemsidan <http://www.sikhs.org>, hämtat 2007-10-25) borde denna indiska religion kunna argumenteras för att falla under definitionen ”p.g.a. sitt stora antal anhängare är kända runtom i världen”.

Det är alltså texten i dessa stycken som är under granskning. Även de diskussionsfrågor och uppgifter som finns i anslutning till denna text kommer att gås igenom eftersom de kan ses som en förlängning av själva brödtexten. Vidare kommer detta att sättas i relation till Lpf 94 samt kursplanen för Religionskunskap A, som även de kommer att granskas och diskuteras. Detta granskas genom denna kvalitativa, teoretiska textstudie där närläsning sätts i fokus eftersom det är texten som är studieobjektet.

## 4. Resultatredovisning

I detta avsnitt kommer läroböckernas text att gås igenom. Här följer en presentation av de tre valda läromedlen i Religionskunskap. Det redogörs för deras olika upplägg samt vad som varit tongivande i var och en av dem. Därpå följer det resultat studien visat i fråga om hur texten ser ut. Det kommer att föras en analys och sammanfattande diskussion med koppling till de teorier som är aktuella i studien i kapitlet som följer på detta. Där kommer också styrdokumentens formuleringar att diskuteras i relation till lärobokstexten.

### 4.1. Lärobok 1 – Religionskunskap för gymnasiet kurs A

Lars-Göran Alms lärobok i Religionskunskap, som i den undersökta upplagan utkom 2002, är relativt traditionell. Den har ett kortare inledande kapitel där författaren förklarar begrepp som religion och livsåskådning samt försöker komma med argument som motiverar kursens plats på gymnasiet. Sedan ges plats för världsreligionerna, som alla tas upp var för sig, men kategoriseras utifrån hur utövare ser på tid, liv och död och utifrån detta blir uppdelade i två skilda kapitel.

Det första kapitlet är "Livets kretslopp". Här har man valt att börja med ett avsnitt om naturreligioner innan man kommer in på hinduism och buddhism. Inga minoritetsreligioner med ursprung i dessa båda stora religioner med indiskt ursprung tas upp i anslutning. Det andra kapitlet kallas för "Världshistoriens gud" och här hamnar i tur och ordning judendom, kristendom och islam. Allra först kommer dock ett kortare avsnitt om gamla testamentet. Varje avsnitt i den här boken avslutas med ett antal arbetsuppgifter eller frågor som eleverna skall fundera över eller diskutera.

Senare i boken kommer kapitlen "I en sekulariserad värld" och "Hur ska vi leva?". Dessa tar upp livsåskådningar och ideologier samt moral och etik. Dessa båda senare kapitel utgör tillsammans mer än halva läroboken. Författaren har alltså inte valt att lägga tonvikten på världsreligionerna.

#### 4.1.1. Resultat kring världsreligionerna

Det här är en lärobok som använder ett tilltal som "vi västerlänningar" relativt ofta i sin brödtext. Eleven ingår självklart i en europeisk kontext, eftersom denne tar del av undervisningen i en svensk gymnasieskola. Eleven antas också kunna identifiera sig som västerlänning, som sprungen ur en västerländsk kontext. Detta tilltal, "vi västerlänningar" används upprepade gånger för att markera skillnader mellan vad "vi" kan anse vara vanligt förekommande, respektive vad "vi" inte känner till så väl. Det som faller under vad som för västerlänningen inte är så väl bekant utmålas inte sällan som "märkligt" eller "underligt", en fras som "svårt att förstå" står också att finna.

Ett tydligt exempel på detta språkbruk finner man i det kapitel där hinduism avhandlas. I inledningen till detta avsnitt står att läsa att "[f]ör västerlänningar kan det kännas främmande att en och samma religion utövas på så olika sätt" samt att man inom hinduismen kan finna "tre olika trosuppfattningar som vi västerlänningar upplever som helt oförenliga med varandra" (Alm, 2002: 24). Vidare beskrivs hinduism som en kontrasternas religion som på grund av dess mångfacetterade uttryck kan vara svår att förstå sig på: "Kontrasterna är alltså stora i det indiska samhället – mellan landsbygd och storstad, mellan fattiga och rika, mellan analfabeter och universitetsutbildade. Därför är

det *egentligen ganska förståeligt* att också religionen uppvisar stora kontraster. [min kurs.]” (Alm, 2002: 24) Bilden av hinduismen som splittrad och kontrasterad dyker åter upp när läroboken går över till att diskutera filosofisk hinduism. Här används också ett tilltal som är återkommande: ”Här ska vi möta ännu en uppfattning. Den speglar en helt annan syn på tillvaron [min kurs.]” (Alm, 2002: 30) ”Vi” kan här ses som en grupp som står utanför och blickar in på detta fenomen som är underligt och förbryllande.

Ytterligare ett uttryck som differentierar hinduismen från det västerländska finns i ett kort stycke som tar upp kon och dess heliga betydelse för en hindu: ”Då kan man få hjälp från en varelse som vi västerlänningar ständigt förundrar oss över.” (Alm, 2002: 25) Hindun blir bärare av en tradition som ”vi” anser avviker och därför förunderlig.

I slutet av kapitlet om hinduism finns ett antal arbetsfrågor som för eleven för att reflektera över och minnas det som just lästs. Här tas plötsligt upp en dimension om tempelkult som inte nämnts vidare ingående i den föregående texten. Frågan är ställd på ett sätt och använder sig av begrepp som kan anses vara värderande: ”En del västerlänningar vill se den hinduiska tempelkulten som en storskalig mutverksamhet. Vad kan de tänkas ha för stöd för den åsikten? Vad talar emot?” (Alm, 2002: 34) Visserligen är detta ett påstående som får sin plats på grund av att eleven skall tänka till kring det lästa avsnittet. Samtidigt är det ett påstående som tar utgångspunkt i en västerländsk negativ syn på hinduismen och bidrar på så sätt till den i övrigt generella särskiljande bilden av hinduism som boken återger.

Efter hinduism tar läroboken sig an buddhism. I inledningen till detta avsnitt vill författaren ge en bakgrund till Siddharta Gautama, sedermera Buddha, eftersom det är Siddharta Gautama som brukar anges som buddhismens stiftare. Man nämner att han kom från bra förhållanden och omnämner honom som en adelsman, något som måste anses vara ett västerländskt epitet (Alm, 2002: 35). Här utgår man alltså från en i Europa känd titel för att förklara Siddhartas höga samhällsställning. Frågan är om detta på rätt sätt förklarar hur man levde i Indien under den tid det handlar om, eller om det snarare ger en bild som man kan betvivla sanningshalten i.

I det stora hela är det återkommande att läroboken använder sig av emotionella uttryck och vill gärna använda ett pronomen som innefattar läsaren i texten. Detta görs genom att frekvent låta läsaren ingå i det ”vi” som används för att komma vidare i texten. Det har setts tidigare, när exempelvis ”vi” förundras över den heliga kon, och det dyker upp igen i bokens buddhistiska avsnitt. Texten har just återgivit vad man kallar för buddhismens fyra ädla sanningar och skall komma vidare i texten: ”Vi blir kanske lite besvikna över den här torra uppräkningsen. Det klagas ju inte vad ordet ”rätt” står för i de olika stegen. Men som vi snart ska se finns detta noggrant utrett och förklarat på annat håll.” (Alm, 2002: 37)

I slutet av kapitlet som behandlar buddhism leder spåret in på zenbuddhism. Detta framställs som en mindre filosofisk gren av buddhismen och ska på så sätt vara mer attraktiv för västerlänningar. (Alm, 2002: 45) Buddhism bedöms på så sätt efter hur tilltalande västerlänningar tycker att det är, hur lätt en västerlänning kan ta sig an och identifiera sig med en ny religion eller livsåskådning.

Efter att ”Livets kretslopp”, där hinduism och buddhism avhandlats, går så läroboken vidare till den del som kallas ”Världshistoriens gud”. Här bereds plats för judendom, kristendom och islam. Denna titel, ”Världshistoriens gud”, klingar av överlägsenhet gentemot de indiska religioner som tidigare behandlats i avsnittet med namnet ”Livets kretslopp”. En tolkning att religioner från Israel- och Palestinaområdet med omnejd omges av högre, allsmäktiga makter, medan religioner från Indien ”begränsas” till att endast gälla människan ligger inte alltför avlägset.

Den här delen av boken börjar med att avhandla gamla testamentets huvudtankar i ett kortare kapitel med samma namn. Här klargör man att "för enkelhetens skull använder vi här det kristna namnet" istället för det judiska Tanakh (Alm, 2002: 49). Författaren fattar alltså ett bekvämt beslut istället för att göra både judendom och kristendom rättvisa. I detta kortare kapitel talas det även om en judisk och kristen gud som "vår" gud. Detta skall också vara en gud som "gett oss vår fria vilja", vilket nämns i samband med teodicéproblemet: "Vi är ju inte tvungna att vara onda – därför är ansvaret helt vårt när vi är det." (Alm, 2002: 50)

Strax leder texten vidare till att handla enbart om judendomen i ett avgränsat kapitel. Här talas det om som "det judiska folket", som även omnämns som det lilla folket (Alm, 2002: 53). Till det läggs en framställning om hur judars historia sett ut som bidrar till att judar främmandegörs för läsaren. Visserligen har judendomen en mörk historia att presentera, judar har utan tvivel varit förtryckta, men språket i boken spelar på känslan av att juden är den radikalt andre: "Nu fick judarna äntligen bosätta sig var de ville och delta i samhällslivet på samma villkor som alla andra." (Alm, 2002: 56) Här får också västvärlden spela hjältar när man menar att i "västvärlden är emancipationen idag helt genomförd" (Alm, 2002: 59).

När turen kommer till kristendomen utgår man från att svensk luthersk-evangelisk kristendom är normen. Kapitlet börjar med att författaren beskriver en grekisk-ortodox kyrklig interiör samt ett tänkt gudstjänstförelöpp som läsaren kan följa. Detta inledande stycke avslutas med att detta förelöpp beskrivs som avvikande från det svenska: "Vi är sannerligen långt från vår svenska församlingskyrka, där allt är mycket enklare och stramare: kyrkorummet, prästens kläder, gudstjänsten." (Alm, 2002: 64) Detta kan tolkas som ett försök till att visa på hur kristendomen kan ta sig olika uttryck. Stycket avslutas också med att förklara detta, men genom att läsaren letts till att jämföra en grekisk-ortodox kyrka med en "enkel och stram" svensk kyrka blir allt annat detta enkla och strama något annorlunda och avvikande. Författaren förutsätter också här att eleven har den erfarenheten att hon eller han kan jämföra med en gudstjänst i den svenska kyrkan, vilket inte kan ses som ett helt självklart antagande.

I kapitlet om kristendom finns inte samma utifrånperspektiv som man bland annat kunde läsa in i avsnittet om buddhism. Inga kommentarer liknande "som vi nu ska se" står att finna, heller inga fenomen som läsaren sägs förundras eller förvånas över. Texten är även restriktiv med pronomina "vi" och "oss", vilket också det är något av ett stilbrott. Dessutom kopplas kristendomen starkt samman med "vår tids västerländska samhälle" genom ett avsnitt om kvinnans plats i kristendomen: "I vår tids västerländska samhälle accepterar kvinnan inte längre rollen som en andra klassens medborgare." (Alm, 2002: 77) Detta indikerar att i samhällen som ligger utanför väst skulle kvinnan inte vara lika frigjord. Noteras bör också att kristendom utanför väst inte ägnas någon större uppmärksamhet.

Trots att läroboken lagt visst fokus på väst som kristet och framför allt Sverige som en stat med kristet förflutet låter man ett påstående om västerlänningens icke-religiösa tillstånd avsluta kristendomsavsnittet: "I det tidigare kristna Västerlandet har religiös likgiltighet brett ut sig, och icke-religiösa livsåskådningar har lockat många anhängare." (Alm, 2002: 79)

Till skillnad från kapitlet om Gamla testamentet, där man valde kristen terminologi istället för judisk, väljer man i inledningen till avsnittet som behandlar islam att använda sig av Allah istället för Gud. (Alm, 2002: 81) Detta kan ytterligare ifrågasättas då man inte skrivit Adonaj eller Jahve när det handlade om judendom. Istället för att betona det gemensamma ursprung, som man får anta vara avsikten med att lägga de abrahamitiska religionerna bakom en gemensam rubrik, blir istället skillnaden tydlig när man här

använder ett nytt ord för Gud: "Vi känner igen många av Allahs egenskaper från Gamla testamentets gud." (Alm, 2002: 85)

Vidare i texten vill författaren reda ut skillnaden mellan 'muslim' och 'arab'. Här förutsätts alltså eleverna blanda ihop dessa begrepp och inte ha någon förförståelse men däremot kanske fördomar. (Alm, 2002: 83) Dessa fördomar tar också upp till diskussion i ett stycke som behandlar kvinnan i islam. Här målas bilden av den beslöjade kvinnan upp, "[m]ånga västerlänningar förknippar islam med beslöjade kvinnor" (Alm, 2002: 90), för att sedan lägga grunden till en diskussion kring detta fenomen genom att påstå att slöjan kan uppfattas vara både ett medel för kvinnoförtryck och/eller verka som skydd mot sexuella trakasserier:

Det går alltså att hävda att islam inte alls är så kvinnoförtryckande som västerlänningar ofta tror. Men man kommer aldrig ifrån att islam växte fram i ett utpräglat manssamhälle och att traditionerna ger kvinnan en undanskymd roll. [...] Egentligen har vi redan mött samma spänning mellan ideal och verklighet i avsnittet om kristendomen och kvinnan [...]. I grunden är det kanske inte så stor skillnad mellan kvinnans situation i islam och kristendom som många kristna gärna vill tro. (Alm, 2002: 91)

Muslimernas förmodade svårighet att förena västerländsk politik, ekonomi och teknik med islams tradition står näst på tur att avhandlas. Läroboken menar att för muslimer finns flera olika sätt att förhålla sig till det västerländska. Antingen faller valet på sekularism, då man menar att befolkningen i det muslimska landet blir "västerländskt orienterade" eller modernism, då man är förmodat "fri att låna metoder från Västerlandet". Återstår gör fundamentalismen, då muslimer tar avstånd från västerländska tankar. (Alm, 2002: 92) Detta leder in på en diskussion om val till parlament och enpartistyre: "Det är inte mycket i detta som stämmer överens med den västerländska uppfattningen om demokrati." (Alm, 2002: 92) Dessutom fogas bruket av sharia, muslimsk lag, in i texten: "Den stränga tillämpningen av sharia har bland annat inneburit att straff som västerlänningar uppfattar som ohyggliga på nytt kommer till användning." (Alm, 2002: 92) Att ta efter Västerlandet, helt eller i viss mån, kan här tolkas vara den goda vägen, medan alternativet framställs vara en diktatur med ohyggliga straff som följd på att sharia tillämpas.

Straffen avhandlas vidare, man menar att de "har väckt kritik i Västerlandet, där man anser att det är grymt och omänskligt". (Alm, 2002: 92) Västerlandet representeras också av FN i diskussionen:

Två skilda synsätt står emot varandra. Enligt västerländsk syn har varje människa ett värde och en värdighet som inte får kränkas. I *FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna* sägs: 'Ingen får utsättas för tortyr eller grym, omänsklig bestraffning.' Men enligt islamiska fundamentalister är det bara Gud som har en absolut värdighet. När Gud bestämt dessa straff har människan bara att lyda." (Alm, 2002: 92)

Detta späder ytterligare på bilden av det goda Västerlandet som med sitt inflytande kan få muslimer på rätt köl genom att lära dem vad demokrati är och hur straff kan utdelas utan att kränka de mänskliga rättigheterna. Vidare, i behandling av muslimen kontra västerlänningen, kan man se hur bilden av västerlänningen stereotypiseras till att bli överdrivet frisinnad. Detta i samband med att muslimens avhållsamhet från rusdrycker och visst nöjesliv tas upp: "En god muslim avstår alltså från västerländskt krogliv med roulett." (Alm, 2002: 88) Bara det att definiera västerlänningar mot muslimer blir en

avståndstagande handling. Att sedan ställa dessa båda bildbilder jämte varandra bidrar ytterligare till att öka avståndet.

## 4.2. Lärobok 2 – Religionskunskap

Sten Rodhes och Bo Nylunds lärobok är den äldsta i studien, den undersökta upplagan är från 1999. Precis som Alms lärobok är Rodhes och Nylunds något traditionell i sitt upplägg. Här finns dock en skillnad i hur man väljer att inleda och introducera läsaren. *Religionskunskap* har tre inledande kapitel innan den kommer in på världsreligionerna. Dessa inledande kapitel är inriktade på att klargöra begrepp och ta upp grundläggande frågor. ”Att förstå världen” kommer först och behandlar begreppet livsåskådningar. Sedan följer ”Människan och religionerna” där författarna reder ut vad religion kan sägas vara för något. Sedan kommer man till kapitlet ”Myterna religionernas språk” som utgår ifrån myter.

Så kommer då kapitlet ”Världsreligionerna”. Här börjar man med att dela upp världsreligionerna i indiska respektive abrahamitiska. Sedan går man snabbt igenom vad man kallar för ”skiljelinjer och beröringspunkter” mellan dessa. Varje världsreligion har sedan fått ett eget avsnitt, i tur och ordning. Först på tur kommer hinduismen, sedan följer sikhism, buddhism, Östasiens religioner, judendom, kristendom och slutligen islam. Efter dessa kapitel är 190 av bokens 288 sidor avverkade. Till skillnad från *Religionskunskap för gymnasiet kurs A* kan man alltså se att *Religionskunskap* ger större utrymme åt världsreligionerna.

Återstår gör tre kapitel: ”Människan och idéerna” som behandlar större ideologier, men även vad man kallar för det västerländska förnuftstänkandet; ”Andliga strömningar” där man kan läsa om nyandlighet samt det avslutande kapitlet; ”Etik och moral”, som behandlar just etik och moral. Den här läroboken är inte upplagd så att varje avsnitt avslutas med uppgifter eller frågor. Istället avslutas avsnitten om religionerna med utdrag ur heliga eller på andra sätt viktiga texter, där sådana finns.

### 4.2.1. Resultat kring världsreligionerna

I det inledande kapitlet till *Religionskunskap* har man alltså berett plats för att förklara grundbegrepp som anses vara viktiga för kursen Religionskunskap. Basala begrepp som livsåskådning och religion går igenom, liksom vad referensramar är för något. I dessa stycken etableras tilltalet ’vi västerlänningar’ relativt tidigt. Till exempel fastställer man att begreppet ’världsreligioner’ är ett västerländskt begrepp (Rodhe & Nylund, 1999: 13).

Kapitlet fortsätter att referera till västerlänningar. En rubrik benämns som ”Den stora maskinen”. Här ges en snabb översikt över västerländsk historia med olika livsåskådningar och västerlänningars sinnrika uppfinningar: ”Den mekanistiska världsåskådningen erövrade västerlänningars hjärnor. [...] Mer än någonsin började den västerländska människan se sig själv som herre över naturen.” (Rodhe & Nylund, 1999:18) Visserligen är det historia som avhandlas och med det vetenskapliga paradigmet, men samtidigt är det skrivet så att det ska framstå som spännande, vilket ger den västerländska historien ett nästan sensationellt drag. Ett par sidor senare får läsaren veta att det är främst i Västerlandet som forskning på religion skett. Här återkommer man alltså till detta att väst karakteriserat religioner och vad religion är. Dock låter man detta problematiseras, om än flyktigt. Det förklaras att ”de icke-kristna religionerna under lång tid beskrivits utifrån ett europeiskt eller nordamerikanskt perspektiv” (Rodhe & Nylund,

1999: 25) och att detta kan vara problematiskt och måste ha i åtanke, men mer än så låter man inte diskussionen fortgå.

Vidare i kapitlet diskuteras gudomlighet och hur en gud kan uppfattas. Om forntida kungars gudomliga status sägs att ”vissa folk, särskilt i den forntida Främre Orienten, titulerades han [kungen, min anm.] gärna ’Guds son’” (Rodhe & Nylund, 1999: 28). Värt att notera här är att man använder ett gammalt språk, eller snarare ett föråldrat begrepp: ”Främre Orienten”. Ställs detta vid sidan om ”Västerlandet” blir dikotomin vi – dem särskilt tydlig, två skilda geografiska områden med skilda uppfattningar. Medan västerlänningen hyllar maskinens under talar orientalen om sin kung som Guds son.

Det inledande kapitlet fortsätter med att eleven skall bli införstådd med vad religion är för något. Ett grepp är här att förklara det utifrån Paul Tillichs kristna teologi. (Rodhe & Nylund, 1999: 30) Här släpps alltså inte andra sätt att se på religion än västerländsk-kristen förståelse in. Däremot när man senare kommer in på att förklara myter får en gammal indisk berättelse om bherundafågeln ta plats. (Rodhe & Nylund, 1999: 45) Eleven får här tillägna sig tradition från annan kultur än västerländsk, vilket hittills inte varit ett förekommande grepp i läroboken. Ändå måste det noteras att störst plats bland myterna får Bibeln och Kristus. (Rodhe & Nylund, 1999: 48-50)

Först bland världsreligionerna att avhandlas blir så hinduismen. När läroboken kommit så långt blir Mahatma Gandhi och den brittiska ockupationen viktiga beröringspunkter för berättandet. Engelsmännen och Gandhi får turas om att vara befriande makter. Man tar till exempel upp att engelsmännen förbjöd änkebränningen under sitt styre och att det inte återupptagits sedan Indien blivit självständigt. Det talas också om Indira Gandhi som sägs ha präglats av västerländskt förnuftstänkande och därmed fört ett gott styre över landet. Mahatma Gandhi ges erkännande i och med befrielsekampen för Indien, men det verkar även viktigt att poängtera att han tillbringade mycket tid med att studera i väst och tog därmed influenser av västerländskt leverne. (Rodhe & Nylund, 1999: 71-73) Genom den här framställningen blir dessa viktiga händelser alla till ett grepp att presentera västs inflytande och de fördelar det medfört.

Efter hinduismen tar sikhism upp som ett eget, kortare avsnitt. Författarna diskuterar till exempel sikhismens plats som en religion bland världsreligionerna. I övrigt är texten relativt kort och det är främst religionens grundstenar som kort redogörs för. Det här är ett sakligt avsnitt som säkerligen på grund av det begränsade utrymmet blivit komprimerat och därmed saknas det språkbruk som gjort Västerlandet närvarande hittills i läroboken. (Rodhe & Nylund, 1999: 77-80)

Så kommer turen till buddhismen. Här har författarna valt att utgå från buddhismen och lidandet, som diskuteras återkommande. Avstampet verkar också ligga i att den typ av lidande man kopplar samman med buddhister och buddhism är svårt att förstå för eleven, varför man vill förklara att det inte är lidande som i misär och elände som menas, utan lidande genom insikten om alltings förgänglighet. Här kommer diskussionen in på den tibetanske munken och andlige ledaren Dalai lama. Dalai lama som person används för att visa på hur det buddhistiska lidandet inte utesluter glädje: ”Buddhisten förnekar inte alls att det finns många glädjeämnen i livet. Vi har som exempel nämnt att Dalai lama ofta och gärna skrattar.” (Rodhe & Nylund, 1999: 86) Bilden av den skrattande laman kan tyckas något plump i sammanhanget. Lidande förklaras som om den självklara uppfattningen av begreppet vore oförmåga att skratta, vilket inte bör föra den önskade förståelsen närmre.

I denna Rodhes och Nylunds lärobok, liksom i Alms lärobok, kommer man i kapitlet om buddhism in på att zenbuddhism skulle vara något attraktivt för just västerlänningar: ”Många munkar är verksamma i Europa och Amerika för att lära ut zen, och många västerlänningar reser till Japan för att lära känna den.” (Rodhe & Nylund, 1999: 94)



Varför denna riktning skulle tilltala västerlänningar lämnas oförklarad. Vad som är värt att nämna i sammanhanget är att zenbuddhism genom detta påstående åtnjuter en slags status som tillgänglig, medan andra riktningar istället presenteras som något svåra.

Efter buddhism följer judendom. I ingressen till kapitlet om judendom menar man att ”det är svårt att avgöra vad som kännetecknar dem [judarna, min anm.]” (Rodhe & Nylund, 1999: 113). Detta språkbruk leder här, liksom i läroboken innan, till att man presenterar judar som något avskilt, ett folk på avstånd. Just denna uppfattning att judar är ett avgränsat folk, mer än aktörer inom en religion gör sig gällande inte minst i den mening som avslutar judendomskapitlet: ”I det allmänskulturella livet har judar i olika länder spelat och spelar alltjämt mycket stor roll. Nobelpris har ofta gått till judar.” (Rodhe & Nylund, 1999: 132)

Det är också mycket vanligare att tala om ’judarna’, i bestämd form, än det är att tala om exempelvis ’buddhisterna’ som en klart avgränsad och definierad grupp. Visserligen går det att påstå att judendomen till stor del är en etnisk religion, men här används detta på ett sätt som lätt bäddar för ett avståndstagande – ett ”vi och dem” -perspektiv, där ”vi” innefattar läsaren som då inte är en del av en judisk tradition, ”dem”.

Vad som dock skiljer sig i *Religionskunskap* jämfört med *Religionskunskap för gymnasiet kurs A* i fråga om just framställningen om judendom, är att man väljer att använda judendomens egna begrepp för de heliga texterna (Tora, Tanakh, Talmud) och utgår inte från en kristen begreppsapparat. Språket i denna lärobok använder sig heller inte av emotionella figurer för att ta texten vidare. Upprättandet av en relation med läsaren eller att göra denne delaktig genom att använda pronomen som ”vi” och ”oss” är inte särskilt förekommande. Ändå avgränsas ett ”vi” genom att man återkommande refererar till ”västerlänningar”, inom vars ramar läsaren tycks verka ingå.

Nämnas bör också den idag negativt klingande terminologi som används när man skall redogöra för den i Moseböckerna förklarade berättelsen om hur Kanaans land intogs av judar: ”Kanaans land erövrades troligen under långa gerillastrider, liknande dem som har ägt rum under 1900-talet, då judarna på nytt har tagit detta land i besittning.” (Rodhe & Nylund: 1999: 122) Judar är alltså ett folk som använder sig av gerillametoder för att komma dit de vill. Detta bidrar ytterligare till avståndstagandet, avskiljandet av judar från en slags västerländsk norm.

Så kommer turen till kristendom. Här har författarna valt att inleda kapitlet om kristendom med att presentera Svenska kyrkan. Det redogörs för kristnandet av Sverige samt en kortfattad historia fram till statens och kyrkans skilsmässa. Allt detta avhandlas på två knappa sidor. (Rodhe & Nylund, 1999: 136-137) Genom att ta avstamp i en slags svensk kristendom får kristendomen återigen ett erkännande som ingen annan religion får. Det går inte att bortse från hur historien sett ut, Sverige har onekligen varit en kristen stat under en längre tid, men frågan kan ändå ställas huruvida det är relevant att utgå ifrån ett sådant perspektiv. Lärobokstexten konstaterar också att ”[k]ännetecknande för kristendomens nutida situation är att dess roll som västerlänningars självklara religion har försvunnit” (Rodhe & Nylund, 1999: 162-163). Kristendomens plats som den självklart svenska religionen kanske också borde ha dryftats för att få jämvikt.

Vidare behandlas kristendomen mycket utförligt, framför allt i det avsnitt där man redogör för kristendomens framväxt och den tidiga kristna kyrkan, heller inte minst då man avhandlar protestantism och katolicism. Andra kristna riktningar, som exempelvis ortodoxi, hamnar något utanför diskussionen och får inget större utrymme. Det skulle kunna tolkas som att ortodoxin får ett mer begränsat område på grund av att denna gren inte är lika direkt närvarande i väst, ortodoxin har ingen större förankring i väst.

Islam står på tur. Här har författarna valt att inleda med att omtala islam med närmast sensationell betydelse. Att väcka läsarens intresse kan vara nog så viktigt, dock kan man fråga sig vad för nytta eleven har av att tänka sig islam som något märkligt: ”Det märkligaste som hänt i Sverige på religionens område under 1900-talet är den stora ökningen av antalet muslimer” (Rodhe & Nylund, 1999: 170) I övrigt är man ganska försiktig i sitt språk vad gäller behandlingen av islam. Framställningen är saklig och det finns heller ingen anledning att börja fundera över dikotomin vi – dem här.

Vid ett tillfälle går man dock tillbaka till mönstret med att utgå ifrån en kristen kontext för att förklara en företeelse i en icke-kristen kontext. Det är under rubriken ”Religion och samhälle” som man vill man förklara frånvaron av ”statskyrka” i muslimska länder genom att ta avstamp i kristendom. Här kan man också se hur man väljer att använda ordet kyrka vilket bara det i sig refererar till en kristen kontext: ”Det finns inte som i kristendomen en kyrka, som på olika sätt kan vara knuten till samhällets organisation, staten.” (Rodhe & Nylund: 1999: 181) ’Kyrkan’ får här symbolisera något mer än bara en helig byggnad, det som menas här är snarare en enhetlig religiös (nationell) organisation.

### **4.3. Lärobok 3 – Religion och sammanhang**

Börge Rings lärobok är en bok som integrerar både kurs A och B i inom ämnet Religionskunskap. Den är dock endast marginellt mer omfattande. Istället är det så att resonemanget kan se något annorlunda ut i den här lärobokstexten. Den är också upplagd på ett sätt som skiljer sig något från de båda tidigare avhandlade läroböckerna.

*Religion och sammanhang* inleds med ett introducerande kapitel som heter just ”Introduktion”. Här klargörs kort för begreppen livsåskådning och religion. Efter detta följer det kortare kapitlet ”Etik – moral”. Även denna lärobok har sedan valt att dela upp världsreligionerna i två olika fält: ”Tre religioner – gemensamma drag” följt av ”Indiens religioner”. De abrahamitiska religionerna får en kortare inledning innan ett avsnitt om Bibeln kommer. Sedan följer i tur och ordning kapitel om judendom och kristendom samt ett kapitel som kallas för ”Rörelser nära kristendomen”. Avslutar gör islam.

”Indiens religioner” inleder med hinduism. Under detta kapitel hamnar också kortare avsnitt om sikhism och jainism. Sedan följer buddhismens kapitel samt ett kapitel ”Konfucianism, daoism och shintoism”. Efter detta hamnar ett kapitel om naturfolkens religioner. Alla dessa kapitel avslutas av diskussionsfrågor och arbetsuppgifter. Genomgående är att det inledande kapitlet om etik och moral integreras med behandlingen av världsreligionerna. Istället för att skilja på dessa två fält som utgör grunden i Religionskunskap, världsreligioner och etik och moral, har författaren alltså valt att integrera dem genom läroboken.

Sist i läroboken har man samlat kapitel som skall kunna utgöra grunden för olika temaarbeten. Dessa är ”New Age – vad är det?”, ”Proteströrelser och satanism”, ”Sekt – vad är det?” samt ”Kvinnan i religionen”.

#### **4.3.1. Resultat kring världsreligionerna**

I inledningen till judendom, kristendom och islam förklaras hur skilda religioner kan ha skilda tidsperspektiv. Här är tilltalet så att läsaren innefattas i ett västerländskt ”vi”: ”I väst tänker vi oftast linjärt, med en början och ett slut.” Detta vi blir då i motsats till hur ”de andra”, de som följaktligen står utanför en västerländsk tradition och därför inte kan definieras inom det som är ”vi”, tänker: ”I de asiatiska religionerna går allt i cirklar, i ett evigt kretslopp, vilket är främmande för de abrahamitiska.” (Ring, 2006: 34) Strax efter

dessa förklaringar kring tid och tidsbegrepp ges plats för att diskutera Bibeln i ett helt eget avsnitt. Precis som man kunde se i Alms lärobok så utgår författaren härifrån kristna begrepp för att förklara Tanakh. Även om det judiska begreppet introduceras så fortsätter man i texten att använda en kristen terminologi. (Ring, 2006: 36-38)

Judendomen är först ut när de abrahamitiska religionerna sedan skall behandlas var för sig. Här används ett sakligt språk som inte syns bekänna färg åt vare sig det ena eller det andra hållet. Författaren verkar akta sig för att tala alltför mycket om judar som ett särskilt folk, vilket skiljer sig från det språk som använts i jämförbara avsnitt i de båda andra läroböckerna som ingår i studien. Det finns här heller inget som särskilt bör lyftas fram i texten eller som är särskilt relevant för studien.

Näst på tur är kristendomen. I inledningen till detta kapitel berättas hur kristendomen fortfarande breder ut sig över världen. I texten finns också en avgränsning, en uppdelning av världen i ”vår” del och ”de andras”: ”Antalet kristna i världen ökar i stark takt och är drygt två miljarder. Men det sker inte i vår del av världen utan i tredje världen, bland de fattiga.” (Ring, 2006: 75) Vidare kommenteras den religiösa utvecklingen i Sverige som anses vara pågående genom bland annat fallande medlemsantal i Svenska kyrkan men också genom den etablering av andra religioner som föregår: ”Vi lever i en spännande tid vad gäller det religiösa mönstret i Sverige, en tid som påminner om reformationstiden under 1500-talet, då hela Europas kyrkokarta ritades om.” (Ring, 2006: 75) Kristendomen förklaras alltså som något som är på väg bort från ”vår del av världen”. Kristendomen blir på så sätt något som ligger utanför vad ”vi” tar för normerande, kristendom blir något för de fattiga. Detta skiljer sig något från de båda andra läroböckerna som istället fokuserat på Sverige som en kristen stat. Fortfarande finns dock samma sorts särskiljande, ”vi” blir hos Ring den rika, sekulära delen av världen medan ”dem” tar över det som ”vi” redan gått igenom. ”De” placeras på så sätt på ett helt annat stadium än det ”vi” befinner sig på.

Trots detta resonemang att kristendomen är på väg bort från ”vår del av världen” så antas eleven lite längre ner på samma sida ha kännedom om den svenska kristna kontexten. Författaren ber läsaren i en förklaring över uppkomsten av begreppet kristendom att tänka på psalmen ”Hosianna Davids son”. Författaren utgår tydligt ifrån att eleven har en sådan förkunskap att hon eller han kan reflektera över en svensk psalm.

I den fortsatta texten blir Sverige refererat till som ett kristet land, även om det nu gjorts klart att de flesta i Sverige inte är aktivt kristna. Som exempel står att se att det som återges som ”kyrkan” verkar ofta relatera till Svenska kyrkan. Åtminstone finns en osäkerhet i vad det är författaren menar. (Ring, 2006: 96-97)

Genomgående används ett tilltal i boken som gör att läsaren blir inkluderad i ett ”vi”. Detta ”vi” används dock på ett relativt konsekvent sätt och inte som att tydligt markera eller definiera ett ”vi” mot några ”dem”, utan mer som att göra läsaren delaktig i det som beskrivs och diskuteras. Självklart finns det undantag. I avsnittet om islam kan man finna exempel på båda delarna. Till att börja med blir ”vi” en grupp av svenskar, som inte är muslimer: ”För varje år som går lär vi känna islam bättre. För tio år sedan var exempelvis fastan under månaden ramadan något okänt för de flesta svenskar.” (Ring, 2006: 128) Snart vänds dock perspektivet och ”vi” blir delaktiga, ”vi” är här inte en avgränsad grupp utan innefattar alla: ”Guds riktiga ’namn’ känner vi inte, eftersom vi inte helt kan förstå Gud.”. (Ring, 2006: 129)

Så når läroboken fram till kapitlet om islam. Här blir det tydligare än innan att man tar avstamp i vad som kan antas vara svensk eller västerländsk tradition och även kristen tradition för att förklara vissa företeelser inom islam. Så till exempel när man skall beskriva sharia, muslimsk helig lag, vilken man definierar utifrån svensk lag. Sharia framställs då på ett sådant sätt att den blir det svenska lag inte är, bland annat religiös och odemokratisk. (Ring, 2006: 138) Sedan skall koranen diskuteras och författaren vill ge

läsaren en känsla av Koranens stora betydelse: ”Koranen är för islam det Jesus är för kristendom, förmedlare av Gud.” (Ring, 2006: 139) Det kan konstateras att kristendomen har tagits upp innan islam och att man därmed kan luta sig mot tidigare behandlat stoff. Samtidigt har flera andra religioner tagits upp. Som jämförelse för att etablera en förståelse använder man sig här av en för eleven med västerländsk bakgrund sprungen ur en kristen kontext välkänd figur; Jesus.

När läroboken sedan skall beskriva Ramadan, en av islams viktigaste högtider, gör man det med utgångspunkt i den kristna julhögtiden och detta görs med ett direkt tilltal till läsaren, som definitivt antas ha firat jul. Ramadan beskrivs här som en högtid där sinnena är viktiga och stämningen är speciell: ”Traditioner är ofta knutna till sinnesupplevelser: syn och lukt. Tänk på julafton och den doftande granen när vintermörkret sänker sig. Då infinner sig rätt stämning, eller hur?” (Ring, 2006: 145) Definitionen mot den kristna, västerländska kontexten fortsätter i talet om gudstjänst: ”Gudstjänsten skiljer sig från en kristen gudstjänst mest genom att det inte förekommer musik. [...] Det finns ingen orgel, ingen kör och ingen psalmsång.” (Ring, 2006: 153)

Mot slutet av kapitlet om islam finns en arbetsuppgift som handlar om att eleven skall ta reda på mer om sufismen. Sufismen framställs här som något mystiskt och egentligen främmande för islam, samtidigt som den sägs vara väldigt betydelsefull. Texten är utformad så att den ger uttryck för tänkta fördomar, vilket inte blir alltför lyckat: ”Sufismens betydelse för islam är långt större än vad vi västerkänningar kan föreställa oss. Mystiken, helgondyrkan, askesidealet, viljan att ta in element från andra religioner och känslomheten är några inslag i sufismen som i mångas ögon kan verka främmande för islam.” (Ring, 2006: 163)

Efter islam följer den del av läroboken som benämns ”Indiens religioner”. I inledningen till denna del finns en tydlig markering mellan västliga och östliga religioner:

Att i ett buddhistiskt tempel hitta en hinduisk gudabild är inte helt ovanligt och inte heller att en hindu, förutom hinduiska riter, kan ägna sig åt magi. Detta gör det naturligtvis svårt för en västerlänning att greppa Asiens religioner, eftersom det inte alltid finns tydliga gränser mellan dem. (Ring, 2006: 167)

Strax bestäms även varför västerlänningen har svårt att greppa de asiatiska religionerna, det bestäms även att läsaren tillhör det ”vi” som är västerlänningar som grupp samt definierar och utvidgar den något: ”I väst är vi från judendom, kristendom och islam vana vid att en enda bok och tolkningar av denna bok har hög auktoritet för tron. [...] Vi är också vana vid att religionsstiftare, personer som på ett eller annat sätt har initierat religionen: Mose, Jesus och Muhammed.” (Ring, 2006: 167) Asiatiska religioner främmandegörs här som något förunderligt, ogreppbart och svårt att förstå sig på. Här lyfts även monoteism och religionsstiftare fram som viktiga bärande punkter i en religion som ”vi” kan förstå ”oss” på.

När man sedan kommer in på att diskutera traditioner och riter, menar man att vissa av dessa antagit mer sekulariserade former, dess betydelse är inte längre så starkt sammankopplat med religionen, vilket de ursprungligen varit. Man menar att ”[ä]ven i Indien sker en viss sekularisering.” (Ring, 2006: 184) Här syns en markör om västerlandet som norm, som steget före. Sekularisering anses vara förbehållet den del av världen där Indien inte ingår, vilket gör att författaren här måste markera det förunderliga i att sekularisering pågår ”även i Indien”.

I en av arbetsuppgifterna till avsnittet om hinduism uppmanas eleverna att finna alternativa, gärna psykologiska eller naturvetenskapliga, förklaringar till samsara, återfödelsen som benämns som en ”déjà-vu-upplevelse” (Ring, 2006: 199). Förklaringen

om tron på själens återfödelse blir alltså här inte nog, utan eleven skall hitta en annan gångbar förklaring.

Buddhism följer som nästa religion. Här talas det om den buddhistiska stupan som en motsvarighet till en kyrka (Ring, 2006: 220). När man sedan talar om tempel görs däremot en bra distinktion mellan buddhisternas tempel och vad man i kristen kontext kallar kloster (Ring, 2006: 222). Här utgår man alltså inte från en kristen, västerländsk kontext utan förklarar fenomenet utifrån dess egna förutsättningar. Detta följs dock av att man raljerar över kinesiska bilder av Buddha: ”I Kina lät man Buddha bli en tjockis, vilket han knappast kunde ha varit efter att ha levt på ett risgryn om dagen och därefter mycket enkelt.” (Ring, 2006: 226) Man låter även vissa fördomar lysa igenom då man omtalar buddhistiska kvinnor i Sverige: ”Många kvinnor som gift sig med svenska män får exempelvis möjlighet att i templen träffa och umgås med andra kvinnor.” (Ring, 2006: 235) Den buddhistiska kvinnan stereotypiseras härigenom och det samhälle hon lämnar för det svenska likaså.

#### ***4.4. Kort sammanfattning av resultaten***

Det är således tydligt att det förekommer en viss språkanvändning i de granskade läromedlen, vilken bäddar för en syn på det utomeuropeiska – framför allt det och dem som av tradition och geografi befinner sig utanför Västerlandets gränser – som något främmande och avvikande i förhållande till det hemtama och kända. Som hemtam och känt räknas vanligen det svenska men i viss mån även den kristna traditionen. Exempel hämtas gärna från kristen tradition, allra helst från Svenska kyrkan vilken lyder under luthersk protestantisk kristendom, och det är ofta begrepp ifrån densamma som får utgöra basen i en förklaring av begrepp från en annan (religiös) tradition. Eleven antas på så sätt ha klart större kunskaper och kännedom om företeelser och traditioner i kristen kontext än inom något annat område.

Läsaren räknas återkommande och anmärkningsvärt ofta in i ett ”vi” som framställs som främmande inför Orienten – både dess människor, religion, kultur och tradition. ”Vi” kommer på så sätt att ställas mot ”dem” som då inte hör till normen. Detta användande av pronomina utmärker sig som författarens försök att knyta an till eleven genom att anspela på en gemensam bakgrund, en gemensam känd kontext som refereras till, och kan benämnas för textens tilltal. Detta tilltal verkar i viss mån som identitetsmarkörer, eftersom en sådan språkanvändning både kan tänkas inkludera likväl som exkludera läsaren.

Även om läroböckerna skiljer sig något åt i upplägg och språkanvändning är ändå tendensen att använda sig av det inkluderande ”vi” i relation mot de då i motsats differentierade och avskiljbara ”dem” att upptäcka i samtliga tre böcker. Detta har bland annat märkts genom att texten förmedlar att ”vi” har en gemensam oförståelse inför det som inte är känt för gruppen. I vissa fall förekommer rent raljerande språkbruk där orientalen stereotypiseras – och i och med det läsaren fördummas genom att författaren inte litar till dennes förståelse av omvärlden. Här märks även användningen av värdeladdat språk in vilket medför att det ”vi” känner till och den verklighet som omger denna grupp än tydligare utmålas som normerande.

## 5. Didaktisk analys

### 5.1. Tydliga spår av orientalism och eurocentrism i läroböckerna

Det måste konstateras att läroböcker ger en oerhört komprimerad bild av religion och utgår inte sällan från en slags idealbild av vad en specifik religion skall innehålla samt hur den skall utföras. Kjell Härenstam menar i sin utredning att ”på några korta lärobokssidor ge en någorlunda rimlig bild av en världsreligion är naturligtvis en omöjlig uppgift” (Härenstam, 2006: 7). Ett sådant påstående tar naturligtvis udden av hela resultatet och därmed måste den aspekten bortses från i en analys, även om den inte bör vara onämnd. Det har onekligen visat sig finnas ett visst språk i läroböcker som bör ifrågasättas eftersom detta språk är något som eleven möter och måste förhålla sig till.

Även tidigare rapporter och utredningar har varit inne på, precis som denna studie, att läroböckerna använder ett språk där det finns ett ”vi” och ett ”dem”. Man kallar det för ”tendentiöst material, dvs. ett partiskt och vinklat urval, av information som ger en skev bild. [...] ett särskiljande mellan ’vi’ och ’dom’, där ’vi’ framställs som förnuftiga och humana till skillnad från ’dom’” (Utbildningsdepartementet 2006: 12). Denna dikotomi är det mest påtagliga i studien och även ett effektivt sätt att tilltala sin läsare på. Det är också själva grundstenen i orientalismen, att avskilja ”dem” från ”oss” genom att visa på allt vad ”de” inte är i förhållande till ”oss”. Dock, med detta språk får författaren genom texten en relation till eleven – den i det här fallet förmodade läsaren. Samtliga tre undersökta läroböcker har relativt tidigt etablerat ett tilltal till sin läsare och velat innefatta denne i ett ”vi”. Problemet med den här språkanvändningen utreds närmre i kapitlet ”Läroböcker som en chans till identifikation” nedan.

Följaktligen är det vad Masoud Kamali kallar för kristocentrism som är tydligt märkbart i de genomgångna läroböckerna (Kamali, 2006: 52). Författarna utgår helt enkelt alltför ofta från kristen kontext, historia och begreppsapparat för att förklara andra världsreligioner. Detta är ett klart eurocentriskt drag, som förmedlar kristendomens särställning. Dessa kristna referenser antas också vara något svenskt, en kontext som en gymnasieelev i Sverige antas ha kännedom om. En svensk lärobok författad med en svensk läroplan i ryggen, för den svenska gymnasieskolan, måste självklart på något sätt utgå ifrån vad som är svenskt och självklart är då att en elev i en svensk gymnasieskola måste förhålla sig till vad som får benämnas som svenskhet, men här tas ännu ett steg genom att koppla denna svenskhet till något allmänt kristet. Det går naturligtvis inte att helt dra ett fenomen ur sin kontext, men det går att använda sig av ett mindre nyanserat och mer sakligt språk för att undvika denna uppdelning och distansering. Det är inte själva valet författaren gör då denne väljer att inviga eleven i ett ”vi”, utan det är användandet av detta ”vi” som en specifik och avgränsad grupp som blir problematiskt. Oftast tydliggörs kristocentrismen i mindre skala, för att förklara ett eller annat begrepp. Man utgår helt enkelt från vad man antar är bekant för eleven. Självklart finns det både mer och mindre lyckade exempel.

Ett försök till att visa på likheter, istället för kontraster och olikheter, görs i och med behandlingen av judendomen. Att förklara den judiska Tanakh som det kristna Gamla testamentet är inte ovanligt och heller inte något att anmärka på. Det visar på ett faktiskt gemensamt ursprung och på likheter. Att däremot sedan man förklarat sambanden och begreppen fortsätta använda en kristen terminologi blir ett grepp att ifrågasätta. Alm menar uttryckligen att han gör det för enkelhetens skull (Alm, 2002: 49). Detta resulterar

inte endast i att man låter det kristna vara något som nästan ses som normerande, det blir även ett sätt att förklara läsaren – eleven – som inkapabel till att hålla isär begreppen.

Ett annat exempel att ifrågasätta är varför Bibeln ges en särskild plats i åtminstone Rings lärobok. Det motiveras där med att Bibeln ligger till grund för de abrahamitiska religionerna, men behandlas främst ur ett kristet perspektiv. Så stor uppmärksamhet ges inga andra heliga texter från andra religioner, de får inte utrymme på samma sätt och vare sig tankar kring eller begreppsapparat runt gås igenom. Bibelavsnittet hos Ring är även relativt omfattande och finns på sidorna 34-45 (Ring 2006).

Ytterligare en aspekt som är klart kristocentrisk och inte tas upp till diskussion i någon av de undersökta läroböckerna är tidsbenämningen ”före Kristus” (f Kr). Självklart är detta ett vedertaget grepp som används i de delar av världen som är eller har varit kristna, man räknar helt enkelt tiden från vad man tror var Kristus födelse. Men det är också ett grepp som bör problematiseras, som elever bör få förhålla sig till. Även det mer neutrala ”före vår tideräknings början” (f v t) är sprungen ur samma kontext och historia, men refererar inte direkt till den religiösa aspekten av tidsbestämningen. Andra sätt att se på tid och räkna år skulle kunna diskuteras, det bör klargöras att hela världen inte räknar tid utifrån kristen tradition.

Ytterligare ett tydligt eurocentriskt drag som syns i samtliga böcker är värderandet av religion utifrån hur mottaglig den västerländska människan är inför vad en specifik rörelse har att erbjuda. Så gör exempelvis Alm i det avsnitt som kort redogör för zenbuddhism (Alm 2002: 45), så gör också Rodhe & Nylund i motsvarande avsnitt (Rodhe & Nylund, 1999: 94). Ring gör på liknande sätt då hinduism framställs som något som inte alls är tilltalande för västerlänningar eftersom det är så mycket som ”vi” inte känner igen eller känner ”oss” bekväma med (Ring, 2006: 167).

Även orientalistiska drag och aspekter är klart urskiljbara i samtliga undersökta läroböcker. Tydligast blir de i och med språkanvändningen ”vi” och ”dem”, men även genom ett i vissa fall emotionellt språk med värdeladdade ord, såsom ”märkligt” och ”förunderligt”. Detta språk innebär en viss exotisering och klar avgränsning av något som inte ligger nära det ”vi” läroboken vill innefatta eleven i.

I framställningen av hinduism betonas till exempel religionen som full av kontraster i Alms lärobok. Dessa kontraster kan visserligen vara ett sätt att närma sig en religion. Påpekas bör dock att kontrasterna här inte utgörs av element inom en religion eller livsåskådning så mycket som de utgörs av ekonomiska och sociala förhållanden och problem. Dessutom bör det sägas att hinduism inte är den enda religion där dessa kontraster är märkbara, men det är endast inom detta kapitel som kopplingen görs. Detta kontrasterande kan även märkas hos Rodhe och Nylund. Men istället för att kontrastera fattig mot rik, enhet mot mångfald, väljer man här att ställa indisk tradition mot västerländskt förnuft. Mahatma Gandhi verkar ha lyckats just eftersom han studerat i väst, Indira Gandhi nämns som president eftersom hon präglats av just västerländskt förnuftstänkande. Dessutom framställs den brittiska kolonialmakten som i viss mån befriande för det indiska folket. Det man ser här är en tydlig centrering på Europas roll i ”den övriga världen”, det är med avstamp i eurocentrism man väljer att avhandla hinduism. Man använder sig också av klassiska orientalistiska grepp genom hur det görs plats för Väst i texten och hur detta leder till att hinduer blir västerlänningens motsats.

Kontrasten som grepp är inte lika tydlig hos Ring. Här låter man istället Indien och därmed hinduismen återges som en plats på jorden, ett sätt att vara, som inte riktigt räcker fram till västerländska ideal. Till exempel i den arbetsuppgift där samsara omnämns som déjà-vu vittnar texten om vad man kan kalla för det ”västerländska förnuftstänkandet”, där en rationell förklaring premieras framför en förklaring baserad på tro. Orientalens

särart blir här tydlig i och med att hindun och indiern inte är vad västerlänningen är; en sekulariserad förnuftsmänniska.

## **5.2. Formuleringarnas makt**

Risken med att använda tendentiöst läromedel är att felaktiga värderingar förmedlas. Hur man brukar sitt språk och hur ett material framställs kan spela roll för hur individen uppfattar sin omgivning och den egna platsen däri. Johanna Gustafsson Lundberg rör sig kring ämnet identitet och religion när hon talar om att religionsämnet så som det ser ut idag strävar efter en sådan generalisering och objektivitet att identiteten hamnat i skymundan: "Detta ensidiga perspektiv har också lett till att religiösa människor tenderar att i viss utsträckning betraktas som mer eller mindre halvtokiga och enkla att avfärda." (Gustafsson Lundberg, 2006: 88) Precis som Gustafsson Lundberg skriver är det här den didaktiska utmaningen finns. Hur formulerar man sig så att detta inte blir resultatet och hur använder jag mig av ett material som är tendentiöst? Vad händer med ett stoff om jag istället för att presentera det på ett sätt formulerar mig annorlunda? (Gustafsson Lundberg, 2006: 91)

Resonemanget bygger visserligen på att mer eller mindre alla religiösa människor framställs som avskilda från "våra" verklighetsramar, men är även relevant att ha med i en diskussion om dikotomin vi-dem i fråga om religion, där "vi" kan skifta något i karaktär men likväl alltid utesluter "dem". Vilket material man som lärare väljer och hur detta sedan behandlas – ja även det egna språket – spelar roll för hur omgivningen, omvärlden, uppfattas. Den medvetenhet som är så viktig får inte gå förlorad i valet av material. Här kan diskussion om *lära om* respektive *lära av* fogas in. Andrew Wright (2004) menar att detta att lära om eller att lära av får betydelse för undervisningens och lärobokens upplägg (Wright 2004: 184). Lärobokens tilltal bör således påverkas i denna process, detta val av och syn på kunskap. I fråga om att *lära om* någonting, i detta fall en världsreligion, blir den lärande en åskådare som hamnar utanför. Det blir då till synes lättare att använda sig av ett språk som definierar de lärande mot den religiösa aktören. Språk som "nu ska vi se..." blir ett användbart grepp, detta tilltal markerar klart vad det är som förestår. Att istället *lära av* innebär att större meningsbärande principer kan diskuteras och "vi" behöver inte innefatta en klart avskild grupp utan kan istället syfta på alla lärande. Gustafsson Lundberg är inne på liknande resonemang när hon påtalar vikten av att medvetet lägga fram sitt stoff så att det presenteras på rätt sätt. Om inte lärobokstexten är inriktad på att eleven skall *lära av*, hur förmedlar man annars "att det inte bara är lättlurade människor, fanatiker eller potentiella terrorister som är religiösa", som kan bli fallet då lärobokstexten gör studieobjektet till just ett objekt, något att *lära av* (Gustafsson Lundberg, 2006: 88).

## **5.3. Läroböcker som en chans till identifikation**

I ett samhälle fullmatat av information, där individen ständigt är sökande och identitetsskapande, kan språket bli ett medel eller verktyg för identitet. Hur en text är formulerad, hur den tilltalar sin läsare, kan leda till inkludering såväl som till exkludering. Tilltalet skvallrar om för vem läroboken är menad – vilket genast även talar om för vem den inte är menad. Detta kan bli problematiskt när det förekommer i en text som eleven är avsedd att tillägna sig. Om språket klart avgränsar och kategoriserar blir det till



värderingar som förmedlas till eleven, värderingar som kan påverka hur eleven uppfattar sig själv och andra.

Oftast står det i lärobokstexten att finna att den är skriven för elever, vilkas mål är att lära sig något om religion. Dock finns passager i texten som gör det möjligt att definiera vidare en mer specifik målgrupp. Vid tilltal som "vi västerlänningar" görs det till exempel klart att elever som har levt i, eller lever med traditioner från, andra kulturella kontexter inte är inkluderade i det "vi" som författaren och den tilltänkte läsaren utgör. Denna elev är helt enkelt inte en tilltänkt läsare, utan hamnar utanför i och med att denne definieras som en av "dem". Detta sätt att använda språket säger alltså något om "vi" som grupp, vilket i sin tur innebär att man säger något om "dem" i och med att "dem" blir motsatsen till "vi". Den elev som inte blir inkluderad i den grupp som "vi" utgör kan således tänkas finna att hon eller han inte räknas inom ramarna för vad som är normgivande och betydande i den direkta omgivningen. Han eller hon har inte en plats på samma sätt som de som ingår i "vi" i skolan och därmed indirekt i samhället.

Anthony Giddens menar att det är samspelet med omvärlden som formar individen, dess självidentitet. Astrid Trotzig har i sin tur kunnat visa på hur språk medför makt över det som definieras. Därmed torde språkanvändning, både den egna och andras, vara en del i den enskilda individens identitetsprocess. Att då bli utesluten från det kollektiva "vi" skulle kunna få konsekvenser för självuppfattningen, självidentiteten. Att ständigt bli refererad till som den andre skulle enligt Giddens identitetsteori kunna leda till att man själv uppfattar sig som den andre, definierad utifrån vad det kollektiva "vi" inte är. I det här fallet är "vi" så klart definierade som en kristen, europeisk – gärna svensk – grupp. Den som hamnar utanför detta får då inte en chans att identifiera sig med vad som kan antas vara europeiskt eller svenskt, vilket i sin tur hamnar på tvären med Lpf 94:s nationsfostrande princip där skolan skall syfta till att eleven får en identitet som svensk och europé.

Vidare, med tanke på Gustafsson Lundbergs resonemang kring lärobokens framställning av den religiösa människan som skild från sans och förnuft kopplat till de identitetsteorier som menar att individen tar intryck från den verklighet som omger denne, kan det innebära att elevens verklighet i skolan utpekar denne som de facto skild från sans och förnuft. Att ta intryck av en text som uttalar sig, direkt eller indirekt, om religiösa personer och samtidigt uppfatta sig själv som en sådan måste då innebära att självidentiteten hamnar i gungning. Att uppfatta sig själv som utanförstående, refererad till som utan sans och förnuft, måste också i sin tur leda till att utanförskapet förstärks och upplevs också utifrån – utanförskapet blir en del även i den sociala, givna identiteten.

Det har också visat sig att läroböckernas framställning av detta kollektiva "vi" i vissa fall innebär att det finns en oförmåga inom gruppen att förstå sådant som definieras som annorlunda utefter de verklighetsramar en västligt, ursprungligen kristen kontext, ger. Detta kan ställa till med ytterligare problem i fråga om elevens identitetsskapande. Att inte innefattas av "vi" innebär som vi sett att man blir en av "dem". I detta resonemang betyder det att man sammanfogas med något som en majoritet i det samhälle man lever och verkar i inte kan förstå sig på eftersom man omgärdas av märkligheter och mystik och sådant som inte tillhör vad som anses vanligt förekommande. Återigen, "de" hamnar utanför de normer definieras och generaliseras utifrån hur "vi" verkar.

Läroboken kan således ses som ett medel, en agent eller aktör, i elevens identitetsskapande process. Läroboken blir också en normerande källa med betydelse för den identitetsskapande unga individen. Hur pass stor betydelse detta har är en diskussion som här lämnas öppen, då studien avgränsats till att endast vara teoretisk. Att en elev reagerar på hur en lärobokstext är utformad är kanske föga troligt, men problematiken

synes ändå kunna vara en komponent, mer eller mindre medvetet, i utformandet av självidentiteten såväl som den sociala identiteten.

#### **5.4. Återkoppling till styrdokumentet**

Det kan, som vi inledningsvis såg, diskuteras kring kristendom, västerländsk humanism och kristen etik som komponenter vilka innehar en särställning och åtnjuter en särskild status i Lpf 94. Genom att Läroplanen även fastställer att skolan skall vara icke-konfessionell vill denna studie hävda att sagda styrdokument faktiskt står i konflikt med sig själv. Man kan även skönja en viss tendens till att läroböckerna brottas med denna konflikt. Samtidigt som det "vi" som återkommer i texten är ett sekulariserat "vi" samtidigt som man återkommande gärna refererar till "oss" som västerlänningar samt att kristendomen ofta får verka normerande genom att man utgår ifrån att det är en kontext känd för alla. Det har även visat sig att författarna genom lärobokstexten många gånger refererar till Sverige som kristet och i samband med det tilltalar läsaren som tillhörande ett "vi". Detta "vi" innefattar alltså en svensk-kristen majoritet men lämnar på så sätt många utanför.

Det är bara att konstatera att skolan skulle må bra av en uppdaterad läroplan, kanske en helt förnyad sådan. Självklart tar sådant arbete tid och kan för den enskilde läraren tyckas svårt att påverka. Genom att föra en debatt kring problematiken kan dock påverkan ske genom att man synliggöra och aktualiserar ämnet.

I fråga om tilltalet "vi västerlänningar" och Lpf 94:s referenser till den västerländska humanism som den svenska skolan skall vila på har man till exempel kunnat se hur läroböckerna hänvisat till världsreligioner som ett västerländskt begrepp (Rodhe & Nylund, 1999: 13). Det här uttalandet är tydligt kopplat till kursplanen för religionskunskaps bestämmelser om att världsreligioner skall ingå som stoff i kursen. Eleven refereras till som en västerlänning i led med att läroplanen anses inspirerad av västerländsk humanism. Dessutom slås det i läroboken fast att världsreligionerna, som religionsämnet enligt kursplanen skall innehålla, är karaktäriserade av västerlänningar. Detta ger en stark västlig förankring, som även den kan leda till utanförskap. Väst blir klart avgränsat på det här sättet och det betyder i sin tur att det blir avskärmat och definierat gentemot de andra, de som finns utanför den västerländska kontexten.

Kursplanen för Religionskunskap A innehåller som visats en hel del mål och betygskriterier där vissa specifikt formats kring kunskap om kristendom. Det har också i vissa fall visat sig att kristendomen får ta något större plats i läroböckerna samt att man ofta refererar till kristendom i fråga om andra religioner. Exempelvis tas gärna Bibeln upp med stor omsorgsfullhet, medan andra religioners heliga texter ofta hamnar i skymundan. I vissa fall tas de inte upp alls, ibland nämns de inte alls, medan de i andra fall kan få viss rymd i texten, som hos Rodhe & Nylund där alla texter om världsreligioner avslutas med utdrag ur dess heliga texter.

Det är svårt att klart säga att det är på grund av styrdokumentens formuleringar som lärobokens språk ser ut som det gör. Man har dock klart kunnat se att lärobokstextens innehåll kan sättas i relation till Lpf 94 och kursplanen för Religionskunskap A. Kopplingar kan göras och bör också göras för att få till stånd en betydande diskussion.

## 6. Slutdiskussion

Den här studien har visat att de granskade läroböckerna, tyvärr, drar åt att vara tendentiösa i det sätt författarna valt att presentera sitt stoff som här begränsats till att innefatta vad som benämns som världsreligioner. Det finns ett språk i lärobokstexten som är problematiskt och som bör lyftas till vidare diskussion, inte minst i samband med hur undervisning i religionsämnet utformas. Detta språk kan ställas i relation till hur styrdokumentet, läroplan och kursplan, är utformade i och med att styrdokumentet faktiskt har en utläsbar värdegrund som är kopplad till traditionella, historiska etiska mönster. Jag vill här ta tillfället i akt att återkoppla till studiens problemformulering:

- Hur begagnas språket i läromedlen, sett i relation till teorier om orientalism och eurocentrism, för att knyta an till sin tilltänkte läsare och hur kan man se detta i relation till gymnasieskolans och religionsämnets styrdokument och dess värdegrund?
- Hur kan man diskutera kring lärobokstexten som aktör i elevens identitetsskapande utifrån teorier om identitetsskapande?

Det har visat sig att det språk som används i lärobokstexten kan uppfattas som problematiskt och kan också därmed ses i ljuset av hur styrdokumentet är utformade rent språkligt. Därmed inte sagt att lärobokstextens utformning styrs av direkt påverkan från styrdokumentets språk. Ändå kan kopplingar göras, kopplingar som inte känns alltför perifera. Styrdokumentets utformning och språk pekar mot att kristendom skall vara tongivande i undervisningen. I Lpf 94 nämns också den västerländska humanismen och läroplanen föreskriver en orientering mot det svenska och europeiska.

Det är detta svenska och europeiska som i läroböckerna har visat sig genom hur användandet av pronomina ”vi” refereras till som västerlänningar sprungna ur en kristen kontext. Vad som är väst, rent värderingsmässigt, geografiskt, religiöst eller politiskt diskuteras inte vidare i läroböckerna utan kan därför antas vara något läroboksförfattarna anser vara allmänt känt bland sin tilltänkta läsarkrets. Rent allmänt tycks västerlänningen vara västeuropé men märkas bör dock att Ring räknar muslimer och judar inom ramen för väst utan att vidare kommentera vad väst står för. Detta visar ytterligare hur väst blir till ett ursprung som inte behöver vara geografiskt bestämt och lägger ytterligare en dimension till diskussionen i och med att begreppet ’väst’ inte är något statiskt och bestämt. En diskussion kring vad ’väst’ är och vem som är ’västerlänning’ – och vad det i så fall skulle innebära – skulle kunna vara önskvärt i dessa läromedel som så flitigt begagnar sig av begreppet. Istället lämnas i de tre undersökta läroböckerna fältet öppet och man kan istället bara mellan raderna ana att en västerlänning möjligen är någon som kommer från Västeuropa och som kan se bakåt mot en förmodad kristen etik och tradition, vilket är ett mycket tydligt eurocentriskt drag.

Det språkbruk som blivit synligt genom studien, och genom andra studier innan denna, hamnar inom ramen för vad som är rent orientalistiskt och eurocentriskt. Dikotomin videm bygger på orientalismens grundtes att västvärldens ”vi” definierar sig själva i motsats till vad ”de” kan anses vara, alltså de som inte tillhör en västlig kulturell och religiös tradition. Detta perspektiv medför också att fokus hamnar på väst som världens centrum, det handlar om en tydligt utskiljbar eurocentrism. Denna eurocentrism har också visat sig förekomma i styrdokumentet i och med att dessa vill förmedla en slags nationsfostrande princip där eleven skall få en identitet som svensk och europé.

Det har inte visat sig finnas någon större skillnad i hur man behandlar de olika världsreligionerna i fråga om orientalistiska och eurocentriska drag. Men märkbart är att det främst är de indiska religionerna, hinduism och buddhism, som benämns som märkliga och förunderliga och alltför svåra för västerlänningen att förstå sig på. Endast vissa smala grenar av dessa religioner, som zenbuddhism, kan på grund av hur de är utformade tilltala västerlänningen.

Det språk som avspeglats i de undersökta läroböckerna har även visat sig kunna tolkas som en källa som kan verka rent problematiskt för den enskilde individen i dennes skapande av den egna identiteten. I och med att det språk som används inte är värderingsfritt blir det till en värdeförmedlare. De värden som undersökningen kunnat synliggöra baseras främst på vad som anses normerande och vanligt förekommande. Det "vi" känner till och det som finns i "vår" närmaste omgivning är det man vill utgå ifrån och vad man på så sätt bestämmer som normerande. Det som hamnar utanför detta "vi" hamnar då också utanför normen och blir till det annorlunda, det "vi" kan anse för märkligt.

I den process det innebär att forma självet, vilket i stort sett är ett livslångt projekt, men spelar som störts roll under de unga åren, är skolan en mycket viktig aktör med de verklighetsramar den förmedlar (Giddens, 1997: 45). Den verklighet eleven möter kommer att forma dennes uppfattning av omvärlden, men framför allt kommer denna verklighet att forma eleven själv och medverka till elevens självuppfattning och skapande av självidentitet.

Omvärlden är medskapare i den unga individens identitetsprocess och därmed kan man sluta sig till att värdeladdat språk, liksom sådant eleven uppenbarligen kommer i kontakt med i skolan, kan påverka dennes självuppfattning. Att då i undervisningen använda sig av en text med uppenbara orientalistiska och eurocentriska perspektiv kan leda till ett uppfattat utanförskap, eleven kan uppfatta sig om utanför det eurocentriska "vi" som läroboksförfattarna använder sig av i sina texter. Detta utanförskap kan vara att både uppfatta sig själv som den andre, likväl som att denna uppfattning projiceras av andra på individen i form av socialt given identitet. Eleven kan då skapa sig en uppfattning om hur omvärlden ser på honom eller henne, om han eller hon nu inte ingår i det kollektiva "vi". Att på så sätt se sig själv utifrån torde även det påverka uppfattningen om självet och den plats individen har i samhället.

Detta att så klart skilja på "vi" och "dem" inte bara strider mot styrdokumentens nationsfostrande princip om en elev inte kan uppfatta sig som tillhörig ett "vi" på grund av de värderingar och de uppfattningar som denna grupp tycks ha, eftersom den nationsfostrande principen innebörd är att ge eleven en identitet som svensk och därmed en känsla av tillhörighet i vad som uppfattas vara svensk kontext. Det kan därmed istället innebära att utkomsten istället blir den rakt motsatta – att eleven leds in i ett tankemönster om andra och/eller om sig själv som utanförstående.

## ***6.1. Hur kan man använda läroböckerna?***

Det har, som sagt, visat sig att språket i samtliga tre läroböcker visar prov på att dra mot såväl orientalism som eurocentrism. Även om läroböckerna skiljer sig åt något i upplägg finns ändå ett språk och en språkanvändning som liknar varandra. Möjligtvis kan Ring anses sticka ut något genom att där finns stundvis en mer lyckad användning av begreppet "vi". Denna användning är dock inte konsekvent utan även Ring hamnar i fallgropar där "vi" står mot "dem". Alm kan sägas skilja ut sig på det sätt att han har visat sig använda

ett språk till viss del baserat på värdeuttryck och känslor. Detta språk har även kunnat skönjas i de båda andra läroböckerna, men är mest förekommande hos just Alm.

En slutsats att dra av denna studie är att vara vaksam på det material som eleverna kommer i kontakt med och alltid ha i åtanke hur man presenterar ett visst stoff. Läroböcker kanske inte bör användas i sin helhet, så som de ser ut idag, utan en selektiv användning kan vara bättre att få till stånd. Att ständigt uppmana till kritiskt granskande är också en önskar metod i samband med att läromedel används i undervisningen. I och med detta kan tendentiöst material i sig fungera som en övning i kritiskt granskande genom att man uppmärksammar eleverna på hur språket faktiskt kan fungera och för en diskussion kring detta.

Att välja ut och sålla bort text ställer självklart höga krav på läraren, som delvis måste utforma sitt eget material. Idealiskt vore självklart att läroböcker granskades bättre innan utgivning och att man på så sätt förhindrar att eleven möter en text med orientalistiska och eurocentriska drag. Viktigt är också att eleven görs uppmärksam på det språk som förekommer och att källkritik så väl som textkritik tillämpas i undervisningen.

## 7. Slutsatser

Vad kan man då dra för slutsatser av detta? Det är uppenbarligen svårt att använda sig av ett helt värderingsfritt språk. I författandets process måste man på något plan utgå ifrån att det finns en gemensamt uppfattad kontext hos läsarkretsen, vilket medför att språket används som identitetsmarkörer och värdeförmedlare. Den gemensamma kontext som tycks vara utgångspunkten för författarna till de granskade läroböckerna uttrycks vid flera tillfällen som svensk-kristen. Läromedlen har visat sig vara tendentiösa i mindre eller större utsträckning när det handlar om de kapitel som behandlar vad man benämner för världsreligioner.

Det begagnande av stereotypiserat och nyanserat språk som visat sig vara förekommande i de undersökta läroböckerna kan ses leda till en polariserad bild mellan det kända "vi" gentemot det okända "dem". Denna användning avslöjar de orientalistiska och eurocentriska drag som läromedlen faktiskt lider av. Detta kan i sin tur bli ett problem i elevens identitetsskapande process, i och med att denne kan uppfatta sig som utanförstående, inte tillhörande det "vi" som läroböckerna refererar till. Det utanförskap som detta eventuellt skulle kunna skapa kan dels ses som uppfattat av individen själv men kan också ses som projicerat på andra individer. Det kan också finnas risk för förstärkning av stereotypiserade bilder i och med ett uppdelande av världen i ett "vi" som står i motsats till ett "dem".

Det går även att göra kopplingar mellan styrdokumentens formuleringar och den presentation av världsreligioner som görs i läroböckerna. Man kan se spår av den nationsfostrande och något eurocentriska princip som styrdokumentet förmedlar i det språk som används i läroböckerna. Att dra det vidare och säga att det finns en direkt påverkan är däremot att säga för mycket och får därmed bli en studie för sig.

Man kan av detta även konstatera att läromedel inte bör användas i sin helhet så som dessa undersökta läroböckers återgivning av världsreligioner visat sig se ut. Det av största vikt att granska materialet med kritiska ögon, vilket alltid är nödvändigt men som måste påtalas extra då resultatet visat sig på uppenbart tendentiöst. Vikten av att eleverna lär sig ett kritiskt förhållningssätt går därmed inte att poängtera nog.

## 8. Referenslista

### 8.1. Primärlitteratur

Alm, Lars-Göran (2002). *Religionskunskap för gymnasiet kurs A*. Andra upplagans första tryckning. Stockholm: Natur och Kultur.

Ring, Börge (2006). *Religion och sammanhang*. Andra upplagans andra tryckning. Stockholm: Liber.

Rodhe, Sten & Nylund, Bo (1999). *Religionskunskap*. Femte upplagans andra tryckning. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Liber.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94. Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.

Utbildningsdepartementet (2000). *Kursplan för Religionskunskap A* [www]. Hämtat från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=5&skolform=21&id=3204&extraId=>. Hämtat 25 oktober 2007.

### 8.2. Sekundärlitteratur

Baumann, Gerd (1999). *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. New York & London: Routledge.

Giddens, Anthony (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.

Giddens, Anthony (2003). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Gustafsson Lundberg, Johanna (2006). Läraren i det mångreligiösa klassrummet. I Bodil Liljefors Persson & Johanna Gustafsson Lundberg (red.), *Religion, politik och globalisering. Religionsdidaktiska perspektiv* (s. 79-93). Föreningen Lärare i Religionskunskap.

Härenstam, Kjell (2006). *En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs i ett urval av läroböcker*. Underlagsrapport till Skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund. Karlstad: Karlstads Universitet.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

- Jonsson, Stefan (2005). *Världen i vitögat. Tre essäer om västerländs kultur*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Kamali, Masoud (2006). Skolböcker och kognitiv andrafiering. I SOU 2006:40, Lena Sawyer & Masoud Kamali (red.), *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering (s. 47-101). Stockholm: Fritzes.
- King, Richard (1999). *Orientalism and religion: Postcolonial theory, India and 'the Mystic East'*. New York & London: Routledge.
- Lambropoulos, Vassilis (1993). *The Rise of Eurocentrism*. Princeton: Princeton University Press.
- Lindgren, Joakim (2003). *Värdegrund i skola och forskning 2001*. Umeå: Print & Media/Umeå Universitet Värdegrundscentrum.
- Nationalencyklopedin* [www]. Hämtat från <http://www.ne.se>. Sökord: världsreligioner. Hämtat 25 oktober 2007.
- Said, Edward W (2003). *Orientalism*. New York: Vintage Books/Random House.
- Sernhede, Ove (1996). *Ungdomskulturen och de Andra. Sex essäer om ungdom, identitet och modernitet*. Göteborg: Daidalos.
- Singh Brar, Sandeep (2003). *The Sikhism homepage* [www]. Hämtat från <http://www.sikhs.org>. Hämtat 25 oktober 2007.
- Svenska kyrkan. *Kyrkan i siffror* [www]. Hämtat från <http://www.svenskakyrkan.se/default.aspx?di=23758&refdi=23673>. Hämtat 4 december 2007.
- Trotzig, Astrid (2005). Makten över prefixen. I Moa Matthis (red.), *Orientalism på svenska*.(s. 104-127). Stockholm: Ordfront.
- Utbildningsdepartementet (2006), *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Wright, Andrew (2004). *Religion, Education and Post-modernity*. London: RoutledgeFalmer.