HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Jämlikhet, hierarkier och förhållandet till den egna åskådningen

En komparativ kritisk diskursanalys av läroplanstexter för åskådningsämnen i den finländska och svenska kontexten

Heidi Enbacka
Pro gradu-avhandling
Pedagogik (allmän och vuxenpedagogik)
Magisterprogrammet i utbildningssociologi och -politik
Institutionen för beteendevetenskaper
Beteendevetenskapliga fakulteten
Helsingfors universitet
Handledare: Janne Varjo, Sonja Kosunen
Februari 2016

HELSINGFORS UNIVERSITET

Fakultet	Institution
Beteendevetenskapliga fakulteten	Institutionen för beteendevetenskaper

Författare

Heidi Ulrika Enbacka

Arbetets titel

Jämlikhet, hierarkier och förhållandet till den egna åskådningen. En komparativ kritisk diskursanalys av läroplanstexter för åskådningsämnen i den finländska och svenska kontexten

Läroämne

Pedagogik (allmän och vuxenpedagogik): Magisterprogrammet i utbildningssociologi och -politik

Arbetets handledare	År
Janne Varjo, Sonja Kosunen	2016

Abstrakt

Syftet med denna pro gradu-avhandling var att åskådliggöra fenomenet mångfald i utbildningen genom språket i diskurser. Forskningsfrågan löd *Hur konstrueras åskådningar i de nationella läroplanerna i Finland och Sverige?* Intresset för en jämförelse av diskurserna väcktes ur ländernas olika praktiska lösningar när det kommer till undervisningsformer i åskådningsämnen. I avhandlingen gjorde jag avstamp från ett poststrukturalistiskt och postkolonialistiskt perspektiv och tittade särskilt genom begreppen diskurs och andrafiering på hurdana hierarkier och hurdant tal som konstruerades i läroplanstexter.

Materialet bestod av utvalda delar ur de senaste versionerna av läroplansgrunderna från Finland (2014) och Sverige (2011). Med utgångspunkt i Faircloughs kritiska diskursanalys, analyserade jag med hjälp av temakategorierna elev, åskådningar och samhälle hurdana diskurser åskådningar konstruerades genom. Avhandlingen hade även en komparativ ansats där jag jämförde diskursformationer i Finland och Sverige.

Åskådningar konstruerades i läroplanen utgående från ett antal diskurser. I Finland bestod diskursordningen av en välvillig diskurs, en diskurs som konstruerar hierarkier mellan åskådningar, en diskurs om åskådningars närvaro, en diskurs om den normativa rösten samt diskursen om den egna åskådningen. I Sverige konstruerades åskådningar genom diskurser som framhäver människan, att åskådningar är jämlika, att socialdemokratiska välfärdsstatens värderingar står som grund, kristendomens dominans, och att åskådningar medför såväl potential som motsättningar. Gemensamt för ländernas diskursordningar var att det fanns motstridiga diskurser där man framhävde jämlikhet men även hierarkier mellan åskådningar. Skillnaden mellan ländernas diskurser framstod i hur åskådningar konstruerades med hänsyn till eleven. I den finländska läroplanen konstruerade man åskådningar genom individens (eller elevens) egna perspektiv. I Sverige utgick man från diskursen om människan och höll således avstånd till utveckling av den egna åskådningen. Åskådningar konstruerades på ett religions-vetenskapligt sätt i den svenska läroplanen, medan man i den finländska läroplanen utöver att lära om religion också framhävde en individuell existentiell sida av åskådningar.

Då man i framtiden utvecklar åskådningsämnen bör man ta i beaktande i hurdan omfattning man vill möjliggöra utvecklingen av elevens egen åskådningsidentitet. Sensitivitet gentemot en mångfald av åskådningar kommer att behövas i allt större grad i framtiden.

Nyckelord

mångfald i samhället, läroplaner, åskådningsämne, andrafiering, kritisk diskursanalys, ideologi

Förvaringsställe

Helsingfors universitets bibliotek – Helda / E-thesis (avhandlingar) *ethesis.helsinki.fi*

UNIVERSITY OF HELSINKI

Faculty	Department
Faculty of Behavioural Sciences	Institute of Behavioural Sciences

Author

Heidi Ulrika Enbacka

Title

Equality, hierarchies and the relationship to one's own worldview. A comparative critical discourse analysis of curriculum texts for Religious Education in the Finnish and Swedish context

Subject

Education (General and Adult Education)

Supervisor	Year
Janne Varjo, Sonja Kosunen	2016

Abstract

The aim of the study was to illustrate the phenomenon of diversity in education through the language in discourses. The research question was *How are worldviews constructed in the national core curricula of Finland and Sweden?* My interest for the comparison of discourses in these countries arose from the differences in how RE is arranged practically. The theoretical setting was grounded in poststructural and postcolonial perspectives. I particularly looked at hierarchies and speech through the concepts of discourse and otherness.

The data consisted of chosen parts from the latest versions of national core curricula in Finland (2014) and Sweden (2011). With Fairclough's critical discourse analysis as a base, I examined what kind of discourses worldviews were constructed through, with the help of the thematised categories pupil, worldview and society. The study also contained a comparative perspective where I compared orders of discourses in Finland and Sweden.

In the curriculum worldviews were constructed through several discourses. In Finland the order of discourse comprised a benevolent discourse, a discourse constructing hierarchies between worldviews, discourse of the presence of worldviews, a discourse of the normative voice and the discourse of one's own worldview. In Sweden the worldviews were constructed through the discourse of mankind, the equality of worldviews, a discourse of the values of the social democratic welfare state as a foundation, the dominance of Christianity and the discourses that emphasise potentials and disagreements. The discourses of equality and hierarchies were discourses that the Finnish and Swedish curricula had in common. The distinction between the countries showed in the way worldviews were constructed considering the individual's (or pupil's) perspective. The Swedish curriculum was based in a distanced discourse of mankind, whilst the Finnish perspective, in addition to the informative aspects, also emphasised the individual existential part of worldviews.

Sensitivity towards a plurality of worldviews will be needed in the future. It is therefore essential to discuss different viewpoints to RE, and if, in addition to information about different worldviews, the subject also should emphasize the development of student's own worldview.

Keywords

diversity in the society, curriculum, Religious Education, otherness, critical discourse analysis, ideology

Where deposited

University of Helsinki Library – Helda / E-thesis (Theses) *ethesis.helsinki.fi*

Innehåll

Abstrakt
Abstract
Innehåll
Tabell- och figurförteckning

1 INLEDNING OCH SYFTE 1
2 TEORETISKT PERSPEKTIV 5
2.1 Poststrukturalistisk och postkolonialistisk referensram 6
2.2 Diskurs som ett verktyg att se på språk och ideologi 9
3 ÅSKÅDNINGAR I ETT GLOBALT, SEKULÄRT OCH MÅNGKULTURELLT SAMHÄLLE 11
3.1 Åskådningsämnen i samhällskontext 13
3.1.1 Mångfald och det kristna kulturella arvet 20
3.1.2 Läroplanen som diskursiv händelse 23
3.2 Religion och livsåskådning i den finländska skolkontexten 28
3.3 Religionskunskap i den svenska skolkontexten 32
4 METOD OCH ANALYS 36
4.1 Kritisk diskursanalys 37
4.2 Komparativ forskning 42
4.3 Material och insamlingsmetod 45
4.4 Materialbearbetning och analysprocess 47
5 RESULTAT 50
5.1 Elev - åskådning 50
5.1.1 Finland 51
5.1.2 Sverige 59
5.2 Åskådning - åskådning 63
5.2.1 Finland 63
5.2.2 Sverige 70
5.3 Samhälle - åskådning 73

5.3.1 Finland ... 73
5.3.2 Sverige ... 76
6 SLUTSATSER ... 80
6.1 Diskursordningar i Finland och Sverige ... 80
6.2 Komparativa slutsatser ... 84
7 DEN EGNA ÅSKÅDNINGEN I ETT MÅNGKULTURELLT SAMHÄLLE ... 92
LITTERATUR ... 97
Internetkällor ... 103
ANALYSERADE LÄROPLANER ... 105

Tabell- och figurförteckning

Tabeller

TABELL 1. Grundläggande statistik om Finland och Sverige, läget 31.12.2013.....17

TABELL 2. Matris över forskningsmaterialet och kort beskrivning av dokumenten 46

Diagram

DIAGRAM 1. Deltagarandel i åskådningsämnen i den finländska grundskoleundervisningen 2014.....30

Figurer

FIGUR 1. Faircloughs (1992, 73) tredimensionella modell för diskursanalys (egen anpassad illustration) 40

FIGUR 2. Visualisering av analysredskapet för pro gradu-arbetet 49

FIGUR 3. Diskurser i den finländska läroplanen som konstruerar åskådningar ur synvinkeln förhållandet mellan elev och åskådning 56

FIGUR 4. Diskurser i den svenska läroplanen som konstruerar åskådningar ur synvinkeln förhållandet mellan elev och åskådning 60

FIGUR 5. Diskurser i den finländska läroplanen som konstruerar åskådningar ur synvinkeln förhållandet mellan olika åskådningar 68

FIGUR 6. Diskurser i den svenska läroplanen som konstruerar åskådningar ur synvinkeln förhållandet mellan olika åskådningar 72

FIGUR 7. Diskurser i den finländska läroplanen som konstruerar åskådningar ur synvinkeln förhållandet mellan samhälle och åskådningar 76

FIGUR 8. Diskurser i den svenska läroplanen som konstruerar åskådningar ur synvinkeln förhållandet mellan samhälle och åskådningar 79

FIGUR 9. Diskursordningen med huvuddiskurser i den finländska läroplanen 80

FIGUR 10. Diskursordningen med huvuddiskurser i den svenska läroplanen 83

1 INLEDNING OCH SYFTE

I detta kapitel berättar jag om fenomenet mångfald i samhället och utbildningen samt hur åskådningar är del av denna mångfald. Jag presenterar kort diskussioner som förts i Finland och Sverige gällande åskådningsämnen[1]. Jag motiverar varför det är viktigt att analysera språkbruket kring åskådningar. Jag redogör också för syftet med denna avhandling, forskningsfrågor och avhandlingens struktur.

Mångfald är ett fenomen som anses synas och verka i samhället och skolan i allt större omfattning. Det anses att mångfalden ökat speciellt i och med globaliseringens politiska, ekonomiska, sociala och kulturella inflytande, samt genom en ökad rörlighet mellan länder (Jackson 2007). Att mångfalden syns innebär att man vidtar åtgärder för att hantera olikheter i samhället. Mångfald är, speciellt inom politiken, ett välanvänt ord, vars definition det råder delade meningar om. Olika uppfattningar innebär att det finns variation på hur man beaktar mångfalden i diverse lösningar och framförallt vilken typ av mångfald som erkänns. Detta innebär att mångfald är något som berörs av makt. Hur man talar om olikheter har en stor betydelse, speciellt i ett läge där den så kallade invandringskritiken och rasismen har ökat i ett Europa, som år 2015 förstod sig vara i en humanitär kris med ett ökande antal flyktingar, och ett mål för terrorattacker, vilka tyvärr ser ut att förekomma allt oftare. I ett globalt samhälle är en utmaning att finna lösningar på hur man kan leva tillsammans, olika men ändå jämlika (Lidskog & Deniz 2009). Religioner och åskådningar syns dagligen i media och är en central del av allmänna debatter. Det är därför centralt att fråga: vems synvinkel utgår man ifrån när man talar om mångfald?

Mångfald kan anta många olika former. Begreppet syftar ofta på en persons karaktärsdrag, genom vilka man sedan kategoriserar individer med liknande egenskaper till grupper utgående från bland annat kultur, klass, kön, ålder, handikapp, sexualitet eller åsikter (Lidskog & Deniz 2003, 54). Man refererar i många sammanhang[2] till dessa egenskaper som något som inte ska åtskilja människor inför grundläggande rättigheter och jämlik behandling. I och med globaliseringen har mångfald allt mer kommit att syfta på kulturella olikheter

[1] Ordet åskådningsämne kan inte hittas i Svenska Akademiens ordlista. Med åskådningsämne syftar jag i denna avhandling på religion, livsåskådning och religionskunskap. Jfr finskans *katsomusaineet*, engelskans *Religious Education.* Begreppet åskådning inbegriper olika religioner, åskådningar och irreligiositet.

[2] Nämns exempelvis i Finlands och Sveriges grundlag samt FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna.

inom ett geografiskt område. Som del av den kulturella mångfalden framhävs speciellt egenskaper som etnicitet, språk samt religion och livsåskådning. I denna avhandling fokuserar jag på mångfalden av åskådningar[3] och hur dessa behandlas i skolkontexten.

Åskådningsundervisningen är ett aktuellt samtalsämne inom västvärlden då det religiösa landskapet har förändrats genom immigration, individualisering och sekularisering (Loobuyck et. al 2011). I ett pluralistiskt samhälle är kunskap om religion nödvändigt för att skapa nyanserade möten mellan människor och förståelse för olika aktuella samhällsfenomen (Löfstedt 2011). Hur åskådningsundervisningen ordnas formas alltid av ett lands politiska och juridiska historia och då speciellt relationen mellan staten och kyrkan, poängterar Loobuyck et. al (2011, 9). Detta syns i praktiken genom att det i Europa finns olika modeller, innehåll och förhållningssätt till religionsundervisning. En trend inom Europa är att man allt mer går mot ett informativt sätt att se på religion, att man ska lära *om* religion från en konfessionslös utgångspunkt (Schreiner 2007). Schreiner (2007) påpekar även att det även finns en ökad medvetenhet om elevers individuella relation till religion och religiösa behov. Debatterna har gått heta om huruvida det är önskvärt och ens möjligt att objektivt lära om religion, och vad den ateistiska humanismen och mänskliga rättigheterna har för roller i läroplanen och undervisningen. Med tanke på samhällsförändringarna som sekularisering och diversitet, menar Loobuyck et. al (2011, 14) att det är viktigt att reflektera över innehåll, organisering och syften för religionsundervisningen. Själv ser jag inte endast organiseringen och innehållet som väsentliga för forskning i ämnet. Också *hur* innehållet formas, med vilket jag inte syftar på den administrativa processen, utan ur vems synvinkel innehållet är formulerat och hurdana konstruktioner som skapas kring olika åskådningar, är centralt. De talesätt och praktiker som uppstår kring mångfald och åskådningar i den offentliga sfären, är närvarande också i utbildningen, skolan och elevens vardag.

Finland och Sverige är två nordiska länder som allmänt ses ha fler likheter än olikheter i strukturer, organisering och värderingar. Finland och Sverige har dock olika praktiker när det kommer till undervisningsformer i åskådningsämnen. I Finland har samtliga elever rätt till undervisning i den egna religionen eller livsåskådningen (Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628, 13 §), medan undervisningen i Sverige är gemensam för samtliga elever i form av läroämnet religionskunskap (Skollagen 2010:800, kap 10, 4§). Dessa skillnader har väckt ett intresse hos mig att se på hur man i ländernas skolkontext talar om

[3] Åskådning som begrepp inbegriper olika religioner och livsåskådningar

olika åskådningar. Kallioniemi (2006, 75) skriver att det är politiska beslut som påverkar hur man vill att åskådningsundervisningen ska vara ordnad. Dessa beslut påverkar också de diskurser som konstrueras kring åskådningar och hur man bemöter mångfald i utbildningen och samhället. Därför vill jag speciellt se på läroplanen som är det styrdokument som bidrar till uppfattningen om hur man ska bemöta en mångfald av åskådningar.

Det har pågått en aktiv debatt om åskådningsämnen i Finland, eftersom grunderna för en ny läroplan diskuterats. I Helsingin Sanomat har man argumenterat för såväl sammansatt och separerad undervisningspraktik (Kallioniemi 2014, Komulainen 2015, Sakaranaho & Rissanen 2014, Poulter 2015). Kulosaaren yhteiskoulu i Helsingfors fick mycket uppmärksamhet i media då man hösten 2013 påbörjade ett första försök med gemensam åskådningsundervisning (MTV Uutiset 28.3.2014). Det har också visat sig finnas intresse för gemensam undervisning i Uleåborg och Tammerfors (föreg.). Frågan om att ordna gemensam undervisning har tagits upp ett flertal gånger i den finländska riksdagen, senast som skriftlig fråga av Eeva-Johanna Eloranta år 2013. Under hösten 2015 togs ett medborgarinitiativ och man påbörjade en namninsamling, med vilken man kräver gemensam åskådningsundervisning med motiveringen att nuvarande system betonar skillnader istället för att skapa en möjlighet att föra gemensam diskussion elever emellan oavsett religiös bakgrund (Medborgarinitiativ OM 127/52/2015). Genom Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (LP2014) ändrades inte läroämnets karaktär betydligt, utan man utgår fortfarande från uppdelad åskådningsundervisning.

I Sverige har läroämnets innehåll och position likaså diskuterats innan man stadfäste det rådande dokumentet Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11). Skolverket hade i sitt första utkast minskat på kristendomens roll i undervisningen, men var på grund av hård kritik från bland andra utbildningsministern tvungna att förstärka den evangelisk-lutherska religionens position (Berglund 2013, Svenska dagbladet 10.10.2010). Detta väckte dock en debatt om religionskunskapens neutralitet och icke-konfessionella karaktär. Man lyfte i debatten fram hur benämningen av kristendom separat från andra världsreligioner skapade en klar uppdelning mellan kristendom och ”andra” (Berglund 2013). Religionskunskap var det mest omdebatterade skolämnet under den senaste läroplansprocessen i Sverige.

Utbildningsprocessen är ett sätta att distribuera de diskurser som staten ser centrala (Olssen et. al 2004, 67). Eftersom utbildning är kontrollerad av staten och den officiella diskursen

för hur staten relaterar till utbildningspolitik konkretiseras i diverse dokument, som läroplansgrunder, är det uppenbart att dessa blir instrument för makt. Nationella läroplansgrunder (i forts. läroplanen) är de dokument som styr utformningen av kursplaner och undervisningen i skolor. Jag ser läroplaner som värdeladdade styrdokument, vilka formas av samhällets regerande normer och att dessa texter således är uttryck för en särskild ordning. I läroplansdokumentet formas uppdelningar samt uppfattningar om hurdan kunskap som är relevant eller viktig och vilken som däremot kan utelämnas. Den senaste forskningen om läroplaner har bland annat fokuserat på medborgarfostran, dolda läroplanen (fi *piilo-opetussuunnitelma*) och entreprenörskap (Aapola 2006, Gustafsson 2009, Elo 2015). Forskning om åskådningsämnen har främst belyst läroböcker och upplevelser av involverade parter i undervisningen (Larsson 2004, se även kapitel 3). Det är därför av central betydelse för forskningen om åskådningar i skolkontexten, att jag analyserar hur religioner och åskådningar behandlas och konstrueras i läroplanens text.

I Sverige och Finland har åskådningsundervisning för tillfället en stabil position i utbildningen, även om dess format och innehåll är väl omdiskuterat. Fokus i detta arbete ligger på att se hur åskådningar konstrueras i läroplanskontexten, och om evangelisk lutherska eller protestantiska religionen har någon särställning gentemot övriga åskådningar, som inte kan förklaras utgående från historiska argument. Syftet med denna avhandling är att belysa hurdant tal som konstrueras kring åskådningar som del av mångfald. Jag ämnar även analysera hurdan bakomliggande ideologi som kan tänkas påverka denna konstruktion i läroplanen.

Denna studie har två centrala delar som delvis överlappar varandra. Jag analyserar med hjälp av kritisk diskursanalys *vad* som skrivs i läroplanen om åskådningar och *hur* man genom diskurser konstruerar åskådningarna. Jag gör även en *jämförelse* av diskursordningarna, det vill säga hur man i Finland och Sverige skriver om och således konstruerar åskådningar. Huvudfrågan i denna forskning kan således formuleras som följande: *Hur konstrueras åskådningar i de nationella läroplanerna i Finland och Sverige?*

För att svara på forskningsfrågan söker jag svar på följande underfrågor:

Hurdana diskurser om åskådningar finns i läroplanerna?
Hur visar sig diskursordningen kring religioner och andra livsåskådningar i läroplanen i Sverige i jämförelse med Finland?

Avhandlingen är strukturerad enligt följande. Efter denna introduktion ämnar jag i det andra kapitlet redogöra för teoretiska perspektiv för avhandlingen. I kapitel tre ger jag bakgrund till studien och presenterar kontexten för åskådningsämnen i Europa, Finland och Sverige, samt refererar till tidigare forskning om ämnet. I det fjärde kapitlet beskriver jag materialet och avhandlingens metodologiska utgångspunkter, och beskriver utifrån dessa hur analysen av materialet genomförts. I kapitel fem och sex presenterar och tolkar jag resultaten från analysen. Avslutningsvis sammanfattar jag i det sjunde kapitlet forskningens syfte och resultat för att dra slutsatser samt föra diskussion om ämnet.

2 TEORETISKT PERSPEKTIV

I det andra kapitlet redogör jag för den teoretiska referensramen, genom vilken jag ser på fenomenet och materialet. Jag ser att alltför individ- eller sakcentrerad forskning inte lyfter fram bakomliggande samhällsstrukturer och skolans socialiserande uppgifter, vilket däremot ett diskursanalytiskt förhållningssätt strävar till att göra (se Riitaoja 2013). Det teoretiska perspektivet för denna avhandling bygger därför på poststrukturalistisk och postkolonialistisk teoretisering, de centralaste begreppen andrafiering och diskurs samt tidigare forskning i anknytning till läroplaner, åskådningsmässig diversitet och kategorisering. Jag strävar till att se på läroplanstexter genom en infallsvinkel som framhäver makt, ideologier och diskurser. Detta bildar den teoretiska helhet som jag utgår ifrån vid analysen av läroplanerna i åskådningsämnen.

Mångfald och andra samhällsförändringar speglas i skolan som samhällelig institution. Mångfaldens deskriptiva drag i skolans åskådningsundervisning kan ses vara att det finns olika religioner och åskådningar representerade. Att se på åskådningsundervisningen ur en normativ vinkel innebär att man fokuserar på hur undervisningen är ordnad. Ett kritiskt förhållningssätt å sin sida närmar sig talesätt och praktiker kring åskådningar genom att se på vilka maktstrukturer som påverkar dessa (Sakaranaho 2006, 46–65). Ett poststrukturalistiskt och postkolonialistiskt perspektiv kan ses motsvara det Sakaranaho (2006) definierar som kritiskt förhållningssätt. Även Alberts (2007, 61–63) skriver att man inom den kritiska teorin i utbildningsfältet, strävar till att genom att syna formuleringar för utbildningens mål och syften, kritisera ideologier och framförallt de sociala mekanismer som åstadkommer social ojämlikhet och orättvisa. Denna avhandling tar del av det kritiska fältets strävanden.

2.1 Poststrukturalistisk och postkolonialistisk referensram

Makt och kunskap formas av bakomliggande diskursiva villkor (Riitaoja 2013, 31). Apple (2004) lyfter fram att den verklighet vi lever i är socialt konstruerad och att även skolans läroplan är något annat än neutral kunskap. Poststrukturalistisk och postkolonialistisk teori strävar till att se hurudan verklighet som konstrueras genom språket och hur kunskap, kategorier, skillnader, och ”det andra” positioneras i den språkliga processen (Riitaoja 2013, 31). Med detta perspektiv fokuserar man, med andra ord, på *makt* i processen att konstruera betydelsesystem.

Genom ett *poststrukturalistiskt perspektiv* ser man på läroplaner genom att belysa hur och hurdana identiteter som formas och de ontologier[4] som står som grund för formningen (Yeates 2010). Genom att framhäva den makt som påverkar vilken och vems kunskap som räknas, ser man också på villkoren och hur diskurser konstruerar läroplanen (Miller 2010). Detta teoretiska förhållningssätt ser inte endast på vad innehållet i läroplanerna är, utan även hur innehållet konstruerar, reproducerar och ifrågasätter och formar identiteter (föreg.). Läroplanen ses därför genom denna teoretiska referensram som en politiskt, samhälleligt, kulturellt och diskursivt verk (Miller 2010, Vintikka & Hurmerinta 2011).

Poststrukturalism ger en synvinkel till makt och kunskap, samt vad deras relationer innebär. Poststrukturalism fokuserar inte på individen (mikro), utan på de bakomliggande strukturer (makro) som i komplexa nätverk påverkar exempelvis individens möjligheter i samhället (Mason & Clarke 2010, 175). Yeates (2010) skriver att i det poststrukturalistiska perspektivet är utgångspunkten att det saknas en objektiv sanning, och att sanningsformationer utgår från processer som involverar makt. Teorins uppgift är därför att påvisa hurdana ”sanningar” och identiteter bildas i denna maktprocess. Makt är inte således något man besitter, utan någon som konstrueras genom relationer. Kunskapsstrukturer är särskilt viktiga att fästa uppmärksamhet på, efter som det är utgående ifrån strukturerna som skillnader, kategorier, hierarkier och det andra konstrueras (föreg.). Syftet med poststrukturalistiskt synsätt är att nå och belysa den epistemologi[5] som producerar skillnader. Ett diskursivt förhållningssätt hjälper att analysera relationerna mellan kunskap, subjekt, språk och makt (Riitaoja 2013, 68–69). Vid hierarkisk kategorisering är det en speciell grupp

[4] Läran om varandets väsen, definition enligt Svenska Akademiens ordlista
[5] Läran om kunskap, definition enligt Svenska Akademiens ordlista

som dominerar och konstruerar relationer till andra grupper, vilket i sin tur upprätthåller maktstrukturer (Fairclough 2003).

Det koloniala förflutna har ett stort inflytande på hur maktstrukturer återskapas (Kamali 2005). Genom ett *postkolonialistiskt perspektiv* fäster man uppmärksamhet vid den process som har möjliggjort och -gör att den europiska och nordamerikanska kulturen och normerna har kommit att få en dominerande position (Hickling-Hudson 2010). Västvärlden fungerar som kontext för den huvudsakliga kunskapskonstruktionen, vilket framförallt består av det vita, medelklass-, kristna eller sekulära perspektivet (Riitaoja 2013, 7–8). Västvärlden fungerar som normen, som ett ”vi” där ”de andra” faller utanför den normativa ramen. Västvärlden beskrivs som det rationella medan öst ses som motsatsen (Hickling-Hudson 2010). Reyes och Kamali (2005, 7–12) påpekar att problemet med integrationsretorik och -politik är just att grupper skapas utgående från en tanke om ett homogent ”vi”, som i europeisk kontext utgår från tanken om det dominerande vita, kristna Europa och de underordnade, främmande andra. Dessa hierarkiska kategorier reproduceras och upprätthålls genom strukturer (som exempelvis religiös tillhörighet och religionsundervisning) och tillförda egenskaper i institutionella kontexter (Reyes & Kamali 2005, 15). Trots en ökad mångfald av åskådningar har kristendomen behållit sin position som grund för europeiska värderingar och kultur (Sakaranaho 2007). Motiveringar för religionsundervisning rotar sig ofta just i uppgiften att upprätthålla det europeiska samhällets etiska värdegrunder och tolerans gentemot religiös mångfald, skriver Kallioniemi (2007).

Definitionen av *det andra* har kommit ur den postkoloniala teorin (Hickling-Hudson 2010, Said 1978). Det andra skapas genom *andrafiering*, vilket ses som en maktprocess där olika skillnader vad gäller bland annat nationalitet, kön, sexualitet, ålder och åskådning, konstrueras till hierarkiska ordningar (Riitaoja 2013, 1, 365). Riitaoja (2013, 1) skriver att i en andrafierande process talar den självklara första och det avvikande andra tilltalas. Det andra (de) förstås därför stå i en osymmetrisk position till det första (vi) (Löytty 2005). När man har ett homogent ”vi” skapas automatiskt ”de andra”, men hurudan praxis som utövas mot ”de andra” är alltid kontextbunden (Kamali 2005). Även Riitaoja (2013) poängterar att skillnader mellan människor är konstruerade och således inte något på förhand bestämt eller bestående. Det krävs alltid en kontext och en uppfattning om något enhetligt, för att en motpart ska uppfattas som det andra (Riitaoja 2013, 32).

Riitaoja (2013, 40) skriver det viktigt att analysera hur det andra konstrueras, men poängterar även att alla skillnader inte formar det andra. ”[A]tt analysera det andra betyder inte att förneka skillnader eller att alla människor ses likadana.” (Riitaoja 2013, 40 egen övers.). När ”alla är samma” accepteras inte annat än en kategori och man förnekar därmed en annan referensram än det egna subjektets (Riitaoja 2013, 41–42, Lempiäinen 2003, 171). Om det andra förblir oförstått eller man accepterar det andra innebär det att ge upp hierarkierna och paternalismen, tanken om att ”veta bättre”, och man inser att man inte fullständigt kan förstå det andra (Riitaoja 2013, 39). Det andra är inte heller alltid underlägset, fortsätter Riitaoja, men syftet med begreppet andrafiering är att syna och problematisera processerna som ligger bakom hierarkier och kunskapsuppfattningar.

Riitaoja (2013, 2) menar att diskussionen om jämlik behandling ofta riktar sig på att ”hjälpa” det andra, istället för att ändra på de strukturer som förorsakar ojämlikhet. Rossi (2010) ser att den liberala jämlikhetsuppfattningen endast har en riktning, som strävar till att hjälpa de i lägre kategorier att klättra uppåt. Det uppstår således en uppfattning om det naturliga och normala till vilket det avvikande jämförs (Riitaoja 2013, 24). När skillnader sätts i hierarkier genom makt är det av särskilt intresse att analysera hur något annorlunda får en väsentlig skillnad till det normala första (Reyes & Kamali 2005). Reyes och Kamali (2005, förord) skriver att ” [v]i måste ändra fokus från ’de andra’ till våra strukturer och institutionella sammanhang för att få kunskap om mekanismer som reproducerar etniska klyftor och en vi-och-dem ordning i samhället”. Jag ser skolan som ett institutionellt sammanhang och läroplanen en del av dess strukturer genom vilken jag vill se på strukturer som skapar på hierarkier.

Man kan tänka sig att andraskap som ämne har blivit så om vitt diskuterad inom akademisk forskning sedan Edward W. Saids verk *Orientalism* (1978) att slutresultatet kan tänkas vara samma oavsett material: en beskrivning av den västerländska diskursen som konstruerar det andra, det exotiska, det med annan åskådning och kultur. Jag ser ändå att avhandlingens tema om konstruktioner i läroplaner är centrala för att se på vilka maktstrukturer och -processer som också ligger bakom de till synes "neutrala" styrdokument. Att forskning om åskådningar i skolan främst fokuserat på elever, lärare, läroböcker och didaktiska lösningar gör också att det är motiverat att denna avhandling fokuserar på läroplaner.

2.2 Diskurs som ett verktyg att se på språk och ideologi

I poststrukturell och postkolonialistisk teori hänvisar man till att språket konstruerar kategoriseringar. Språket kan analyseras med hjälp av diskurser. *Diskurs* kan definieras som en helhet av fenomen och händelser genom vilka man skapar ett betydelsesystem för social produktion och innebörder (Olssen et. al 2004, 66, 68). Diskurser är institutionellt belägna och formas av de identiteter och uppgifter som finns inom institutionen (Potter 2003). Läroplaner kan förstås som en särskild typ av diskurs, ett sätt att tala, varigenom man definierar en önskvärd referensram för tanke- och handlingsmönster i utbildningssammanhang (Törrönen 2005). Begreppet diskurs är inom samhällsvetenskaper ett omdebatterat begrepp med många definitioner. Texter (både talat och skrivet språk) formar diskurser, vilka i sin tur formar sociala praktiker och handlingsramar i institutioner. Diskurs kan också definieras som sätt att tala (fi. *puhetapa*), som skapar tolkningar av händelser och subjekt (Törrönen 2005, 139).

Diskursen producerar situationer, objekt för kunskap, sociala identiteter och relationer för människor och grupper (Fairclough 2003). Fairclough (2003, 3) anser att diskurs är ett element i det sociala livet som ser på hur språk används och hur texter fungerar som en del av sociala händelser. Fairclough (2003, 209–210) framhäver att det genom diskurser går att närma sig sociala problem och vilka utmaningar och hinder som finns. I denna avhandling handlar det sociala problemet om hur man bemöter mångfald och då speciellt en mångfald av åskådningar. Texternas meningsskapande har alltså effekter och konsekvenser för det sociala livet (Fairclough 2003, 8). Effekterna, menar Fairclough (2003), är inte mekaniska eller nödvändigtvis regelbundna, eftersom såväl diskurser som det sociala livet är flytande och föränderliga, inte något stabilt och givet.

Diskurs kännetecknas av både formella teckensystem och sociala praktiker som styr användandet av dem. I en text vilar det sagda mot en grund av det osagda, vilket gör att det som explicit är närvarande/benämnt också påverkar det implicita (Fairclough 2003, 40). Processen för hur diskurser formas är inte linjär och entydig, eftersom diskurser inte är konstanta eller oföränderliga. (Fairclough & Wodak 1997). En diskurs är även såväl konstituerad som konstituerande (föreg.). Att en diskurs är konstituerad innebär att diskurs är socialt betingat genom ord, kategorier, idéer och system. En diskurs är konstituerande/producerande i den mening, att uppfattningar och versioner byggs upp och stabiliseras i tal och samtal under handlingar. Diskursen konstruerar ett språkbruk som lätt

blir ett självklart system av representationer och således också lätt ideologisk (Olsen et. al 2004). Olsen et. al (2004, 65–66) menar, att en *ideologi* är inskriven i en diskurs, vilket leder till att individen sällan kan välja att acceptera eller avvisa ideologin, eftersom det finns som en självklar del av sociala praktiker. En diskurs har, med andra ord, sociala konsekvenser och kräver framförallt uppmärksamhet om maktfrågor.

Maktaspekter är en del av diskurser eftersom texter är politiska och ideologiska (Fairclough 2003). Diskursiva praktiker kan ha ideologisk inverkan, vilket tyder på att maktrelationer kan produceras och reproduceras genom sättet som diskurser framställer och positionerar människor och kunskap (Fairclough & Wodak 1997). Diskurs både konstruerar status quo, men möjliggör också transformationer i maktrelationerna (Fairclough & Wodak 1997, 258, Potter 2003). Bergström och Boreus (2012, 358) skriver att "[e]n diskurs kan beskrivas som ett regelsystem som legitimerar vissa kunskaper men inte andra och som pekar ut vilka som har rätt att uttala sig med auktoritet." Wodak (2004, 191–192) menar att det är just i diskursen som språk och ideologi möts, och således är diskursanalysen en analys av hur ideologier materialiseras och vilka ideologiska dimensioner som finnas i språkanvändningen. Att se på diskurser innebär således att också se på vilka meningar och representationer som är dolda och hurdan dominans som råder, vilket i sin tur återspeglar en ideologi. Olssen et. al (2014) skriver som följande:

> [I]deology refers to the relations between systems of representation and power, as it is unevenly expressed in the social system. […][L]anguages, codes and discourses of the wider culture are ideologically weighted in favour of certain groups and interests. (Olssen et. al 2004, 66–68).

En ideologi inbegriper maktrelationer och betydelsesystem som en dominerande grupp upprätthåller genom kunskapskonstruktionen och diskurser. Fairclough (2003, 7) menar att det *hegemoniska* försöker ge en universell och naturlig status till särskilda diskurser och representationer. Hegemoni är att vissa sociala grupper erhåller social dominans genom att etablera och upprätthålla vissa uppgifter som universella. Fairclough (2003, 7) menar att det *hegemoniska* försöker ge en universell och naturlig status till särskilda diskurser och representationer..

I avhandlingen ser jag diskurs som betydelsesystem som består av såväl lingvistiska som sociala system. Betydelsesystemen har konsekvenser för hurdana tolkningar som görs av världen och hurdana sociala hierarkier som skapas genom diskurserna. En teoretisk referensram belägen i poststrukturalism och postkolonialism lämpar sig väl vid en analys av

läroplansdokument för att se på konstruktioner och maktstrukturer som påverkar dem. Andraskap anknyter nära till postkolonialism, medan begreppet diskurs och poststrukturalismen ger en förståelse för språkliga konstruktionsprocessen och de maktrelationer som finns inom den. Även makt och ideologi är andra centrala begrepp som återkommer i avhandlingens teoretiska perspektiv. Makt är involverat i processen där man formar diskursiva villkor, medan ideologin materialiseras i diskurser.

3 ÅSKÅDNINGAR I ETT GLOBALT, SEKULÄRT OCH MÅNGKULTURELLT SAMHÄLLE

I detta kapitel ämnar jag ge en bild av vilka samhälleliga faktorer som påverkat och påverkar åskådningsundervisningen och den debatt som förs kring den i Europa, Finland och Sverige. Jag redogör för tidigare forskning om temat, och med hjälp av studierna har jag funnit temahelheterna elev, åskådning och samhälle som jag närmar mig forskningsmaterialet genom.

Demokratisk samhällsutveckling har skapat utrymme och möjligheter för tvister kring åskådningsämnen, menar Hartman (2011). Utöver globaliseringen och dess medförda migration, så ser man att allt fler samhällen kännetecknas av en tilltagande sekularisering och diversitet av åskådningar (Loobuyck et. al 2011). Också ny social media ses som en faktor som skapat förändringar i religiösa landskap (Davie 2000). Davie (2000) påpekar att sekularisering som fenomen är en kort del av Europas religiösa historia och att det inte kan antas som ett globalt fenomen, utan som en del av vad det innebär att vara europé. Centrala tendenser är dock att det finns ett generationsbyte på gång vad gäller religionens betydelse i vardagen, minskat intresse för religiösa samfund, samt att islam som minoritetsreligionen växer till antal registrerade anhängare i europeisk kontext (Davie 2000). Även i Finland och Sverige utgör muslimer den näst största religiösa gruppen (Ubani & Tirri 2014, 105, Osabeck & Skeie 2014, 238). Löwendahl (2008) menar att samhällets allmänna sekularisering och individualism medfört att en allt större andel av människorna är privatreligiösa och att intresset för medlemskap i religiösa sammanslutningar minskat. Löwendahl (2008) skriver specifikt om Sverige, men menar att denna tendens går att påvisa i övriga Europa likaså, vilket får stöd i Davies (2000) forskning. Osbeck & Skeie (2014) skriver att detta tyder på ett fenomen kallat "den nordiska paradoxen": medlemskap i och influensen av religiösa

institutioner har minskat, men intresset för livsfrågor ökar. Vad har åskådningsundervisningen för roll och uppgift i detta landskap?

På såväl Europarådets som Europeiska unionens nivå har man under 2000–talet kommit ut med ett antal rekommendationer och papper samt projekt som inkluderar religion som ett kulturellt faktum och viktig fråga för Europa (Rothgangel, et. al 2014). Jackson (2007) menar att 11 september-attackerna i USA utlöste förändringar med hänsyn till religionens roll inom politiken, också utbildningspolitiken. The Organisation for Security and Co-operation in Europe (OSCE) kom år 2007 ut med *Toledo Guiding Principles.* I dokumentet kan man se ett ställningstagande om att religions- och åskådningsundervisning fungerar som del av välutvecklade utbildningssystem, vilket skapar möjligheter för elever att utveckla en omfattande bild att åskådningar. Åskådningsundervisningen ses som en del av medborgar- och interkulturell fostran, där mänskliga rättigheter, fredsfrågor, global fostran är centrala (Jackson 2007). Även Schreiner (2007) påpekar att i ett samhälle i förändring bör åskådningsundervisning kännetecknas av uppgifter som identitetsformation samt hur man handlar konflikter och olikheter. Detta speglar, enligt Rothgangel (et. al 2014), en inställning till att religion i utbildning ses som en viktig aspekt för Europas framtid, samarbete och säkerhet. Skeie (2014) påpekar att dokument som *Toledo Guiding Principles* indirekt influerar religionens position i undervisningen. I dylika supranationella organisationers dokument ses religion inte längre endast som en privat sak utanför statlig verksamhet och man strävar inte längre till religionsfria skolor, utan ser religion som en central del av utbildningen och statssäkerheten. På vilket sätt terrorattackerna i Frankrike 2015 kommer att påverka hur man på europeisk nivå ser på religion och åskådningsundervisning återstår att se. I och med radikaliserade muslimska sammanslutningar kommer mångreligiös dialog och betydelsen av åskådningsundervisning högst troligen att framhävas ytterligare.

Forskning om åskådningar i skolkontext har till stor del fokuserat på läroböckers innehåll, pedagogiska principer samt lärares och elevers perspektiv till åskådningar i skolmiljön (Olivestam 2006, Räsänen 2007, Sakaranaho & Salmenkivi 2009, Selander1993, Zilliacus & Holm 2013). Även politiska debatter, timfördelning och centrala innehåll i läroplaner har behandlats. Mycket av forskningen har kombinerat flera av dessa infallsvinklar. Alberts (2007, 20–28) identifierar att religionsforskningen i Europa berört postkolonial reflektion, feministisk kritik och socialt ansvar speciellt i och med internationaliserings- och globaliseringsdebatten. En stor diskussion inom akademin behandlar ämnets syfte och

huruvida åskådningsundervisningen ska fokusera på att förstå religiöst material eller elevernas personliga utveckling (Jackson 2004). Även åskådningsundervisningens position i en mångkulturell kontext har varit mål för såväl teoretisk och empirisk forskning (föreg.).

Inom forskningen och debatten om hur man ska förstå och implementera mångreligiös undervisning lyft fram frågor om huruvida ämnet borde vara obligatoriskt eller inte, om såväl religiösa som icke-religiösa övertygelser ska behandlas (Cush 2011). Även frågor som vem ska forma kursplanerna, om ämnet ska vara separerat från andra läroämnen, lärarutbildning och kristendomens huvudinflytande på europeisk kultur står på tapeten. På markonivå har man forskat om åskådningsämnens innehåll, medan mikronivån har fokuserat på upplevelser bland elever, föräldrar och lärare (Jackson 2004). Jackson (2004, 19) poängterar att inom forskning som fokuserat på läroplaner är de endast en marginal som behandlat åskådningsämnen. Därför kan man se att denna avhandling fyller ett behov inom forskningsområdet.

3.1 Åskådningsämnen i samhällskontext

Kallioniemi (2006, 75) menar att organiseringen av åskådningsundervisningen påverkas av ett lands religiösa landskap, religionens roll och värde i samhället, relationen mellan stat och religion, utbildningssystemets struktur och utbildningspolitik, samt landets historia (se även Schreiner 2011). Det finns en mångfald av lösningar för hur grundutbildningens undervisning i åskådningsämnen ordnas i den industrialiserade västvärlden. Schreiner (2007) påvisar att det finns variation vad kommer till om ämnet är obligatoriskt eller inte, om ämnet har konfessionell karaktär eller religionsvetenskapligt förhållningssätt, samt vem som har ansvar för utformningen av läroämnets innehåll (se även Olivestam 2006, Schreiner 2011). I länder där religionsundervisningen har konfessionell karaktär är ofta religiösa samfund som ansvarar för undervisningen (Jackson 2007). Det finns även länder, som Frankrike och Slovenien, där man valt att inte ordna någon religionsundervisning i statliga skolor (Kallioniemi 2006, Schreiner 2011). Vid sådana lösningar har man ofta sett att statens verksamhet inte kan inkludera kyrkliga eller religiösa inslag (Schreiner 2011). Detta är en stor kontrast till de facto att man i de första europeiska skolsystemen länge ansåg att lära religion och medborgarskap var sammanlänkade (Skeie 2014). Noterbart är att största delen av Europas länder fortfarande upprätthåller en konfessionell religionsundervisning (Cush 2011). Alberts (2007) skriver att utöver konfessionell och ickekonfessionell kan man definiera en modell som hon kallar integrerande religionsundervisning (eng. integrative

religious education). Med integrerande religionsundervisning syftar Alberts (2007, 1, 226) på sådan undervisning där man lär alla elever tillsammans i samma fysiska miljö utan att åtskilja dessa enlig övertygelse, vilket en separat undervisningsmodell gör. Hon menar att denna typ av undervisning också undviker att ta någon religion som övergripande referensram. Man ser existentiella och deskriptiva dimensioner sammankopplade och man söker en balans mellan dessa i undervisningen.

I Finland och Sverige är läroämnet obligatoriskt för samtliga elever fram till 19-års ålder och åskådningsundervisningen är konfessionslös till sin karaktär. Detta är i europeisk jämförelse ett ovanligt sätt att ordna åskådningsundervisning, när den i de flesta länder är konfessionell och frivillig (om föräldrarna så önskar) till sin karaktär (Berglund 2013). Sveriges undervisning kännetecknas av vad Alberts (2007) kallar integrerande religionsundervisning, medan utgångspunkten för Finlands religionsundervisning enligt Alberts (2007, 3) uppfattning skulle kategoriseras som separerad instruktion i huvudsak i en särskild religion, men omfattningen av konfessionalitet i undervisningen förblir oklar. Skeie (2002) å sin sida har utarbetat en modell för att undersöka religionsundervisning där han utgår från hur relationen mellan religionsundervisningen och utbildningen byggts upp. I Europa påvisar Skeie två modeller. I den första har man en enhetlig och stark lösning där man utgår från att hitta en allmän lösning för religionsundervisningen, vare sig den är konfessionell eller inte. Den andra modellen kallar Skeie komplex och svag, då det i samhället inte finns en vilja att formulera en enhetlig lösning för religionsundervisningen. Den finländska modellen hör enligt Skeies uppdelning till den komplexa svaga modellen (se även Kallioniemi 2004), medan den svenska modellen tydligt hör till kategorin enhetlig och stark.

Målet för åskådningsundervisningen är allt oftare att ge elever en bred allmänbildning och förbereda framtidens medborgare med kompetenser för ett mångkulturellt samhälle, påpekar Cush (2011). Huvuduppgiften för åskådningsundervisning är inte, liksom tidigare i ämnets historia, fostran för liv i religiösa samfund, utan fokus ligger på medborgarbildning (Hartman 2011). Man ser att kunskap om religioner är del av allmänbildning och av speciellt värde i ett Europa där diversiteten av världsåskådningar ökar (Schreiner 2011). I projekt finansierat av Europeiska kommissionen (Schreiner 2011, 30 hänvisar till REDCo 2009[6])

[6] REDCo. 2009. Religion in Education: Contribution to Dialogue. Policy Recommendations of the REDCo Research Project.

var ett centralt resultat att elever som i skolan lär sig om religiös diversitet är mer villiga att diskutera om religion och åskådningar med elever från annan bakgrund, i jämförelse med dem som inte hade möjlighet att lära sig om åskådningsmässig diversitet.

Cush (2011) menar att samhällsförändringarna, som sekularisering och diversitet, har medfört ett paradigmskifte inom religions- och åskådningsundervisningen i västvärlden att gå från en tanke om att *lära* religion till att *lära om* eller *från* religion. Denna uppdelning av syftet för åskådningsundervisningen infördes av Michael Grimmitt (1987) i hans verk *Religious education and human development*. Schreiner (2011, 19) definierar, utgående från Grimmitt, att *lära* religion syftar på ett konfessionellt närmande sätt till en specifik tro. Schreiner (2007) poängterar att konfessionellt orienterad undervisning ofta fokuserar mera på den religiösa dimensionen i elevernas identitetsformation. Att lära om och ifrån religion hänvisas ofta till ett förhållningssätt där man framhäver kunskap och förståelse för religion (eng. religious knowledge) (föreg.). Att *lära om* religion inbegriper en uppfattning att studera religioner "utifrån" och dess betydelse för anhängarna hur en historisk och deskriptiv synvinkel, likt religionsstudier eller antropologi (Schreiner 2011). Fokus är då på innehållet och att förstå tolkningar och uttryck inom olika religioner och åskådningar. Också möten med religioner och andra åskådningar är centrala (Alberts 2007). Att *lära från* religion syftar på att utforska och reflektera kring religiöst liv samt religionens betydelse för den egna identitetsformationen och självbiografin, moraliska frågor, värderingar, praktiker samt dialog anhängare emellan. Denna typ av undervisning har eleven istället för religionen i fokus (Ubani & Tirri 2014). Även Alberts (2007, 226) menar att sådan existentiell dimension innebär att fokusera på elevens individuella reflektioner om livsåskådningar.

Jackson (2007) poängterar att forskning framhävt möjligheten för eleven att utforska och reflektera identitetsfrågor, som en central aspekt för religionsundervisningen. Schreiner (2011) understryker att kunskap om religiösa frågor och traditioner har trots allt en stor betydelse i alla former av religions- och åskådningsundervisning. Schreiner (2011, 23) skriver vidare att europeisk religionsundervisning ser ut att gå mot en samstämmighet där undervisningen baserar sig på att lära om och/eller ifrån religion. Detta paradigmskifte har också avspeglats i åskådningsundervisningen i Finland och Sverige, där man övergått från att lära religion till att lära om och från religion (Kallioniemi 2004, Larsson 2004). Paradigmskiftet har inte medfört en klar lösning för hur undervisningen i praktiken ska ordnas, men detta har medfört att man speciellt under formandet av läroplansgrunder med jämna mellanrum omdefinierar vad åskådningsundervisningens innehåll och roll är.

Att åskådningsundervisningen utgår från att lära om eller från religion ifrågasätts av den synpunkten att icke-konfessionell åskådningsundervisning utbildar elever till anhängare av ateism och sekularism istället för att lära om religion från en till synes ”neutral” synvinkel (Berglund 2013). Anhängare av olika religiösa rörelser framhäver ofta denna synvinkel, men den ses också representera en holistisk syn på utbildningen där också barnets religiösa och spirituella dimensioner tas i beaktande (Schreiner 2011). Skeie (2014) kritiserar även tendensen att endast tillåta ”objektiv” information om religioner, vilket inte besvarar läroämnets syfte att ge eleverna möjligheter till identitetsformation och söka svar på livsfrågor. Riitaoja & Dervin (2014) lyfter fram att interreligiös dialog i skolkontext ofta utgår från en dominerande referensram, vilket kan leda till att ”andra” utanför den här referensramen inte har möjlighet att synas och höras. Riitaoja och Dervin fortsätter med att poängtera att i den dikotomin religiös-sekulär, tillskrivs det sekulära ofta en neutral och jämlik karaktär, medan det religiösa ses inbegripa en auktoritär ideologi med stort kontroll över individer.

Loobuyck & Franken (2011) påpekar att en och samma modell för utbildning i religion inte kan implementeras över hela Europa. De menar att man måste ta i beaktande ländernas egna sociala, religiösa, filosofiska och lagliga kontext. Inom Europa finns dock flera likheter i religionsundervisningen. Allmänt strävar man, enligt Schreiner (2007, 12, egen övers.), till:

- ”att uppmuntra elever att beakta religion och livets religiösa dimensioner
- att erbjuda möjligheter att orientera sig bland en mångfald av religiösa möjligheter och i etisk förståelse som rotar sig i religiösa upplevelser
- att ge kunskap och förståelse för religiösa övertygelser och erfarenheter”

Dessa likheter får dock olika karaktär utgående från den nationella kontexten och religionens position och historia i ifrågavarande stat. Schreiner (2011) skriver att norra Europa kännetecknas av ett luthersk protestantisk religiöst landskap. Även Jackson (2007) menar, att med religionshistorien i avseende, kännetecknas norra Europa av protestantismens inflytande. Schreiner (2011) kategoriserar länder som Tyskland och Nederländerna som länder med ett blandat religiöst landskap, medan det religiösa landskapet i Finland och Sverige ses som homogena. Även Kallioniemi (2006, 76) poängterar att det religiösa landskapet i Finland och Sverige har varit och fortfarande är långt likadant. Schreiner (2007) påpekar att om en religion dominerar, ses detta ofta en självklarhet i kultur och samhälle och således också i undervisningen. Den evangelisk-lutherska kyrkan har tills vidare en position

som majoritets- och folkkyrka i båda länderna. I Finland är även den ortodoxa kyrkan lagenligt fastställd som folkkyrka. Kristendomen har således en säregen position på grund av det kulturarv som religionen medfört till Norden (Cush 2011). Det lutherska kyrkoåret ses fungera som given ram till den finländska kulturen (Sakaranaho 2007). Lutherska traditioner ses också som en kärna av finskhet och olika festligheterna ses främst som finskt kulturarv och inte som evangeliskt lutherska ritualer. I Sverige har motiveringarna likaså låtit definiera lutherska traditioner som svenskt kulturarv (Sakaranaho 2007). Åskådningsundervisningen och debatter kring dess position påverkas högst troligen av hur stor andel av befolkningen som hör till den kristna kyrkan (Berglund 2013).

TABELL 1. Grundläggande statistik om Finland och Sverige, läget 31.12.2013. Med utländsk bakgrund avses personer vars ena eller båda föräldrar är födda utomlands. Källor: nätsidorna stat.fi, scb.se, svenskakyrkan.se, evl.fi, *Global Index of Religiosity and Atheism *2012,* (sett 14.2.2015)

Land	Folkmängd	Meldemmar i ev.luth. kyrkan	Anser sig vara religiösa	Utländsk bakgrund
Finland	5 451 270	4 100 432 75,2 %	53 %*	301 524 5,5 %
Sverige	9 644 864	6 357 508 65,9 %	29 %*	2 001 190 20,7 %

I TABELL 1 avläses några av ländernas demografiska egenskaper. Folkmängden skiljer sig betydligt mellan länderna, vilket kanske är något som man sällan fäster uppmärksamhet vid. Största delen av befolkningen i båda länderna är medlemmar i den evangelisk lutherska kyrkan, men procentuellt är skillnaden i andelen medlemmar ändå märkbar, nästan 10 %. Finland och Sverige var delar av samma rike från 1100-talet (Lindqvist 2013). Under den gemensamma historien utnämndes den evangelisk-lutherska tron till den ända rätta tron, alltså till statsreligion i riket (Lindqvist 2013, 180). Vartefter riket utvecklades kom man likaså att få samma lagar och skolor. År 1809 blev området Finland en del av det ryska storfurstendömet. I detta samband kom också den evangelisk lutherska kyrkan att bli självständig folkkyrka och offentligrättsligt samfund i Finland (Kallioniemi 2006). Svenska kyrkan kom att vara statskyrka från 1500-talet ända till år 2000, då Svenska kyrkan blev folkkyrka och registrerat trossamfund (Olivestam 2006, Claesson 2008). Claesson (2008) poängterar att det är intressant att trossamfundet trots förändringen ännu kallas för *svenska* kyrkan, vilket är ovanligt speciellt för länder utanför Norden, men menar att detta har en

klart historisk förankring. Folkkyrkor är särskilda för Norden, där denna typ av kyrka härstammar från den tid då endast en religion var tillåten i staten (Claesson 2008).

Enligt globala index för religiositet och ateism (Global Index of Religiosity and Atheism) från år 2012 ser en betydligt större andel sig som religiösa i Finland (53 %) i jämförelse med Sverige (29 %). Detta kan tolkas som att Sverige enligt denna statistik är mer sekulärt än Finland, och att religiositet har en mindre roll bland befolkningen i Sverige. Osbeck & Skeie (2014) menar att Sverige är ett av de mest sekulariserade länderna i världen.

Demografiskt sett särskiljer sig länderna också var gäller andelen personer med utländsk bakgrund. Detta kan förklaras med skillnader i invandringspolitiken. Finland var ända till 1980-talet ett land som kännetecknades av emigration, och immigrationen blev vanligare först på 90-talet (Wahlbäck 2003). I Sverige har immigration och flyktingar sedan 1970-talet ökat antalet personer med kulturella länkar till annan än kristen religion (Osbeck & Skeie 2014). Migrationen ses allmänt som en orsak till den deskriptiva mångfalden att det religiösa landskapet i länderna har förändrats i och med det.

Med tabellen som jag sammanställt om statistik från Finland och Sverige är delvis motstridigt med Kallioniemi (2006) och Schreiners (2007) påstående om ett homogent och likadant religiöst landskap. Statistiken (som i sig inte heller är neutral kunskap) visar att man kan finna betydliga skillnader i andelen evangelisk-lutherska anhängare, personer som anser sig religiösa och andelen personer med utländsk bakgrund. Sett till antalet anhängare är evangelisk-luthersk kristendom är dock i båda länderna den största religionen.

Den närmare 700-åriga gemensamma historien hade ett inflytande på att västerländsk rättsuppfattning, religion och kultur fortsatte att ha ett starkt fotfäste i Finland också efter 1809 (Lindqvist 2013). Trots olika statsskick och olik historia vad kommer till statens självständighet (Finland republik 1917, Sverige monarki 1523) och formaliteter om statsreligion, kännetecknas länderna även idag ha en gemensam övergripande grundvärdering om den nordiska välfärdsstaten. Esping-Andersen (1990) menar att det är just staters historiska karaktärsdrag påverkar hurdan välfärdsstat som utformats. Den socialdemokratiska välfärdsstats modell som Esping-Andersen (1990) kategoriserar både Finland och Sverige till, kännetecknas av universalism vad gäller service och förmåner. Sociala resurser, som hälsa och utbildning, anses vara essentiella för att möjliggöra medborgerligt deltagande och social mobilitet. I båda länderna har utbildningen således en central roll som en institution som inbegriper hela befolkningen (Berglund 2013).

Skolplikten ses som en jämlikhetsaspekt, eftersom skolan är en plats där man oavsett bakgrund möts och lär sig tillsammans (Osbeck & Skeie 2014). Gemensamma grundvärderingar baserar sig på demokrati och mänskliga rättigheter: rättvisa, frihet, solidaritet samt alla människor lika värde (föreg.).

Regelverket för utbildningen är även i länderna långt likadana. Riksdagen besluter om lagar och regeringen utfärdar förordningar gällande utbildningen. Skolverket i Sverige motsvarar Utbildningsstyrelsen i Finland, och båda instanserna ger ut föreskrifter för utbildning. Skolverket publicerar läroplanen, som i nuvarande form är tredelad (skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen samt kursplaner som kompletteras med kunskapskrav), och utger även allmänna råd. Utbildningsstyrelsen ansvarar för läroplans- och examensgrunderna samt ger allmänna anvisningar och rekommendationer. (Skolverket.se, Utbildningsstyrelsen oph.fi)

Kallioniemi (2007) påpekar att man speciellt bör ta i beaktande skolsystemens karaktär vid jämförelse av europeisk religionsundervisning. Det finns såväl statliga, privata och kyrkliga skolor. I både Finland och Sverige finns alla tre skolformerna. Länderna har dock ett övergripande grundskolesystem som påminner om varandra. Grundutbildningen är i båda länderna nioårig. I Sverige finns utöver den statliga grundskolan också grundsärskolan, specialskola och sameskola (Skolverket.se). I har Sverige dessutom privata skolors frammarsch noterats som en oroväckande trend med tanke på jämlikhet bland elever oavsett familjebakgrund (Larsson 2007). Av elever i skolålder går 18 % i fristående skola[7] (läsåret 2014-15, Friskolornas riksförbund). Av dessa går 6 % i en friskola med konfessionell inriktning, vilket statliga skolor inte tillåts ha. Skolverket har definierat att utbildningen, men inte undervisningen i dessa skolor kan ha konfessionell karaktär (Osbeck & Skeie 2014). Antalet friskolor med religiös grund växer ständigt till antalet i Sverige. I Finland finns närmare 20 kristna skolor (Ubani & Tirri 2014), men ingen av dessa drivs av den evangelisk lutherska kyrkan (Kallioniemi 2004). Trots ökad valfrihet av skola (finländskans *kouluvalinta)* har man inte i Finland hittills kunnat påvisa liknande tendenser till att en ökad andel familjer skulle välja en annan skola än sin närskola för sina barn (Varjo & Kalalahti 2015).

[7] En fristående skola, eller friskola, är en skattedriven avgiftsfri utbildnings anstalt som bedrivs av enskild huvudman (ofta aktiebolag), vars verksamhet granskas av Skolinspektionen. www.skolverket.se , www.skolinspektionen.se (Hämtad 5.1.2016)

Vad kommer till läroämnet för åskådningar har man i Finland sammanlagt 10 årsveckotimmar i grundutbildningen[8]. I Sverige har man i grundutbildningens timplan tilldelat totalt 885 timmar för samhällsorienterade ämnen, till vilket religionskunskap tillhör[9]. Det här betyder att huvudmannen själv får bestämma fördelningen mellan de fyra so-ämnena geografi, historia, samhällskunskap och religion. Utgående från detta kan jag inte dra några slutsatser av vilket skulle framstå i vilket land eleven deltar i fler timmar undervisning i åskådningsämnen.

3.1.1 Mångfald och det kristna kulturella arvet

Åskådningar i skolmiljön förknippas ofta med etnicitet och mångfald av kulturer. I Finland har bland annat Lappalainen (2006), Sakaranaho & Salmenkivi (2009), Riitaoja (2013) och Zilliacus (2014) forskat i åskådningar som del av mångkulturell utbildning. I den svenska kontexten har Berglund (2013) samt Osbeck & Skeie (2014) redogjort för hur man i Sveriges utbildningsystem behandlat religiös diversitet.

Utbildningen har en stark roll i att forma nationen (Lappalainen 2006). Lappalainen (2006) skriver att det nationella ”vi” konstrueras i relation till andra kulturella traditioner. Hon menar att det är typiskt att man skapar en bild av den finländska kulturen som en rationell och disciplinerad kultur i jämförelse med ”andra” kulturer. Den icke-finländska blir ofta också satt i ett mer religiöst ljus (Martikainen 2008). Lappalainen (2006) menar att mångkulturell undervisning framförallt framhäver skillnader mellan finländska lutherska majoritetskulturen och invandrare. På detta sätt konstrueras och reproduceras skillnaderna mellan elever, och likheterna får litet uppmärksamhet. Ett lands, som Sverige eller Finland, historiskt homogena religiösa karaktär speglas i situationer där man försöker definiera vad som är kulturellt arv och traditioner, och till vilken del kristna traditioner kan vara del av undervisningen utan att vara av konfessionell karaktär (Osbeck & Skeie 2014). Dessa aspekter samt religiösa högtider i kalendern har skapat aktiv debatt om var gränsen mellan det sekulära och religiösa i skolan och samhället går (föreg.).

Riitaoja (2013, 13) skriver att det finns en uppfattning om att ”det finländska” var en homogen enhet före invandringen på 1990-talet ökade. Under de senaste tjugo åren har dock en allt större diversitet av religioner och livsåskådningar stigit in i skolomgivningen, vilket

[8] http://www.oph.fi/download/171793_timfordelning.pdf (Hämtad 31.1.2016)
[9] Skollagen 2010:800, bilaga 1
http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800 (Hämtad 31.1.2016)

i sin tur speglas i religionsundervisningen (Sakaranaho & Salmenkivi 2009). Mångkulturalism eller interkulturalism kan också ses inbegripa kategorier såsom genus och social klasstillhörighet, men begreppet har framför allt kommit att exkludera det ”finländska” från det mångkulturella (Riitaoja 2013). Det finns med andra ord en uppfattning om en den finländska kulturen och som inte är del av det andra sammansatta mångkulturella kulturhelheten.

Sakaranaho och Salmenkivi (2009) ifrågasätter huruvida den evangelisk lutherska modellen för religionsundervisning i Finland, som formats under flera årtionden, kan fungera som grund för undervisning i minoritetsreligioner. Författarna menar, att redan i den allmänna kategoriseringen av religionsundervisningen till evangelisk lutherska, ortodoxa och andra, går det att påvisa hur de två förstnämnda har en dominerande och privilegierad position. Den finländska majoritetsreligionen utgör en klar utgångspunkt för definitionen av andra åskådningar (Sakaranaho & Salmenkivi 2009). Även Osbeck & Skeie (2014) skriver att det finns många sätt som det icke-kristna kan ses som distanserat och obekant. Sättet som lärare lyfter fram frågor, elevernas förkunskaper och läromaterial där interreligiösa möten inte lyfts fram, skapar en bild av ett Sverige där kristendomen utgör normen och de andra avvikelser.

Sakaranaho & Salmenkivi (2009) poängterar att växelverkan och interaktion mellan kulturer inte uppfylls i religionsundervisningen i Finland så som den nu är ordnad. Istället, menar skribenterna, är budskapet det motsatta: världsåskådning behandlas främst med sådan av samma bakgrund. Inte heller livsåskådning och religionsundervisning kan föra dialog (Sakaranaho 2007). Den nuvarande organiseringen av undervisning i åskådningsämnen skapar mångkulturella kategorier istället för mångkulturell dialog elever emellan, menar författarna (Sakaranaho & Salmenkivi 2009).

Religiös läskunnighet och kunskap om religion ses som ett centralt mål för religionsundervisningen (Loobuyck et. al 2011). Förståelse och bildning skapar möjligheter till förståelse för social diversitet och dialog. Loobuyck & Franken (2011) framhäver också att utbildning om religion bör inte endast utgå från en positiv synvinkel, men också betona spänningen mellan att respektera religioner och deras anhängare samt kritisera religioner. Eftersom familjens roll som socialiserande institution för åskådningar minskar, ses skolans roll ännu starkare i detta avseende. Åskådningsundervisningen ses med andra ord som en vital del av den spirituella identitetsformationen. Looubuyck och Franken (2011,

173) skriver att elever bör identifiera och ha kunskap om sin egna religiösa kultur för att undvika misstolkningar av sitt egna kulturella arv och omgivande samhälle.

Loobuyck och Franken (2011, 173) menar att det verkar finnas en legitimerad konsensus om att rikta mer uppmärksamhet till judiska, kristna, islamska och humanistiska traditioner än åskådningar som inte har sitt ursprung i sydväst Asien, liksom taoism och konfucianism. Också Berglund (2013, 166) skriver om hur man i skolböcker för religionskunskap beskriver protestantismen som liberaldemokratisk medan andra världsreligioner, som islam och buddhism, beskrivs i exotiska eller negativa termer. Hon menar att den svenska utbildningens tar del av vad hon kallar kulturell protestantism. Religionskunskaps-undervisningen kan således ses som både neutral och objektiv samtidigt som den har en stor del lutherska tendenser, påstår Berglund. Berglund (2013, 181) skriver uttryckligen: ”Sweden is a society that can be described as a society marinated in Lutheran Christianity, officially claiming to have washed away the marinade, but having problems in admitting that the taste abides.”Även Cush (2011, 71) hänvisar till tidigare forskning (Pépin 2009) som påvisar att kristendomen i praktiken fortfarande har en speciell roll i religionsundervisningen utgående från det huvudsakliga inflytande på kulturarvet och fungerar som en begreppsram för att förstå diverse traditioner.

Den fenomenologiska inriktningen i universitetsforskningen, som kommit att bidra till utvecklingen av konfessionslös åskådningsundervisning i europeisk kontext, har anklagats för antingen en indoktrinering av en universell liberal protestantisk teologi där alla religioner leder till samma mål, eller så en sekulär agenda där ingen religion tas seriöst (Cush, 2011, 75, 81). Även Osbeck & Skeie (2014, 258) påpekar att tidigare forskning visat att övergripande betydelsesystem (diskurser) som är närvarande i klassrummet, har en inverkan på förståelsen om religion som ett fenomen. Det hegemoniska perspektivet grundar sig på uppfattningen om en sekulär och modern diskurs, där religion ses som något irrationellt och omodernt. Religion presenteras på ett stereotypiskt sätt och ses således som något man kan relatera skämtsamt till. Denna diskurs har kritiserats av troende och religiösa elever (Bråten 2014, 39).

Zilliacus (2014) har i sin doktorsavhandling behandlat elevers identiteter och inklusion i undervisningen för minoritetsreligioner och livsåskådning. Hon har genom deltagandeobservation och intervjuer bland lärare i såväl majoritets- som minoritetsreligion åskådliggjort hur man upplever att uppdelad åskådningsundervisning stöder elevernas

identitet och upplevs inkludera pluralitet i skolkulturen och klassrummet. Den här upptäckten får stöd i Riitaojas & Dervins (2014) artikel där de poängterade att interreligiös dialog i skolkontext ofta utgår från en dominerande referensram, vilket kan leda till att andra kan känna sig utanför. I uppdelad undervisning finns inte risken på samma sätt, eftersom majoritetskulturen inte på samma sätt finns fysiskt representerad och dominerar diskussionen som en självklarhet.

Även om det i någon skola hittats en lösning på bästa sätt kunde ordna mångreligiös undervisning, är utmaningen ändå att det finns lokala och regionala olikheter vad gäller diversitet. Osbeck & Skeie (2014) poängterar att det i monoreligiösa klasser, vilket det finns i Sverige, ändå uppstår tillfällen då det inte finns en fysisk närvaro av olika åskådningar samt en "vi och de"-uppdelning. Därför är det centralt att framför allt poängtera *hur* man talar som mångfald av religioner i exempelvis läroplanen.

3.1.2 Läroplanen som diskursiv händelse

Utbildningsstyrelsen i Finland skriver att ” [g]runderna för läroplanen är en föreskrift, som förpliktar utbildningsanordnaren att innefatta undervisningens mål och centrala innehåll i den läroplan som uppgörs enligt skola eller utbildningsanordnare.” (Oph.fi). Skolverket i Sverige å sin sida definierar läroplanen som ” [...] en förordning som utfärdas av regeringen och som ska följas av de verksamheter som omfattas av förordningen. I läroplanerna beskrivs verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet.” (Skolverket.se).

Grunderna för läroplanen är som textgenre ett offentligt styrdokument som produceras utgående från lagstadgade krav och vars innehåll formas av en statlig instans. I Finland är denna instans regeringen (timfördelning) och utbildningsstyrelsen (innehåll). Utgående från grunderna för läroplanen ska varje utbildningsanordnare, skola och lärare utarbeta en egen läroplan. I Sverige är Skolverket ansvarig för läroplansprocessen i sin helhet. Utöver läroplanen formulerar man också kursplaner och timplaner, utgående ifrån vilka varje kommun utarbetar en skolplan. I båda länderna involveras rektorer, undervisningspersonal, experter, organisationer och föreningar i processen. (Oph.fi, Skolverket.se)

Fairclough (2003, 17) poängterar att textgenren har betydelse för hur texten struktureras, dess grammatik samt funktion. En läroplan är ett bindande normativt dokument, som kännetecknas vara uppräknande och kompakt. Läroplanen ter sig också som ett neutralt

styrdokument, men texten är resultat av en förhandling, där man bestämt vilka röster som kan inkluderas i texten och i vilken relation dessa står till varandra (Fairclough 2003, 43). Innehållet i läroplanen konstrueras till en form av normativ text som inte ska ifrågasättas (Riitaoja 2013). Fairclough (2003, 43) menar att policydokument oftast strävar till en konsensus, vilket leder till att det formas en generell röst som baserar sig på antaganden som ses självklara. I läroplanen finner man även ofta tecken av tydlig intertextualitet, det som Fairclough (2003) menar är tydliga eller mindre tydliga tecken av andra texter eller praktiker inom texten. För läroplanen är det speciellt att man inte enskilt nämner författare eller medlemmar i arbetsgrupper som formulerat innehållet, utan Läroverket eller Utbildningsstyrelsen ses som ansvariga för innehållet. Textens producent blir således ansiktslös och man skapar en bild av en universell gemensamt överenskommen produkt.

Vintikka & Hurmerinta (2011, 5) skriver att det är just läroplanen som skiljer den institutionella och informella utbildningen från varandra. Läroplanen styr undervisningen genom att definiera vilka behov samhället har av en utbildning. Läroplanen är således ett kulturell och kontextbundet dokument. Lappalainen (2006) skriver att läroplanen som dokument producerar symbolisk representation och definierar skolans sociala praktiker. Riitaoja (2013, 362) poängterar å sin sida att läroplaner inte är de enda dokumenten som styr skolans aktiviteter, men att de formar en grundstruktur vilken skolans verksamhet baserar sig på. Läroplaner kan tolkas som utbildningspolitiska kompromisser, men kan också ses reflektera de i samhället rådande diskurserna, fortsätter Riitaoja. Således kan läroplaner säga något om åtskillnader, kategorier och andrafiering som är aktuella i samhällsklimatet. Det här betyder att man ur läroplanen kan söka diskurser som samhället har behov för, vilket i sin tur avspeglar ideologier. I läroplanen kommer jag således kunna finna hur man i den finländska och svenska läroplanskontexten ser på mångfald som del av utbildningen och samhället. Speciellt vad gäller åskådningsämnen kommer jag att kunna hitta spår som tyder på vilket behov samhället har för de olika åskådningarna. Jag kommer också att kunna se på hurdan kunskap om de olika åskådningarna anses vara viktig.

Apple (2004) menar att utöver att ifrågasätta vilken kunskap som är central i läroplanstexter, ska man också se på vems kunskap som har den dominerande positionen. Dominerande positioner skapas genom osymmetriska relationer till de andra (se kap 2). Apple (2004, 187) menar att kunskapen som definieras i läroplanen är resultatet av en ideologisk process där viss kunskap gagnar särskilda sociala grupper. Han poängterar dock att en process för kulturell inklusion är dynamisk där både kontinuiteter och motsättningar uppstår. En

läroplan är således ett resultat av en förhandlingar där man försöker upprätthålla och återuppbygga hegemonisk kontroll genom att infoga kunskap från de underordnade grupperna i den hegemoniska diskursen (föreg.). En dominerande position upprätthålls med andra ord genom att nämna aspekter från andra ideologiska referensramar.

Fairclough (2003, 55) skriver att man behöver en gemensam delad grund för att möjliggöra kommunikation och samhörighet, men vad och vem som får ta del av processen att forma denna grund utgår från aspekter som berör social makt och hegemoni. Trots att en gemensam grund behövs, finns det grupperingar som har större möjlighet och utrymme att forma det "gemensamma". Därför är det viktigt att se på vem som har möjlighet att få vara med och forma den gemensamma utgångspunkten. Dessa läroplansprocesser och de diskurser som uppstår genom dessa har i flera undersökningar fungerat som centrala forskningsobjekt. Kallioniemi (2006) har sett på åskådningsämnen i nordiskt sammanhang. I Finland har Riitaoja (2013) forskat om åskådningar i läroplaner. I svensk kontext har religionskunskap forskats av bland annat Alberts (2007).

Kallioniemi (2006) har gjort en innehållsanalys av de skandinaviska och finländska läroplanerna i åskådningsämnen under 1990-talet. Kallioniemi (2006, 82) framhäver att gemensamt för läroplanerna är att de alla framhäver en förståelse för det egna kulturarvet, men också för andra religioner och etisk förståelse. Kallioneimi (2006, 84) poängterar att fokus i de skandinaviska och finländska läroplanerna ligger på den ”egna” religiösa traditionen. Innehållsanalysen framhäver att den evangelisk lutherska religionen anses klart som den självklara ”egna” religionen. Kallioniemi (2006, 85) efterfrågar mer jämförande forskning i anknytning till religionsundervisning, vilket min avhandling är svar på. Kallioniemis forskning tyder på att det finns en viss typ av hegemonisk kulturell referensram (se Fairclough 2003) i den finländska och svenska åskådningsundervisningen. Det kristna bildar en slags sanning (se Yeates 2010), en västerländsk kulturell grund (Hickling-Hudson 2010), vilket formar en viss typ av dominerande diskurs (. Fairclough & Wodak 1997).

Riitaoja (2013, 95–159) har analyserat Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland under åren 1970–2004 utgående från en intersektionell och assymmetrisk uppfattning om andraskap. Hon påvisar att man i läroplanen 1970 ser eleverna med en mångfald av olika identiteter (som klass och kön), men att den evangelisk lutherska kristendomen uttalas som den enda åskådningen. Denna intersektionella uppfattning syns inte i följande läroplan (1985) där elever konstrueras som en tydligt homogenare grupp av

”oss” som finländare och man poängterar framför allt skillnaden till andra kulturer. I denna 1985–års läroplan lyfter man dock första gången fram mångfald vad gäller åskådningar, då t.ex. livsåskådning kommer som nytt läroämne. Riitaoja (2013, 117) menar att skillnaderna i läroplanen-85 inte konstrueras utgående från alla människors olikheter, utan som avvikelser till det normala, vilket i sin tur kräver uppmärksamhet. Denna epistemologi syns också i följande läroplaner, påpekar Riitaoja. År 1994 lyfts internationella och (för första gången) mångkulturella aspekter fram, men trots detta syftar begreppet ”vi” på finländare som homogen grupp. I läroplansgrunderna år 2004 är värdegrunden utskrivet den finländska kulturen. Riitaoja (2013, 137–138) skriver att denna värdegrund framställs neutral och enhetlig, inte som något ständigt föränderligt. Vidare är innehåll och målsättningar riktade till elever som representerar den dominerande kulturen, till vilket andra är underordnade. Man drar också upp en klar linje mellan den finländska kulturen och andra i de målsättningar som berör minoriteter. På detta vis framhävs framförallt skillnader och överlägsenhet, menar Riitaoja (2013, 151). Riitaoja (2013, 350–351) poängterar att andra åskådningar än den kristna formuleras i läroplanerna som något speciellt avvikande. Talet om "det avvikande" cirkulerade oftast kring invandrarelever.

Jag ser att Riitaojas avhandling kan inspirera till en diskursanalys av den nyaste finländska läroplanen 2014 som Riitaoja inte analyserat. Kultur och religion framkommer i Riitaojas forskning som något nära sammanlänkat. Det finns även avvikande enheter till "det normala", vilket tyder på en process av andrafiering (Hickling-Hudson 2010) går att finna i finländska läroplaner. Därutöver kan man också i denna studie påvisa en dominerande diskurs (Fairclough & Wodak 1997).

Alberts (2007) har tittat på det hon kallar för integrerande religionsundervisning i den svenska kontexten bland annat genom läroplaner för grund- och gymnasieskolan (fram till versionen från 1994). Alberts fäster uppmärksamhet vid läroämnets mål och innehåll, hur religion ses som koncept, hur olika religioner representeras. Hon menar, att religionskunskap som ämne har såväl existentiell som deskriptiv karaktär. Emotioner, möten, upplevelser varvas med kunskap och förståelse om traditioner, kultur, religioner och historia. Alberts poängterar också att uppdelningen mellan religiöst och sekulärt inte blir i fokus, utan samtliga inriktningar kategoriseras under begreppet livsåskådningar, vilka representerar olika tolkningar av livet (Alberts 2007, 237). Religion och kultur ses nära sammankopplade i läroplanerna även i denna studie (jfr. Riitaoja 2013). Religioner representeras i läroämnet genom likheter, olikheter och de konflikter dessa kan medföra och människans lika värde.

Trots att en mångreligiös situation vidkänns får kristendomen speciell uppmärksamhet i och med dess betydelse för den västerländska och svenska kulturen och traditioner, genom bland annat seder och etiska principer, samt kulturella uttryck som psalmer (Alberts 2007, 245–247). Också judendomens, kristendomens och islams (de tre abrahamitiska religionerna) gemensamma ursprung understryks och rekommenderas att studeras på ett djupare plan. Alberts, (2007, 282) identifierar reflektion och kritiskt tänkande som viktiga element i ämnet, vilka speciellt bör ha etiska frågor, omgivande världen, internationellt accepterade värden, samt åskådningar inflytande på kultur och samhälle i avseende. Alberts (2007) påvisar i sin studie att det finns såväl existentiell som deskriptivt förhållningssätt till att närma sig åskådningar i undervisningen. I den svenska kontexten erkänner man likaså att det finns en mångfald av åskådningar, men trots detta har ett antal, och speciellt kristendomen, ett särskilt företräde. Diskursen genom vilken man närmar sig åskådningar formuleras utgående från självklara ideologin som formar den sociala praktiken (Olsen et. al 2004).

Läroplaner är en form av text som producerar en bild av vad man önskar att skolans aktiviteter baserar sig på (Antikainen et. al 2013 251). Fairclough (1995) poängterar att det är viktigt att lyfta fram distinktionen mellan vad man säger och gör. Hur bra styr läroplanen det som egentligen sker i klassrummet är en fråga värd att ta i beaktande. Läroplanen är ändå ett styrdokument och utgör således en utgångspunkt för utbildningen. Styrdokumenten formar handlingsramarna, och därför ser jag att det är viktigt att se på hurdana konstruktioner vad gäller en mångfald av åskådningar som framträder ur läroplanen.

I en stor del av den tidigare forskningen jag kartlagt visar på att det finns flera likheter mellan Finland och Sverige vad gäller åskådningar i skolkontexten. Sammanfattningsvis tyder tidigare forskning om läroplaner för åskådningsämnen på att det finns fyra centrala tendenser, 1) religion och kultur ses nära förknippade med varandra, 2) att kristendomen har en självklar plats i den finländska och svenska kulturella kontexten, 3) att det finns en uppdelning av vad som anses vara det normala och "det andra" vad kommer till åskådningar, samt att man 4) erkänner att det finns en mångfald av religioner att ta i beaktande, men att dessa främst kräver förståelse och inte på samma sätt har en betydelse som den självklara kulturella referensramen har. Detta talar för att det finns en viss typ av ideologi som formar läroplanerna för åskådningsämnen. Till följande redogör jag för de historiska dragen som har en del i hurdant religiöst landskap och hurdan relation mellan stat och religion och vidare åskådningsundervisning som byggts upp i Finland och Sverige.

3.2 Religion och livsåskådning i den finländska skolkontexten

Religion har varit en del av den finländska skolundervisningen från start: den första skolan var den kyrkliga Åbo katedralskolan, vars verksamhet började i slutet av 1200-talet. Under 1860-talet separerades den evangelisk lutherska kyrkan och den statliga utbildningsförvaltningen från varandra. I samband med detta förflyttades också den finländska folkskoleundervisningen från kyrkan till staten. Folkskolans pedagogiska syfte förblev dock i huvudsak att uppfostra eleverna till ett kristet liv. I praktiken stod kyrkan länge för undervisningen ute på landsbygden, eftersom den där förverkligades via ambulerande skolor (finskans *kiertokoulut*). Under slutet av 1800-talet fick den ortodoxa minoriteten egen religionsundervisning. Även muslimska tatarer och judar befann sig i Finland under denna tid, men på grund av brister i medborgerliga rättigheter var undervisningen i dessa minoritets religioner då bristfällig. (Räsänen 2007, Sakaranaho & Salmenkivi 2009).

Läroplikten infördes 1921 (Kallioniemi 2006, 79). I religionsfrihetslagen, som utformades efter självständigheten år 1922, specificerades elevens rätt till befrielse från religionsundervisningen, ifall eleven inte hörde till samma trossamfund som majoriteten, eller saknade medlemskap i trossamfund. Folkskolelagen stiftandes år 1923 och specificerade att religionsundervisningen i Finland skulle utgå från majoritetens religionstillhörighet. (Sakaranaho & Salmenkivi 2009).

Efter folkskolereformen var religionsundervisningen långt likadan ända till slutet av 1960-talet, skriver Jamisto (2007). Det var först efter grundskolereformen på 1970-talet som kyrkan inte längre krävde att religionsundervisningen skulle vara förberedande för den kristna skriftskolan (Jamisto 2007). Sakaranaho & Salmenkivi (2009) menar att detta ses som den punkt då religionsundervisningen i teologisk mening förlorade sin konfessionella karaktär. Ubani & Tirri (2014) påpekar att tanken om att *lära* religion var dominerande ända till mitten av 80-talet. Under 1970-talet fördes också en diskussion om huruvida man borde införa ett allmänt ämne i världsåskådning, utan att några förändringar genomfördes (Jamisto 2007).

Religionsundervisning i andra minoritetsreligioner än den ortodoxa, kom igång först under 1980-talet då islam blev en andra minoritetsreligion i grundskolan, tätt följt av katolicismen (Jamisto 2007). Livsåskådning, ett ämne för de som inte hör till något trossamfund, å sin

sida blev ett läroämne i Finland år 1985 (Salmenkivi 2007). År 2003 stadfästes en förändring i lagen om religionsfrihet som dock inte påverkade innehållet i religionsundervisningen, men specificerade undervisningen att utgå från var och ens egen religion och spiritualitet istället för att poängtera konfessionalitet (Ubani & Tirri 2014). Åskådningsundervisningen har under 2000-talet kommit att minska både i popularitet och timantal, men Ubani och Tirri (2014) menar att ämnets innehåll, som etik, livsstil och värderingar, har integrerats i andra läroämnen (se även Hartman 2011). Intresset för livsfrågor har inte sjunkit bland eleverna (Ubani & Tirri 2014, se även Osbeck & Skeie 2014). Religion och livsåskådning ses i det finska skolsystemet som parallella ämnen med psykologi, filosofi, hälsokunskap och historia (Ubani & Tirri 2014).

Religionsundervisningen utgår från den religion som majoriteten tillhör (Lag om grundläggande utbildning, 13§). Dock har den evangelisk lutherska och ortodoxa religionen en starkare position än andra religioner, eftersom undervisning i folkkyrkornas religioner ordnas utan att minst tre elevers vårdnadshavare måste kräva detta, som är situationen med andra åskådningar. Inte heller de som saknar medlemskap i något trossamfund behöver kräva att undervisning i livsåskådning ordnas, utan lagen anger att kommunen automatiskt ansvarar för att ordna undervisning för dessa. Enligt lagen har eleven i dagens läge rätt till skolundervisning i sin egen religion, ifall kraven om antal elever uppfylls och vårdnadshavare kräver undervisning. Antalet elever som fordras för genomförande av annan religionsundervisning än majoritetens, har gått från 20 elever i samma skola till att det idag krävs endast tre elever inom området för en och samma undervisningsordnare (Sakaranaho & Salmenkivi 2009). Således har religioner som inte kan kategoriseras under ev.luth., ortodox religion eller livsåskådning en svagare position. Å andra sidan kan elever med annan religiös bakgrund delta i ortodox eller luthersk undervisning, medan medlemmar av folkkyrkan inte är fria att välja annan undervisning, vilket fastställs i lagen.

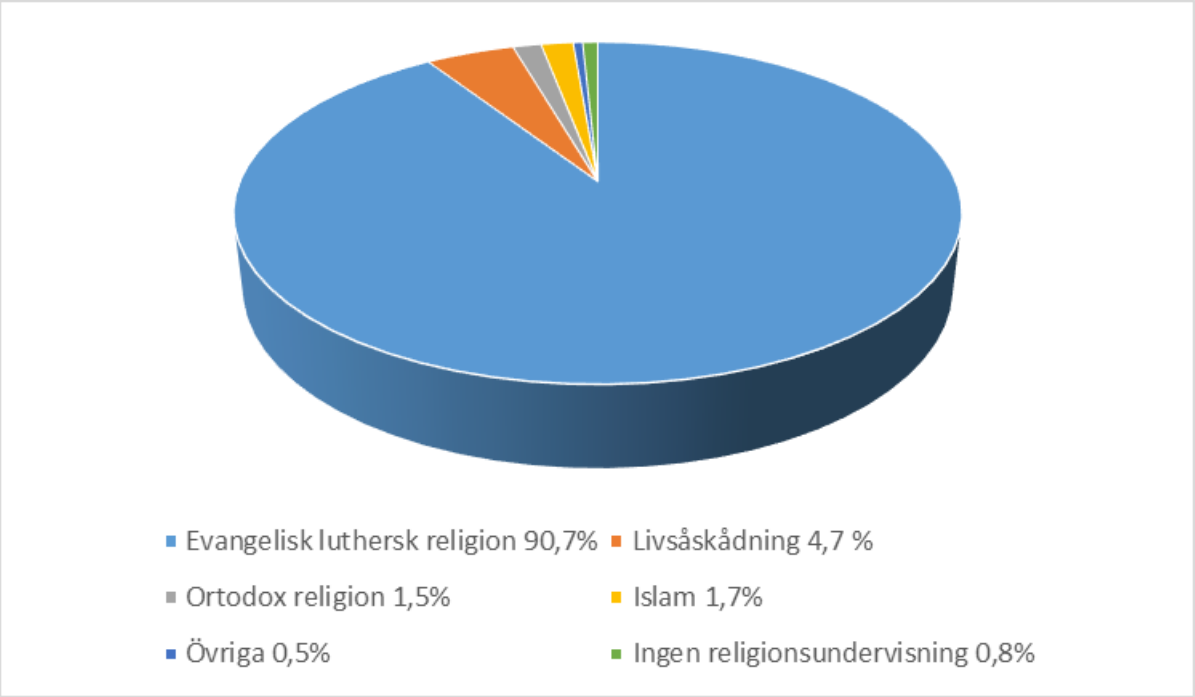


DIAGRAM 1. Deltagarandel i åskådningsämnen i den finländska grundskoleundervisningen 2014. Källa: Utbildningsförvaltningens statistiktjänst (5.1.2016)

Den nuvarande finländska religionsundervisningen kan, enligt den tidigare beskrivningen, delas upp i tre huvudkategorier: folkkyrkorna evangelisk lutherska och ortodoxa samt övriga religioner, vilka kräver special arrangemang. Utöver detta är det möjligt att studera livsåskådning eller bli befriad från åskådningsundervisning. I pajdiagrammet ovan har jag även lyft fram deltagare i islamsk undervisning särskilt, för att framhäva att denna religion utgör en betydande andel, och inte nödvändigtvis längre kan kategoriseras som ”övriga religioner” eller ”smågruppsreligion”. En klar majoritet, 90,7% av eleverna i grundskolan, deltog år 2014 i den evangelisk lutherska undervisningen. I livsåskådningsundervisningen deltog 4,7 %, vilket gör den till den näststörsta gruppen inom åskådningsundervisningen. De regionala skillnaderna är betydliga inom åskådningsundervisningen då t.ex. i landskapet Nyland deltar över 9 % i livsåskådningsundervisningen medan samma statistik är under 1 % i Satakunta (Utbildningsförvaltningens statistiktjänst). Även om eleverna i kategorierna ortodoxa och andra religioner procentuellt fortfarande utgör en minoritet i förhållande till de evangelisk lutherska, har trenden visats sig vara klar: andelen elever med undervisning i annat än den nuvarande majoritetsreligionen kommer att öka ytterligare (Sakaranaho & Salmenkivi 2009).

Ett annat krav för att undervisning i en religion ska ordnas är att det är ett registrerat samfund i Finland, och har en av Utbildningsstyrelsen godkänd läroplan (Ubani & Tirri 2014, 108). I

samband med grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 utvecklades läroplaner för 11 religioner utöver för den lutherska religionen samt livsåskådning (Zilliacus & Holm 2013). Av kristna inriktningar har metodister, frikyrkor, pingstvänner, baptister och medlemmar av Jesus Kristi Kyrka av Sista Dagars Heliga (mormoner) traditionellt deltagit i luthersk religionsundervisning, även om dessa haft egna läroplaner (Jamisto 2007). Också hinduism (Krishna i praktiken), buddhism och Bahai hade fastställda läroplaner i versionen från 2004 (Zilliacus & Holm 2013). I läroplanen 2014 har fyra religioner (ortodox, katolsk, islam, judendom) utöver evangelisk luthersk religion och livsåskådningskunskap egna lärokurser. Noterbart är dock att lärokurserna i de olika åskådningarna nu inkorporerats i samma läroplan och inte som ett enskilt dokument[10], som var resultatet från läroplansprocessen 2004.

Sakaranhaho och Salmenkivi (2009) poängterar att i grunden utgår den nu gällande religionsundervisningen från modellen som skapats under 1920-talet: undervisning enligt majoritetens religion, minoriteter undervisas utgående från ett antal krav, möjlighet till undervisning utanför skolan och ett alternativ för de som inte hör till någondera tidigare nämnd kategori. Salmenkivi (2007) menar att detta tyder på att den finländska demokratin har visat sig vara den evangelisk lutherska religionen trogen.

Kallioniemi (2004, 146–147) menar att den finländska modellen skiljer från de skandinaviska ländernas lösningar, eftersom man utgår från elevens egen religion fastän den har en konfessionslös karaktär. Ubani & Tirri (2014) menar att ur en internationell synpunkt är åskådningsundervisningen i Finland *svagt konfessionell* i den mening, att alla deltar i undervisning enligt egen religiös tillhörighet samt att undervisningen fokuserar på den religionen i fråga, utan att ändå ha konfessionellt syfte. Kallioniemi (2004) menar att åskådningsundervisningen i Finland utgår från att lära om och från religion, men att traditionella element från att lära religion också går att finna.

Det finns dock ett visst tryck och en debatt, om att ändra ämnets karaktär till en gemensam icke-konfessionell modell. Speciellt segregationen av elever, alltså bristen på möjligheter till dialog om åskådningar mellan elever med olika bakgrund, samt liten betoning på de andra världsreligionerna har setts utmanande för den nuvarande modellen. Man har frågat sig hur en uppdelning av eleverna passar ihop med uppfattningen om ett demokratiskt och

[10] Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet http://www.oph.fi/download/158538_netpkuskontojenopsit06.pdf (sett 5.1.2016)

pluralistiskt samhälle där människor med olika bakgrund ska verka tillsammans (Ubani & Tirri 2014).

3.3 Religionskunskap i den svenska skolkontexten

Olivestam (2006) menar att den svenska skolutbildningen från start har vilat på Svenska kyrkans kristna värdegrund. Det svenska folkundervisningssystemet, som bredde ut sig under 1700-talet, och de husförhörslängderna som hölls i samband med den, baserade sig på läskunnighet och insikter i kristen tro (Hartman 2011). Religionsundervisning sågs länge som skolans viktigaste ämne och konfessionell kristendomskunskap var speciellt i Svenska kyrkans intresse, då man såg den som förberedande för kyrkans konfirmation (föreg.). Staten och kyrkan separerades i en reform år 1842, då också läroplikten infördes, men trots detta var religionsundervisningen under lång tid, ända till 1950-talet, i kyrkans händer (Berglund 2013, 174, Olivestam 2006, 13–14). Merborgarbildningen var av speciell betydelse för undervisningen då Sverige-Norge-unionen upplöstes 1905 (Hartman 2011). Den lutherska ideologin ansågs vara viktig för samhällets och nationens sammanhållning (Selander 1993, 10). Religionsundervisningen förblev därför det viktigaste skolämnet ända till år 1919, då man omformade religionsundervisningen från konfessionell luthersk kristendom och katekesundervisning till icke-konfessionell kristen fostran (Larsson 2007, 194; Berglund 2013, 174). Detta gjordes som en följd av den kritik som förhållandet mellan utbildningen och Svenska kyrkan stod mål för (Alberts 2007, 219). För att undvika att olika religiösa grupper skulle öppna egna skolor, valde man att arbeta för en enhetlig och gemensam modell för utbildningen, vilket ledde till att konfessionaliteten skulle avlägsnas (föreg.). Undervisningen i kristendom skulle nu basera sig på ”en allmänt positiv orientering om en protestantisk kristendomstolkning, utan konfessionellt kyrklig inriktning” (Hartman 2011, 28). Berglund (2013 174) menar att detta var ett resultat av samarbetet mellan liberala, socialdemokratiska partier och neo-protestantiska inriktningen inom kyrkan, samt den barncentrerade didaktiken som då var på upptåg (se även Hartman 2011). År 1919 ses därför som startpunkten för den svenska utbildningens sekularisering (Berglund 2009).

Berglund (2013, 180) refererar till Mette Buchardt (2013 unpublished paper) som poängterar att protestantiska idéer har varit drivande kraft bakom en nordisk modell av sekularisering, där religionen haft som uppgift att upprätthålla en sammanhållning mellan medborgare och staten. Denna process, menar Buchardt, har skapats i samarbetsprocessen mellan den lutherska kyrkan och socialdemokratisk politiska organ. Religionsfrihetslagen trädde i kraft 1951 och ses som den tidpunkt då den lutherska kristendomen inte skulle ha samma inflytande

på staten och samhälle som tidigare (Selander 1993). Religionsfriheten medförde att man inte längre miste sitt medborgarskap om man inte hörde till statskyrkan eller något annat religiöst samfund (Berglund 2013, 167). Samhällets grundsten skulle utgöras av demokratin, varför åskådningar nu sågs som individuellt val. Selander (1993, 10) påpekar att undervisningen sedan 1951 har gått mot ett mångkulturellt håll, och att kristendomens roll som värdegrund ifrågasatts sedan dess. Officiellt upphörde kyrkans inflytande över skolan först 1958 då man inrättade länskolsnämnden (Lundgren et. al 2010, 80). År 1962 infördes den för alla gemensamma grundskolan. I läroplanen från samma år redogör man för första gången för en klart konfessionslös kristendomsundervisning, som nu skulle vara helt objektiv och informativ karaktär (Hartman 2011), det vill säga lära *om* religion. Också religioner utöver kristendomen omnämndes för första gången, men kristendomen hade fortsättningsvis i en privilegierad position (Löfwall 2012, 6). Sverige var således år 1962 det första skandinaviska landet med konfessionslös ”faktabaserad” religionsundervisningen benämnt kristendomskunskap (Berglund 2013, 174).

Kristendomskunskapen fick en ny vändning i och med 1969 års läroplan för grundskolan (Olivestam 2006, 13–14). Då benämnde man ämnet *religionskunskap* (föreg.). Ämnet fick samtidigt en allt mindre kristen och allt mer konfessionslös, elevcentrerad och följaktligen humanistisk karaktär i och med att perspektivet på livsfrågor introducerades (Larsson 2004, 307). I fokus kom då barns egna erfarenheter och tankar, vilka bearbetades med hjälp av informativt material om religiösa traditioner (föreg.). Osbeck & Skeie (2014) menar att läroämnets karaktär blev genom religionskunskapen lära *om* samt *från* religion, vilket har präglat läroämnet sedan dess. Sverige blev i och med detta europeisk pionjär för konfessionslös religionsundervisning med mångfald av åskådningar inkorporerade i läroplanen (Cush 2011). Målet var att elever skulle förstå religioner istället för att bli religiösa genom skolundervisningen. Man behandlade nu även andra religioner än kristendomen i större utsträckning. Cush (2011, 76–78) skriver att denna vändning var ett resultat av att samhället blev allt mer sekulariserat och liberaliserat. Dessutom kom en ökad migration leda till en mångfald av åskådningar i det svenska samhället.

Den konfessionslösa utvecklingen tog ytterligare en vändning år 1980. Berglund (2013) lyfter fram att Sverige blev allt mer mångkulturellt under slutet av 1980-talet. Diversiteten medförde att icke-kristna religioner fick mer utrymme i läroplanen (föreg.). Under samma process kategoriserades ämnet också som samhällsorienterat ämne (so-ämne), liksom geografi, historia, samhällskunskap (Selander 1993, 10; Kallioniemi 2006, 77; Olivestam

2006, 16). Genom att behandla livsfrågor i läroämnet ville man nu behandla både deskriptiva och existentiella dimensioner av religion (Alberts 2007). En vändpunkt för religionskunskapen skedde också på 1990-talet med den decentraliserade skoladministrationen som innebar att läroplaner också skulle utvecklas på kommunalnivå. I läroplanen från 1994 infördes allmänna värderingar (frihet, jämlikhet, solidaritet) som skulle synas genomgående i alla läroämnen (Larsson 2004; Berglund 2013, 175). En borgerlig regering med kristdemokratiskt parti framställde även kristen etik som värdegrund (Hartman 2011). Olivestam (2006, 15) skriver att 1994 års läroplan fick så mycket kritik för att benämna kristendom som traditionell värdegrund, och att man därför i slutet av 90-talet utelämnade definitionen av den. År 1996 blev religionskunskap obligatoriskt för alla, när föräldrar inte längre hade möjlighet att välja bort ämnet för sitt barn (Larsson 2007, 194). Berglund (2013) skriver att diskussionen kring formandet av läroplanen LGR11 gick kring vad den kristna religionen skulle ha för position i läroplanen för religionskunskap. Man krävde att läroplanen skulle specificera lärandemålen tydligare, för att minska risken för att andra världsreligioner än den kristna, skulle förbises i undervisningen.

Det statliga utbildningssystemet i Sverige kännetecknas allmänt av en betoning på barnens rättigheter (Alberts 2007, 220), men värderingars plats och roll i utbildningen har varit en brännande helhet i debatterna om religionskunskap. Man har också kritiserat att värderingar diskuteras också i andra samhällsorienterade ämnen (geografi, historia, samhällskunskap) samt läroämnet livskunskap, men att diskussionen sällan går över ämnesgränserna. Även religionskunskapens livsfrågor har ett flertal gånger varit under uppsyn i offentlig diskussion. Man menar att, ifall man lyfter fram religiösa traditioner som svar på livsfrågor, skapar detta ett ytligt och instrumentellt förhållningssätt till åskådning som att välja en produkt genom vilken man få svar på livsfrågor. Man har istället velat poängtera att livsfrågor också kan uppstå genom och reflektionen få stöd i religiösa traditioner. Istället för att färdigt framställa livsfrågorna, bör man ge mera möjlighet till elever att själv formulera livfrågor, har argumenten i debatterna utgått ifrån. En allmän uppfattning är också att läroämnet gått från ett existentiellt perspektiv med reflektion och etik, till en orientering där man genom deskriptiva och analytiska förhållningssätt fokuserar på samhälle och kunskap. (Osbeck & Skeie 2014)

Ett annat tema i debatten om åskådningsundervisningen gäller friskolornas position och roll. Friskolor får enligt den svenska Skollagens (2010, 800) 2 kap, 7§ ha en frivillig konfessionell

inriktning på utbildningen, men inte ha konfessionell karaktär på undervisningen. I och med en ökad andel friskolor, har man speciellt i debatten om konfessionella friskolor lyft fram två argument som är för denna typ av utbildning (Osbeck & Skeie 2014). För det första ser man att olika behov tillfredsställs bättre i sådana skolor, där religionsrelaterade praktiska frågor kan tas i beaktande på annat sätt. Därutöver har man sett att det finns en bättre möjlighet för elever att utveckla en religiös identitet i en konfessionell skola. Argumenten emot denna typ av friskola lyfter fram segregationen och grundskolans roll i att fungera som en smältdegel för olika kulturer. Denna utveckling är intressant med tanke på att den svenska modellen för åskådningsundervisning ända sedan början av 1900-talet utgått från att man ska ha en enhetlig modell för undervisningen och därför erhålla en konfessionslös och mångkonfessionell karaktär (Alberts 2007). Det har också uttryckts en oro kring att fundamentala religiösa värderingar kan strida emot det svenska samhällets värderingar som definieras i läroplanen. Argumentet om segregationen ses också i den finländska kontexten, då man talar för gemensam undervisning som har bättre förutsättningar för dialog och hantera diversitet. Däremot, tyder argumentet om att religiösa värderingar eventuellt motstrider svenska värderingar på en viss typ av stereotypisering och rädsla.

Religionskunskap i Sverige är sammanfattningsvis ett objektivt, pluralistiskt läroämne som bygger på den sekulära kritiken av religion från 1960-talet (Osbeck & Skeie 2014). I läroämnet kombineras perspektiven att lära *om* och *från* religion, med en större betoning på att lära om (Osbeck & Skeie 2014). Religionskunskapen har utvecklats till ett läroämne där man tolkar livet (Larsson 2004). Berglund (2013, 180) lyfter dock fram motsättningen som uppstår i tanken om en icke-konfessionell utbildning, då den svenska skolan ändå vilar på västerländska värderingar och kristna traditioner.

Sverige var det första landet att införa konfessionslös religionsundervisning (Cush 2011). Detta skedde över fyrtio år sedan, och ändå är det fortfarande en minoritet av Europas länder som ens har försökt införa konfessionslös och mångreligiös utbildning. Alberts (2007, 211) skriver att Sverige ända sedan 1960-talet arbetat utgående från en integrerande modell för religionsundervisning (eng. integrative religious education). Varför just ett land som Sverige (tätt följt av Storbritannien) var bland de första att introducera ett ickekonfessionellt mångreligiöst skolämne förklarar Cush beror på att dessa länder kännetecknar en åtagen sekularisering och diversitet (betydlig invandring). Det finns dock många andra länder vars profiler kännetecknar dessa drag, poängterar Cush (2011). I Sverige är dessutom bandet

mellan stat och kyrka inte starkt separerat, utan man har en etablerad kyrka med liberal protestantisk etos.

4 METOD OCH ANALYS

I det fjärde kapitlet beskriver jag avhandlingens kvalitativa forskningsmetodologiska utgångspunkter och ger svar på vad ett diskursivt förhållningssätt i denna pro gradu-avhandling innebär. Dessutom beskriver jag materialet och insamlingsmetoden för att också belysa hur jag bearbetat materialet och gjort analysen. Jag ämnar göra en analys av läroplanstexter genom att tillämpa kritisk diskursanalys som metod. Med hjälp av denna metod stävade jag till att först beskriva *vad* som sägs om åskådningar i läroplaner och sedan *hur* det sägs. I detta kapitel diskuterar jag utmaningar med komparativ forskning, eftersom jag i avhandlingen jämfört dokument, och speciellt de diskurser som formas i dem, från Finland och Sverige.

Vad gäller forskningsetik och aspekter som tillförlitlighet strävar all forskning till universalism, öppenhet, opartiskhet och systematisk kritik (Tuomi & Sarajärvi 2002, 122–130, Forskningsetiska delegationen 2009). Forskningsprocessen ska sträva till att vara internt konsekvent, skriver Tuomi och Sarajärvi (2002), vilket ska synas genom argumentationen och hur och vilka källor som används. Dessa principer tillämpar jag även i denna avhandling. Offentligt tillgängliga textdokument, som läroplanen, som dessutom saknar utnämnd författare kräver inte lika stora moraliska val och överväganden som exempelvis vid användning av respondenter, men medvetenhet om etiska aspekter ska ändå vara närvarande i hela forskningsprocessen (se Forskningsetiska delegationen 2009). Avhandlingsprocessen består av olika valsituationer som jag beskrivit öppet. Också vid det skedet då jag analyserat materialet och gjort tolkningar av texternas diskurser har olika val och prioriteringar skett. Jag är medveten om att jag också själv genom denna forskning konstruerar en bild av åskådningar. Vad gäller tillförlitligheten (som motsvarar kvantitativa metodernas reliabilitet och validitet), har jag strävat till att genom processen påvisa att de val jag gjort när det kommer till teoretiskt perspektiv och centrala begrepp som är relevanta för avhandlingens syfte (se Tuomi & Sarajärvi 2002, 131–146). Jag har öppet och tydligt beskrivit hur studien genomförts för att slutligen ha besvarat forskningens syfte och frågeställningar. Vidare kan jag konstatera om min egen bakgrund, att jag kommer från en evangelisk-luthersk familj och hör till kyrkan, men deltar inte aktivt i kyrkans verksamhet

eller utövar religion i det privata livet. Jag har deltagit i grundutbildningens svenskspråkiga evangelisk-luthersk religionsundervisning då jag kommer från en tvåpråkig familj där svenska utgjort mitt modersmål.

Avhandlingen är kvalitativ till sin natur och utgår från abduktiv ansats. Med abduktiv ansats syftar man på forskning där analysen söker stöd i teoretiska förklaringar. Analysen baserar sig på de enheter man väljer från datat, men tidigare forskning kan hjälpa till att forma enheterna. Således strävar inte en abduktiv ansats till att pröva tidigare teorier (deduktiv) och inte heller att endast utgå från datat eller materialet (induktiv ansats). (Tuomi & Saarijärvi 2002)

Till nästa presenterar jag de centrala metodologiska utgångspunkterna kritisk diskursanalys och komparativ ansats, material och insamlingsmetod samt hur jag analyserat materialet.

4.1 Kritisk diskursanalys

Diskursanalysen är en poststrukturalistisk metod, som vars syfte är att se på *diskurser* (se kapitel 2.2) genom att se på hur talet färdas och hurdan verklighet den konstruerar. Bergström och Boreus (2012, 354) skriver att "diskursanalys är [...] ett studium av samhällsfenomen där språket står i fokus". Samhällsfenomenet i avhandlingen är, liksom tidigare nämnts, mångfald i skolmiljön. Man menar inom diskursanalysen att *språket* (tal och text används som synonymer) bidrar till att forma verkligheten och att språkliga mönster bygger handlingar, men att processen även går i motsatt riktning. Ett diskursivt förhållningssätt hjälper till att analysera relationerna mellan språk och språkanvändning, kunskap, subjekt, identiteter och maktrelationer (Bergström & Boreus 2012, Riitaoja 2013, 68–69). Hepburn och Potter (2004, 168) skriver att diskursanalysens huvudfrågor om tal och text (språket) i sociala praktiker, är hur olika betydelser språkligt formar en diskurs, hur social organisation formas och hur tolkningar specificeras och omformas i samspel.

Wodak (2004) menar att, diskursanalys framför allt strävar till att *definiera de regler*, enligt vilka en diskurs fungerar och opererar. Diskursanalysen vill karaktärisera vilka uttalanden som är accepterade och speciellt fästa uppmärksamhet på språkliga relationer och nätverk som formas inom ramen för en social praktik (Wodak 2004, 192). Diskursanalytisk metod strävar till att ta fram *maktrelationer* och se på vilken diskurs som har utrymme att synas. Man vill med denna metod öppna upp, belysa och förfrämliga självklara maktordningar. Bergström och Boreus (2012, 379) skriver att ”olika tolkningar utgör grunden för vår kunskap och maktfrågan [inom en diskurs] handlar om att få viss kunskap erkänd som den

rätta.” Man ser i diskursanalysen speciellt på vem som har rätt att uttala sig, rekommendera vissa handlingar och praktiker och hur det tillåtna och tänkbara styrs. Diskurser skapar normer och dessa normer och omgivande handlingar är av specifikt intresse för diskursanalysen.

Med hjälp av diskursanalys vill man också rekonstruera *sociala identiteter*. ”Varje identitetsformation sker i huvudsak i och genom diskursen och blir en länk mellan handlingsutrymme och diskurs.” (Bergström & Boreus 2012, 380). I diskursanalysen menar man att en identitet blir möjlig genom att definiera den i motsats till det andra, det som man inte är. Således utgår man ofta i diskursanalysen från uppdelningen ”vi och dom”, som är i klar anknytning till postkolonialistiskt perspektiv. ”Identitetskonstruktion är en process där en sammansmältning av självbild och andras bilder utgör grunden” (Bergström & Boreus 2012, 380).

Diskursanalysen har sitt ursprung i Michel Foucaults tanketradition, där man ser att diskurser skapar kontroll- och utestängningsmekanismer (Bergström & Boreus 2012, 361). Inom den franska traditionen ser man att talet opererar inom maktrelationer i sin kontext. Kritisk diskursanalys med fokus på språk och makt ses ha sitt ursprung i foucauldiansk tradition. ”Den kritiska diskursanalysen begränsar diskurser till språkliga praktiker [och] regelbundenheter i hur man utnyttjar språket” (Bergström & Boreus 2012, 375). Inom den kritiska diskursanalysen är forskningsobjektet *makt och dess konstruktion och förnyelse i diskurser*. I kritisk diskursanalys vill man se hur diskurser, eller sätt att tala, formar maktanvändning och förstärker ojämlika relationer mellan olika grupperingar i samhället (Törrönen 2005, 140).

Kritisk diskursanalys (Critical Discourse Analysis, CDA i fortsättningen) har flera inriktningar, bland annat utgående från definitionen av begreppet diskurs. I denna avhandling närmar jag mig CDA genom Norman Faircloughs inriktning. Hur jag tillämpar Faircloughs diskursanalys i denna avhandling beskriver jag utförligt i kapitel 4.4. Till nästa redogör jag för Faircloughs utgångspunkter.

Fairclough (2003) närmar sig begreppet diskurs på två nivåer: 1) som språkbruk (eller text) som ett slag av social praktik och 2) som ett perspektiv eller sätt att presentera och ge betydelse till olika aspekter av världen. I den här avhandlingen fokuserar jag mer på den första nivån, eftersom jag fokuserar på meningskonstruktioner inom läroplanen, vilket kan ses som en del av social praktik. Fairclough anser att diskurser som social praktik både

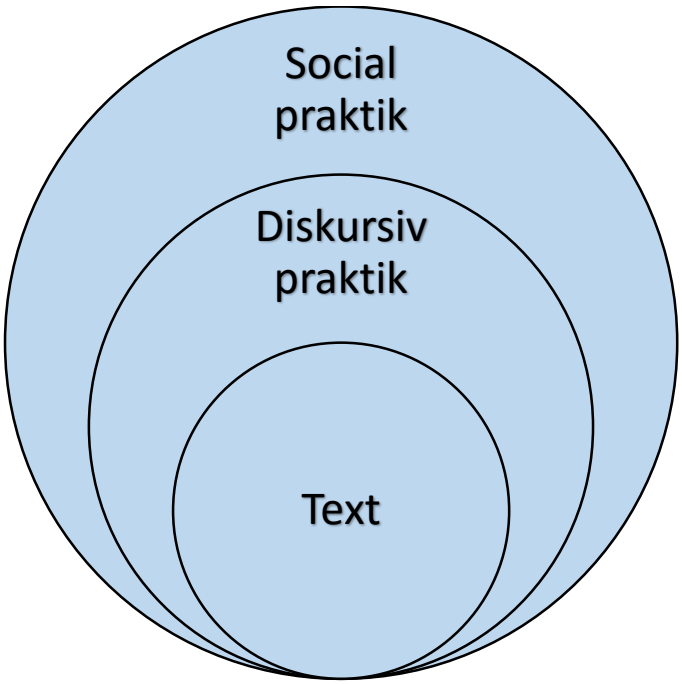
bidrar till att konstruera sociala identiteter, men även till att upprätthålla rådande sociala relationer, subjektspositioner och maktstrukturer (Bergström & Boreus 2012, 374). Fairclough (föreg.) lyfter även fram den kritiska diskursanalysens uppgift att utöva ideologikritik.

Fairclough integrerar i sin version av textanalys en politisk och social analys av diskursiva praktiker som Foucault utvecklat, men också en lingvistisk infallsvinkel genom vilken man också ser på själva texten (Olssen et. al 2004, 68). Fairclough (1995) ser diskursanalysen som en kombination av lingvistisk (teckensystem) och intertextuell (diskursordningar) analys. Fairclough (1995, 188) menar, att diskursanalys i alla dess former kan få en stabilare grund genom en närmare analys av textens struktur. Fairclough (2003) ser att hans förhållningssätt till diskurser är främst lingvistisk och just därför skiljer sig från foucauldiansk tradition.

Fairclough (2003) har utarbetat en omfattande apparatur för kritisk diskursanalys. Den utgår från Faircloughs, och flera samhällsvetares, uppdelning av sociala livets element till sociala aktörer och sociala strukturer. Fairclough fokuserar på text som en social struktur som är i samspråk med övriga strukturer i samhället. Texten som social struktur speglas i sociala händelser. Han menar att sociala strukturer konstruerar det möjliga, en slags referensram, medan sociala händelser utgör det faktiska, det som händer i utgående från vilka möjligheter som konstrueras. Det är *social praktik* som medlar mellan dessa nivåer. Fairclough (1992) ser att CDA:s främsta uppgift är att se hur relationer ser ut mellan social praktik och texter, vilket speglas genom *diskursordningar*. Med diskursordning syftar hann på att det inom samhällets institutioner är ofta en viss typ av diskurstyper dominerande, men att det pågår också en pågår en kamp om olika diskursers hegemoniska ställning. Diskursordningen är en gemensam plattform för olika diskurser som sinsemellan kan vara motstridiga och men även existerar sida vid sida. Fairclough menar att diskursordningen inom en social institution (som skolans läroplan) oftast består av flera diskurstyper. Också Törrönen (2005, 143) skriver: ”Tietyn yhteiskunnallisen instituution tai tietyn sosiaalisen osa-alueen diskurssijärjestys rakentuu kaikista niistä diskurssityypeistä, joita siinä käytetään”.

Fairclough (2003, 129) menar att man kan identifiera diskurser i texter genom att (a) se vilka som är särskilda huvudteman man representerar och (b) genom att identifiera vilket perspektiv dessa teman presenteras från. Fairclough poängterar att man ska se på vilka semantiska relationer begrepp och teman har och hurdana subjekt och objekt som framhävs

i processen. Han framhäver också meningsrelationer, alltså ur vilka perspektiv teman presenteras och konstrueras i specifika diskurser. Fairclough (1995) skriver att målet med en kritisk diskursanalys är att skapa kritisk språkmedvetenhet om vilken diskursiv praktik människor är del av och vilka ramar (sociala strukturer och maktrelationer) som reglerar deras språkbruk för att få i till stånd en förändring.



FIGUR 1. Faircloughs (1992, 73) tredimensionella modell för diskursanalys (egen anpassad illustration).

Utgående från en omfattande teoretisk referensram har Fairclough format en tredimensionell modell för språkbruket. Fairclough (2003) ser att man kan undersöka språkbrukets funktioner, alltså diskurser, utgående från tre nivåer i den kommunikativa händelsen: *text, diskursiv praktik* och *social praktik*.

Genom att se på diskursen som text, ser man på det *materialiserade talesättet.* Detta innefattar diskursens grammatikaliska strukturer, vokabulär, metaforer och textens struktur i sin helhet. Detta är en *beskrivande* textanalytisk fas. Fairclough har många lingvistiska verktyg som han analyserar texten, av vilka jag använder främst transivitet, nominalisering och modalitet. Transivitet påvisar hur händelser knyts samman med subjekt och objekt. Om subjektet uteblir kan man tyda på att man ser händelsen som ett slags naturfenomen utan agent. Nominalisering är ett annat sätt att neutralisera en process genom att istället för verbet

använda sig av substantiv. Modalitet å sin sida framhäver i hur stor grad talaren förbinder sig till det sagda. Jag ser också på det Fairclough (1992) kallar flytande signifikanter, med vilket han syftar på sådana begrepp som olika diskurser inom diskursordningen försöker definiera, men att ingen enskild diskurs haft makt att formulera en fixerad betydelse för begreppet.(Fairclough 2003, 1992).

Språkbruk som diskursiv praktik innebär att man ser på hur texten är producerad och konsumerad. Man se då diskurser som producerade av praktiken och vill se *hurdana diskurser som produceras*, upprätthålls och lyfts fram. Fairclough (2003) lyfter i detta skede speciellt fram intertextualiteten (hänvisningar till andra texter) och interdiskursivitet (olika motsridiga diskurser blandade). Fairclough menar att ju högre interdiskursivitet som går att påtyda, desto större är textens strävan till social och kulturell förändring. Denna fas är *tolkande* till sin natur (Fairclough 2003). Man tolkar således textens produktions-, distributions- och mottagningsprocesser, vilka formar diskurspraktik. Hurdana diskurstyper (sätt att tala) och diskursformationer texten lutar sig mot, hur andras tal framstår och hurdana antaganden som representeras är av särskilt intresse (Törrönen 2005, 146–147). Den diskursiva praktiken är speciellt central i den tredimensionella modellen, eftersom det är genom den som förhållandet mellan texten och den sociala praktiken regleras.

Att slutligen se på diskurser som social praktik, ger en bild av maktrelationer och ideologier som diskurser reproducerar och den hegemoni som konstrueras (Fairclough 2003). Denna fas ämnar *förklara* och analysera texten och diskursiva praktiken som en del av den bredare social praktik som de är del av. Man gör detta genom att se hurdant nät av diskurser som den diskursiva praktiken ingår i, alltså se på *diskursordningen.* Diskursordningen bör således vara avgränsad, så att man ser på olika konkurrerande diskurser inom samma område. På detta sätt kan man se på vilka självklarheter diskurser är eniga om, i vilket skede olika diskurser är dominerande, var det finns motstridigheter. Man strävar till att belysa olika diskursers kontingens (instabilitet) och permanens (stabilitet) i diskursordningen (Fariclough 1992). Man tar i denna analysfas också i hänsyn situationskontexten och den kulturella helhetsramen som skapar strukturer som den diskursiva praktiken fungerar i. Fairclough (1992) ser att detta inte genomförs genom textanalys i sig, utan att man använder sig av teori som belyser ifrågavarande social praktik, genom exempelvis institutionella eller ekonomiska infallsvinklar. Denna fas är avgörande för den kritiska diskursanalysens resultat om ideologiska konsekvenserna av den diskursiva praktiken.

Törrönen (2005, 142) beskriver Faircloughs tredimensionella modell som en textanalys där man går från det specifika till det allmänna. Först beskriver man textens drag, för att sedan tolka diskurspraktiken och sedan förklara resultaten med den sociokulturella praktiken och kontexten i beaktande. I Faircloughs tredimensionella modell sätts textens grammatikaliska och lingvistiska struktur i ett sammanhang för diskursiv praktik där texter produceras och konsumeras, varefter den diskursiva praktiken ses i en kontext av social praktik. Den sista analysfasen kan ses kännetecknа försök till att se på diskursens förhållande till ideologi och makt. Fairclough (2003) framhäver även att analys av text ska ske såväl genom att se på inre relationer i texten och externa relationer till texten och sociala händelser, praktiker och strukturer.

Törrönen (2005, 153) poängterar att man i kritisk diskursanalys måste anpassa metoden för analysen och således kommer den också att simplifieras. Man väljer de för ens forskning mest relevanta analysskeden, medan de andra analysredskapen får en stödande funktion. Jag presenterar hur jag anpassat Fairclough kritiska diskursanalytiska metod i denna avhandling i underkapitlet om materialbearbetning och genomförande (4.4). Diskurser uppstår inte i vakuum, utan är något man konstruerar utgående från forskningens frågeställningar. Man måste därför vara särskilt noggrann med att definiera och åskådliggöra varför man drar upp gränser kring en viss diskurs och placerar den i diskursordningen.

4.2 Komparativ forskning

Internationell jämförande, eller komparativ forskning har blivit centralt för utbildningspolitiken och utvecklingsverksamheten för nationell utbildning (Kallo & Saarinen 2010, 311–313, Simola & Rinne 2010, 317). Vintikka och Hurmerinta (2011) betonar att man vid komparativ forskning där man jämför länder, bör beakta hela utbildningssystemet med dess samhälleliga och kulturella bakgrundsfaktorer. Också Alberts (2007, 44–45) poängterar att kontextualisering är viktigt vid jämförande forskning, speciellt för att undvika ytlighet. Man bör skapa en förståelse om kontexten för att kunna uppmärksamma avsikter bakom det synliga fenomenet. Vid jämförelser bör man fokusera särskilt snarare på relationer än innehåll och former, menar Alberts. Jag fokuserar i detta arbete på diskursiva förhållanden och kontextualiserar mina resultat till den helhetsbild jag skapat om fenomenet i länderna, som jag redogjort för i kapitel tre.

Vintikka & Hurmerinta (2011, 5, 16–17) skriver att möjligheterna för en jämförelse av läroplanen på många sätt är begränsade, men att det på ett reglerat sätt är genomförbart. Utmaningen ligger i att läroplanen är en kulturell produkt som framställts i ett samhälle, där värderingar, kultur och utbildningssystem utgör centrala bakgrundsfaktorer. Författarna menar att det således inte är meningsfullt att jämföra läroplanen som sådan med dess element och begrepp. Man bör istället se på läroplanens teoretiska utgångspunkter eller ideologier genom en klart definierad och konsekvent referensram. I detta arbete innebär detta att jag jämför diskursordningar genom en specifik teoretisk referensram som jag beskrivit i kapitel två.

Melin (2005) skriver att komparativ forskning inom sociologin kännetecknas framför allt av en strävan till att jämföra material från två samhällen, för att se hur olika egenskaper formar ett fall samt vad som skiljer och förenar olika fall. Fallen man jämför kan antingen vara möjligast nära eller långt från varandra, men att välja två fall att jämföra, tyder på att man ser fallen skilja från varandra och på något sätt vara unika (Melin 2005, 58–59). Bråten (2014, 38) poängterar att man i komparativ forskning bör fästa lika mycket märksamhet på likheter (vilket inte betyder att något är identiskt) som olikheter. Genom att fokusera på ett fåtal variabler och tolka dessa genom teoretisk referensram, vill man se på fenomen, strukturer och processer och påvisa hur de formats i sina kontexter (Melin 2005). Komparativ forskning vill förklara fenomen på allmänt samhälleligt plan, vilket betyder att man också ser på samhällssystemets egenskaper. Systemen i sig är inte intressanta, utan man vill förklara vad de olika egenskaperna för med sig till samhället. Melin (2005, 55) påpekar att komparativ forskning söker tolkningar till samhällsfenomen genom att analysera samhälleliga skillnader, men att även likheter som ökar förståelsen om olika fenomen. Melin framhäver att man måste vara säkert på att man forskar samma fenomen i olika samhälleliga kontexter. I denna avhandling motsvarar fenomenet den ökade mångfalden av åskådningar i läroplanens kontext. Jag har också belyst historiska aspekter som har påverkat/påverkar processen, vilket Schweitzer (2004) också ser som en väsentlig aspekt vid jämförelser.

Den jämförande, alltså komparativa ansatsen i denna avhandling är alltså jämförelsen av diskursordningarna i Finland och Sverige. Att jämföra två länder är utmanande och i denna aspekt intressant då länderna har såväl kulturella likheter som olikheter. Fokus ligger på att förstå hurdana diskurser som ligger bakom konstruktionen av åskådningar, som kan ses speglas i hur man valt att ordna åskådningsundervisningen. Att jämföra samma fenomen i

olika kontexter, kräver dock att det finns någon likhet mellan kontexterna eller fenomenen (se Schweitzer 2004). Finland och Sverige ses som två liknande nordiska välfärdsstater, vars befolkningsstruktur dock skiljer till en del vad gäller utländsk härkomst och hur sekulariserat landet kan ses ur statistiska termer. Man har även åskådningsundervisning i grundskolan i båda länderna, men den praktiska undervisningsmodellen skiljer sig märkbart. När man valt forskningsobjekten, bör man specificera vilka drag man är intresserad av för att förklara ett fenomen (se Melin 2005), vilka i denna avhandling är hur man i läroplaner konstruerar och bemöter och konstruerar olika åskådningar.

Det är motiverat att använda just det material jag valt ur de olika samhällen jag forskar om för att avgränsa och utgå från liknande dokumentformat. Jag strävar i avhandlingen även efter att undvika att den finländska eller svenska kontexten utgör en så kallad utgångspunkt. Schweitzer (2004) poängterar att för en komparativ forskning skulle det vara eftersträvansvärt att i komparativa studier ha en forskningsgrupp bestående av forskare från blandade kulturella kontexter. Detta är tyvärr inte möjligt i ett individuellt pro gradu-arbete, vilket gör att min finländska kulturella bakgrund oundvikligen kommer att påverka min uppfattning om det svenska läroämnet religionskunskap då jag själv deltagit i den finska religionsundervisningen (se Schweitzer 2004). Jag har dock medvetet hållit avstånd till att se de finländska läroämnena religion och livsåskådning som ”det bekanta” genom att läsa mig in på historien och implementeringen av läroämnet såväl i Finland som Sverige. Jag har också öppet närmat mig materialet genom att inte anta att den ena eller andra modellen är ”bättre” för åskådningsundervisningen.

Schreiner (2011, 22) poängterar att jämförelser av religionsundervisning bör vara mycket sensitiv till tillvägagångssättens komplexitet samt den nationella och regionala kontexten. Jackson (2007) poängterar att man bör vara särskilt lyhörd till de olika betydelserna religionsundervisning, och de begrepp som förknippas med den, har i olika nationella kontexter. Jag har strävat till denna lyhördhet genom att i kapitel två presenterat bakgrunden för åskådningar i det finländska och svenska samhället, samt genom tidigare forskning lyft fram diskussioner och problematiseringar om fenomenet.

Komparativ forskning får ofta kritik för att sakna systematik och att man inte kan generalisera forskningsresultat (Melin 2005). Denna kritik kan dock ses vara riktad till all kvalitativ forskning och så länge man strävar till att vara konsekvent och öppen i forskningsprocessen och beakta fenomenets kontextbundenhet, kan denna kritik

tillbakavisas. Den komparativa forskningens huvudsakliga syfte är att skapa dialog och diskussion, i detta fall om frågor gällande åskådningar och åskådningsundervisning, för att möjliggöra fredlig samexistens i en mångreligiös och -kulturell omgivning, och framförallt förstå åskådningsundervisning som ett supranationellt fenomen (Jackson 2007, Schweitzer 2004, Bråten 2014).

4.3 Material och insamlingsmetod

I kvalitativ forskning kan materialet variera mycket till sin storlek. Kännetecknande för kvalitativ forskning är att man inte strävar till statistisk generalisering, utan att beskriva, skapa förståelse och en teoretisk tolkning av ett fenomen och tolkningsverkligheten (fi *merkitystodellisuus*). Det mest centrala är analysens hållbarhet och djup, utgående från vilken man väljer materialets omfattning. (Tuomi & Saarijärvi 2002).

I diskursanalytisk metod används ofta många olika former av data (Hepburn & Potter 2004). Jag har valt att för att underlätta den komparativa delen av forskningen, samla data eller material i möjligast lika format. Med enhetligt material kan man kritisera att jag inte möjliggör en mångfacetterad bild på fenomenet, men valet är medvetet och ger en bild av fenomenet utgående från just detta material. Materialet består av de olika ländernas motsvarande dokumentformat, det vill säga nationella läroplaner. För att ytterligare avgränsa materialet utgör de valda läroplanerna de senaste versionerna från 2000-talet. Jag har inte tagit med tidigare läroplaner, eftersom detta arbete inte fokuserar på förändringar inom ländernas läroplansdiskurser över tid, utan fokus ligger på diskurser i rådande styrdokument.

Inom diskursanalys, och speciellt för Faircloughs (2003) lingvistiska metod, finns en uppfattning om att analysen utgör en grundlig behandling av få texter, och i detta fall utgör läroplanerna i sig redan en stor mängd text. Denna avhandling är avgränsad att behandla endast de delar i läroplanen som behandlar åskådningar och åskådningsämnen. Jag är medveten om denna avgränsning och har medvetet valt detta, för att få ett material som underlättar den komparativa analysen av diskurser som gäller åskådningar i Finland och Sverige. Man kan argumentera att jag borde undersöka läroplanen som en helhet, men eftersom detta är ett pro gradu-arbete är det motiverat att avgränsa storleken på materialet så att det är hanterligt och överskådligt. Jag har dock tagit denna kritik i hänsyn, genom att också ta läroplanernas inledande kapitel, som behandlar allmänna värderingar och rinktlinjerna för utbildningen, med i analysen. Avgränsningen av materialet betyder dock

inte att jag utesluter ländernas kontexter och tidigare forskning, som tangerar temat, i analysen.

Dokumenten är offentligt tillgängliga. Materialet har laddats ner i mars 2015 från finländska Utbildningsstyrelsens hemsida och svenska Skolverkets hemsida. I Finland utkom den första versionen av den nya nationella läroplanen i slutet av år 2014, utgående från vilken man formar lokala läroplaner som ska tas i burk senast hösten 2016. Den senaste versionen av läroplanen i Sverige kom att träda i kraft år 2011. Även om årtalen skiljer sig är idén, som tidigare nämnt, att se vad som kännetecknar diskurserna just i rådande styrdokument.

TABELL 2. Matris över forskningsmaterialet och kort beskrivning av dokumenten.

Land	Dokument	Beskrivning av dokumentet	Totalt sidantal för analys
Finland	Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014 Word-version)	536s., totalt 15 kapitel. För analys: kapitel 2–5 värderingar och allmänna mål (s. 11–46). Beskrivning av religion och livsåskådningskunskap uppdelad i olika kapitel (13,14,15) enligt årskurserna 1–2, 3–6,7–9 (totalt 34s.).	70
Sverige	Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Skolverket, 2011, ej reviderad version)	236s., tredelad. För analys: kapitel 1 om skolans värdegrund och uppdrag (s.7–11), kapitel 2 övergripande mål och riktlinjer för utbildningen (s.12–19), kapitel 3 kursplaner som kompletteras med kunskapskrav (s.20–269) var av Religionskunskap utgör 13 sidor (s. 186–198)	32

I TABELL 2 ovanför finns en sammanfattning av materialet för denna avhandling. Materialet från Finland utgörs av totalt 70 sidor av läroplanstext, som består av de utvalda kapitel som behandlar utbildningens värderingar och allmänna mål (kapitel 2–5), samt av 34 sidor ämnesspecifika beskrivningar för religion och livsåskådning. Materialet från Sverige består av 32 sidor text. Av texten utgör 13 sidor kursplanen för religionskunskap och

resterande sidantalet består av utbildningens värdegrund och mål. Fastän sidantalet är mer än dubbelt i det finländska materialet utgör sidantalen procentuellt lika stor andel (~13,5%) av läroplanens totala sidmängd i såväl Sverige som Finland.

Läroplanerna från Finland och Sverige är till sin karaktär litet olika. Medan den finländska läroplanen har löpande text genomgående i dokumentet, har den svenska versionen en del löpande text, men även mycket punktlistor. Det gör att den svenska versionen har en mer komprimerad struktur och karaktär.

Läroplanerna är skrivna på svenska. Fairclough (1995, 190–191) poängterar att materialet i textanalys bör vara på ursprungsspråket för att behålla textens kontextuella betydelser. Även för den komparativa delen av denna studie underlättar det att språket i båda dokumenten är svenska. Finland är ett tvåspråkigt land och således kan den finsk- och svenskspråkiga läroplanen sammanställas som likvärdiga.

4.4 Materialbearbetning och analysprocess

För att öka forskningens tillförlitlighet beskriver jag i denna del hur jag genomfört analysen av materialet. Analysen har genomförts genom att kombinera centrala drag från innehållsanalytiska metoder (Tuomi & Sarajärvi 2002) med Faircloughs (1995, 2003) kritiskt diskursanalytiska referensram och tredimensionella modell.

Den första delen av analysen, med koppling till innehålls- och kritisk diskursanalys, genomförde jag skilt för materialet från Finland och Sverige. I detta skede ville jag få en bild av *vad* man talar om i samband med åskådningsundervisning. Jag började med att se på vilka huvudteman som framkommer i texten. Detta gjorde jag genom att bekanta mig med materialet och definiera vad i materialet som intresserar mig, nämligen det som i läroplanerna relaterar till åskådningar. Jag kodade (sökte och streckade under) centrala uttryck som explicit relaterade till åskådningar (religion, livsåskådning, konfession, övertygelse), vilka jag sedan sammanställde till två listor (en lista per land) i programmet Microsoft Office Excel. Jag tittade utöver textens vokabulär också på grammatiken och textstrukturen, vilket gav en bild av vilket sammanhang orden förekom i. De identiska textdelar som upprepades i läroplanerna har jag bara analyserat en gång, eftersom ord och vokabulär inte skiljde sig åt i dessa delar. Efter detta tittade jag på vad annat som benämns i samband med åskådningar, vad som nämns implicit och vad som uteblir att bli nämnt. När man ser på det som inte finns är risken stor att de egna förhandsuppfattningarna får stort utrymme. Jag strävade efter att minska de egna förväntningarnas påverkan genom att jämföra

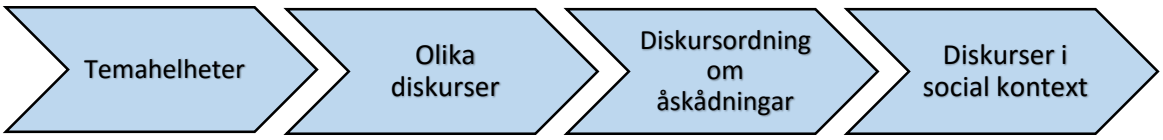
olika delar av läroplanstexterna. För läsningen och kodandet av materialet tog jag inspiration från tidigare forskning och teoretisk referensram.

Ur sammanställningen sökte jag slutligen likheter och olikheter, varefter jag kombinerade uttrycken till temahelheter. Dessa temahelheter kategoriserade jag till tre övergripande teman, nämligen hur man i läroplanen förhåller sig till 1) relationen mellan elev och åskådning, 2) relation mellan olika åskådningar, samt 3) relationen mellan samhälle och åskådningar. Jag valde att fortsätta utgående från denna uppdelning och sökte efter egenskaper och beskrivningar av hur eleven förväntas relatera till åskådningar, varefter jag sammanställde dessa till en beskrivning per land. I huvudtemat åskådning-åskådning fokuserade jag på hurdana kategorier man skapar kring åskådningar och vilka deras hierarkier är sinsemellan. Gällande samhälle och åskådningar samanställde jag detta till helheter som beskrev vilka positioner och roller olika åskådningar har i den finländska och svenska kontexten utgående från materialet. Denna fas kan relateras till Faircloughs första steg i den tredimensionella modellen för kritisk diskursanalys som fokuserar på att *beskriva* texten. Jag strävade i detta skede att beskriva det materialiserade talesättet genom en textanalys av vokabulär, grammatik och textstruktur.

I analysens andra skede, som anknyter till Faircloughs diskursiva praktik i den tredimensionella modellen, tittade jag på *hur* man talar om dessa tre huvudteman samt hur man refererar till existerande diskurser. Detta genomförde jag genom att se hurdana diskurser som konstrueras utgående från förhållandena elev-åskådning-, åskådning-åskådning samt samhälle-åskådning. I denna fas är syftet att *tolka* i texten funna relationer och interaktion mellan olika åskådningsgrupper och se hurdana diskurser som konstrueras i relationerna. Jag strävade till att identifiera vilka perspektiv åskådningar presenteras och konstrueras ifrån. Eftersom relationer och maktförhållanden är centrala för den diskursiva praktiken, konstruerade jag utgående från diskurserna en diskursordning som behandlar åskådningar i läroplanen.

Det tredje skedet i Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursanalys strävar till att definiera sociala praktiker. Jag tittade på de i andra analysskedet funna diskursordningarn i samspel med ländernas sociala och kulturella kontext. Syftet med att definiera de sociala praktikerna är att förklara och göra en social analys av situationskontexten, kulturella helhetsramen och sociokulturella praktiken (Faircloug 2003). Det här påvisar vilken makt,

ideologi och hegemoni som finns bakom diskurserna. Avsikten med detta är att förklara hur de olika diskurserna och deras relationer samspelar med den sociala sfären de förekommer. Detta genomförde jag i praktiken genom att definiera vad läroplanens relation och syfte är i sin kontext samt genom att se på hurdana konstruktioner kring åskådningar som skapas. I detta skede hjälpte avhandlingens kapitel tre att ge en bild av ländernas kontext och sociala praktiker som läroplanerna och de diskursiva praktikerna fungerar i.



FIGUR 2. Visualisering av analysredskapet för pro gradu-arbetet.

Den kritiskt diskursanalytiska delen av analysen gick med andra ord från det specifika (text, ord) till det allmänna, med utgångspunkt i det teoretiska perspektivet för denna avhandling. Jag har utgående från temahelheter formulerat en bild av textens processer och jag definierat en diskursordning som inbegrep de olika diskurstyperna, för vartdera landet. Detta för att synliggöra hegemoniska diskurser och ideologier.

I den komparativa delen av analysen strävade jag till att genom kritiska diskursanalysen formulerade diskursordningarna och bakgrundsmaterialet från kapitel se på vilka likheter och olikheter som går att särskilja mellan den sociala praktik som formar åskådningar i den finländska och svenska läroplanen. Det centrala i komparativ forskning är att ta samhällets egenskaper i beaktande och se vad de olika diskurserna har för konsekvenser för samhället de opererar i. I denna fas av analysen jämförde jag i praktiken diskursordningarna som jag funnit i läroplanerna. Utgående från denna jämförelse strävade jag efter att få en bild av hur diskurser kring åskådningar och den sociala praktik de fungerar i, visar sig i Sverige i jämförelse med Finland.

Sammanfattningsvis strävade jag till att genom analysen presentera diskurser i vardera läroplanen, utifrån vars perspektiv man konstruerar och ger betydelser åt åskådningar i ländernas kontexter. Diskurserna konstruerade jag genom temahelheter, som utgjorde övergripande teman om relationen mellan elev och åskådning, mellan olika åskådningar, samt samhälle och åskådning. Målet med analysen varr att belysa de i läroplanen

framkommande diskurserna som relaterar till åskådningar och dessa diskursers förhållanden, vilket formar en diskursordning. Genom den komparativa analysen jämförde jag dessa diskursordningar och de sociala praktiker som de är del av för Finlands och Sveriges del. Till följande presenterar jag de resultat som utkommit ur analysen.

5 RESULTAT

I kapitel fem och sex svarar jag på forskningsfrågan *Hur konstrueras åskådningar i de nationella läroplanerna i Finland och Sverige?* Kapitel 5.1–5.3 svarar på den första underfrågan *Hur konstrueras åskådningar i grundutbildningens läroplan?* och fokuserar på att definiera diskurser. I kapitel 6 utvecklar jag resultaten till diskursordningar och övergår till en komparativ diskussion om hur diskursordningarna visar sig i Sverige i jämförelse med Finland, vilket svarar på den andra underfrågan *Hur visar sig diskursordningen kring religioner och andra livsåskådningar i läroplanen i Sverige i jämförelse med Finland?*

Åskådningar konstrueras i de nationella läroplanerna i Finland och Sverige utgående från ett antal diskurser, vilka i sin tur bildar en diskursordning. Resultatet utgör en helhet som där beskrivningen av de kulturella kontexterna (kapitel tre) samt analysen av läroplanerna står i samspel. Eftersom läroplanerna inte uttalat har någon författare har jag i resultaten skrivit att "man skriver", med vilket jag syftar på att det i läroplanen står där påföljande uppräknade saker. Underkapitlen 5.1–5.3 är strukturerade på motsvarande sätt för att underlätta läsandet av resultaten. Jag utreder enligt tematiseringarna elev-åskådning, åskådning-åskådning och samhälle-åskådning först *vad* man skriver i läroplanen för att med hjälp av detta se *hur* man konstruerar åskådningar och sammanfatta detta i diskurser. I några sammanhang fokuserar jag på samma del av materialet, men min ambition är att se på materialet från olika synvinklar.

5.1 Elev - åskådning

Klart största delen av läroplanen fokuserar på hur och hurdant innehåll som ska nå eleven, eftersom man i läroplanen långt definierar främst lärandemål. Därför är förhållandet mellan eleven och åskådningar explicit uttryckt i flera sammanhang i läroplanerna. I detta underkapitel behandlar jag materialet främst utgående från teorin om att *lära*, lära *om* och *från* religion (Schreiner, 2011). I resultaten från Finland presenterar jag fynden från livsåskådningskunskapen i skilda stycken.

5.1.1 Finland

Man skriver i den finländska läroplanens allmänna kapitel (2–5) att den värld eleverna växer upp i karaktäriseras av att det finns en kulturell och språklig mångfald, till vilket man också innefattar olika religioner och åskådningar. Den inledande texten för läroämnet religion, som beskriver uppdraget för läroämnet, formulerar elevens relation till läroinnehållet och upprepas i samtliga kapitel (s. 144 i kapitel 13.4.6, se även 14.4.6,15.4.10), indikerar både inslag av att lära *om* och lära *från* (Schreiner 2011) religion och livsåskådning. För läroämnet livsåskådningskunskap ser jag att Schreiners (2011) definition om att lära, lära om och lära från religion inte på samma sätt går att tillämpa som sådana, men i den inledande texten för läroämnet (s. 150 i kapitel 13.4.7, se även 14.4.7, 15.4.11) har jag observerat motsvarande helheter som tangerar kunskap, växelverkan samt egna tankar och handlingar.

Den deskriptiva karaktären att *lära om religion*, påvisas i läroplanen för religion genom att man betonar en bred allmänbildning och mångsidig kunskap i religion och livsåskådning. Allmänbildningen gäller traditioner som finns i Finland och på andra håll i världen, förståelse för relationen mellan religionen och kultur, multilitteracitet[11] och kritiskt förhållningssätt från olika perspektiv. I målen för religionsundervisningen (årskurs 1–2 s. 145–146, åk 3–6 s. 281, åk 7–9 s. 469) betonas såväl insikter och mångfalden i den egna religionen, men också att eleven lär känna andra religioner, livsåskådningar och irreligiositet i sin näromgivning och världen. I "Bedömningen av elevens lärande i religion i årskurs 1–2" (s. 146) är ett centralt föremål för bedömningen att eleven gjort "framsteg i att känna igen och namnge fenomen som rör livsåskådning i sin närmiljö". Vad kommer till de olika lärokurserna i religion (evangelisk-luthersk tro, ortodox tro, katolsk tro, islam, judendomen) återfinner jag huvudsakligen inslag av att lära om religion. Att lära om religion är tydligt i fokus i de nedre årskurserna (1–2) då man fokuserar på att lära om religion och åskådningar genom historier, högtider, seder och traditioner, byggnader samt centrala begrepp och symboler. Också i bedömningskriterierna för goda kunskaper i slutet av årskurs 6 (s.279) framhävs förmåga att hantera information om religioner och livsåskådningar. I innehållet för den evangelisk-lutherska lärokursen i årskurserna 7–9 (s. 473) framhävs också att man granskar religiösa dimensioner i olika religioner, livsåskådningar och naturreligioner.

[11] Multilitteracitet definieras I den finländska läroplanen på s. 21 som "förmågan att tolka, producera och värdera olika slag av texter", vilket möjliggör att eleverna kan förstå många olika slag av kulturella uttryck och forma sin identitet.

Vad gäller livsåskådningskunskapen betonas likväl allmänbildande kunskaper i åskådningar och kulturer. Som lärandemål för årskurs 1–2 lyfts fram att eleven ska "lära känna seder och bruk i närmiljön" (s.151). I årskurs 3–6 är ett centralt mål att "lära känna Finlands, Europas och världens kulturarv och att förstå kulturell mångfald som fenomen" (s.285). Även livs- och världsåskådningar i den finländska kulturen samt tanke-, religions- och livsåskådningsfrihet uppmärksammas (s.286). Religiösa och ickereligiösa livsåskådningar samt världens mångfald är mål för kännedom i årskurs 7–9 (s.477). Man skriver också att man ska såväl förstå som acceptera världens mångfald (s. 479). Likaså framhävs ett undersökande och vetenskapligt perspektiv för studier av livsåskådningar (s.479), vilket gör att det även i livsåskådningskunskapen tydligt framkommer ett deskriptivt förhållningssätt till åskådningar.

Att *lära från religion*, det existentiella förhållningssättet, kommer fram i den finländska läroplanen genom att man i de allmänna kapitlen, framför allt i tredje kapitlet om utbildningens uppdrag och värden, nämner specifikt att den egna religiösa bakgrunden är viktig och eleven ska känna och uppskatta den. Samma innehåll upprepas i de allmänna och lärokursspecifika beskrivningarna för religionsundervisning för årskurserna 1–2 (s. 145, 147–149), där man använder uttryck som ”bekanta sig” och ”förstå sin egen” religiösa och konfessionella bakgrund utgående från den egna familjen, släkten, samfundet eller församlingen. I de allmänna kapitlen (2–5) definierar man även att eleven har rätt till och ska i utbildningen få utveckla sin egen världsåskådning och värdegrund. På sidan 13 skriver man: "I takt med att eleverna lär sig formar de sin [världsåskådning]". I den allmänna läroämnesbeskrivningen för religion (s.21) framhävs elevens "insikt i etiskt tänkande inom den religion som studeras och inom andra religioner och livsåskådningar", vilket också poängteras i lärandemålen för årskurs 3–6, med tillägget att också se vad som förenar olika religioners och livsåskådningar etiska principer.

I lärandemålen för årskurserna 3–6 uppmuntras eleven till att själv reflektera över etiska frågor, självaktning och -kännedom samt "att forma och bedöma sin identitet, sin livsåskådning och sin världsåskådning". Etiskt tänkande och reflektion över livsfrågor fungerar även som ett bedömningskriterium i slutbedömningen av lärokursen i religion (åk 9, s. 472). Eleven ska också reflektera över livsfrågor, upplevelser, egna val och värden (s. 147, 281–282). Olika val man gör i livet ska också ses i förhållande till hur de påverkar det egna och andras välstånd (bl. a s. 473). I den katolska trons lärokurs för årskurs 3–6 (s.283) betonas också individens moral och den moraliska utvecklingen genom den katolska

moralläran. Vidare ska i det centrala innehållet för årskurserna 7–9 (s. 470) beaktas också åldern, samt "religiösa och livsåskådningsrelaterade frågors betydelse för att växa som människa". Eleverna ska få resurser att fortsätta utveckla utvecklingen vad gäller ovannämnda frågor och problemställningar genom hela grundskolan (s. 469).

I läroämnet livsåskådningskunskap framhävs på motsvarande sätt utvecklingen av ”en sund självkänsla och en positiv självbild” (s.150). I jämförelse med läroämnet religion, utgår man i livsåskådningskunskapen inte från elevens religiösa bakgrund, utan poängterar "människans förmåga att aktivt påverka sina egna tankar och handlingar" och framhäver kulturen och kulturarvets betydelse (s.150). Eleven ska växa till medlemmar i sitt samhälle och målet är "ett fullständigt demokratiskt medborgarskap". I läroämnet poängteras också förmågan att tänka och handla etiskt, vilket ses kräva en öppen och reflekterande attityd. "Eleverna reflekterar över frågan 'Vem är jag?'" (s. 151) i årskurserna 1–2. I årskurserna 3–6 beskrivs läroämnets uppdrag vara, att eleven ska skapa en egen identitet och livsåskådning (s.285). I de övre årskurserna (7–9) är planering för framtiden, elevernas upplevelsevärld och identitetssökande viktiga (s. 476–477). Det etiska tänkande ska också ses i förhållande till de val eleven själv och andra människor gör gällande åskådningar (s. 479). Framförallt ses elevens självförtroende och känsla av delaktighet viktiga att stärka i läroämnet livsåskådningskunskap.

I läroplanen ser man med andra ord att den *egna livsåskådningen* utvecklas genom en fortgående process, vilket religionsundervisningen och livsåskådningskunskapen ska bidra till och stöda. Åskådningar ses som en central del av elevernas identitet. I läroplanstexten visar sig eleven i flera sammanhang ha en aktiv roll som agent för formandet av den egna åskådningen (transivitet, se Fairclough 2003). Innehållet i religion och livsåskådningskunskap ser ut att gå från ett i huvudsak deskriptivt förhållningssätt i de nedre årskurserna till ett mera existentiellt närmandesätt till religioner och livsåskådningar i de övre klasserna.

Kunskap om den egna religionen och dess mångfald, samt beredskap för dialog inom och mellan religioner (s.144, 474) exemplifierar både tanken att lära om och från religion. Man poängterar särskilt att diskussion ska kännetecknа arbetet i religionsundervisningen (s. 470). Kommunikation och gemenskap uppnås genom att lära tillsammans (s.14). I mål för lärmiljöer i årskurs 7–9 (s.470–471) specificerar man att man ska öka elevernas interaktion i religionsundervisningen, och ett bedömningskriterium anges vara elevens kommunikativa

färdigheter. Även för undervisningen i årskurs 3–6 (s.277) specificerar man att elever uppmuntras till att utveckla vänskap och träna sociala färdigheter. I bedömningskriterierna för årskurs 6 (s. 279) anges kärnan vara att eleven kan uttrycka sina tankar och känslor, vilket också kan ses som en del av kommunikationsfärdigheter. Man skriver också att ett mål är att eleven ska kunna agera lämpligt i olika religiösa sammanhang och situationer, samt att ge möjligheter att diskutera om etik och religioner med hjälp av de verktyg som ges i undervisningen (s. 278). I undervisningsmålen för årskurserna 7–9 (s. 469) ska man "vägleda eleven att iaktta och bedöma olika sätt att argumentera" och uppfatta den religiösa mångfalden.

Vad kommer till läroämnet livsåskådningskunskap, markeras växelverkan mellan individer och samhällen, tanke- och samarbetsförmåga, samtalsfärdigheter samt kulturell och kommunikativ kompetens som viktiga tyngdpunkter (s. 150, 285). Förmågan att uppmärksamma och värdesätta andras och uttrycka och motivera sina egna åsikter och känslor blir likaså centralt i ämnet. Man poängterar i livsåskådningskunskapen att eleverna reflekterar gemensamt över olika teman som behandlar godhet och att man tillsammans strukturerar och skapar en egen livsåskådningsidentitet. Förmåga att arbeta i grupp ses som ett väsentligt föremål för bedömningen i årskurs 1–2 (s.152). Att möta andra och respektera olika synsätt definieras som centralt innehåll i årskurserna 3–6 (s.286). I målen för årskurs 7–9 nämns kunskap om växelverkan mellan olika religiösa och ickereligiösa livsåskådningar (s. 477).

Kommunikation, diskussion och dialog utgör, både i allmänna beskrivningen och läroämnesspecifika beskrivningen för religion och livsåskådningskunskap, en central del av förhållandet mellan eleven och åskådningar. För kommunikationen och diskussionen krävs kunskap *om* religioner och livsåskådningar, men man ska också kunna *från* religionsundervisningen kunna reflektera och föra dialog anhängare emellan. Både elevens egna kommunikationsförmågor är i fokus, men man lyfter också fram dialog som sker mellan olika religioner och åskådningar.

Sammanfattningsvis konstaterar jag att jag har funnit att man i den finländska läroplanen talar om förhållandet mellan elev och åskådning genom teman som den *egna och andra åskådningar* samt *kommunikation över religions- och åskådningsgränser*. Den egna åskådningen närmar man sig både ur ett deskriptivt (lära om) och existentiellt förhållningssätt (lära från). Genom att innehållet i undervisningen fokuserar på "fakta", det

vill säga på kunskap om historia, seder och traditioner, framkommer den deskriptiva kunskapen. Eleven bör ha allmänbildning i såväl sin egen men även andra religioner och livsåskådningar. Den existentiella kunskapen är likaså en central del av hur eleven ska bemöta sin åskådning. I läroämnet religion ser man eleven ha en religiös bakgrund, medan man i livsåskådningskunskapen framhäver kulturarvet i närmiljön. Eleven uppmuntras att utveckla och reflektera över sin identitet genom etiskt tänkande och självkännedom. Andra religioner, livsåskådningar och irreligiositet blir dock inte förbisedda, utan är med i processen då eleven skapar såväl sin egen uppfattning om sin religion eller livsåskådning, både från den existentiella som deskriptiva synvinkeln. Kommunikation över religions- och åskådningsgränser byggs upp genom faktorer och kunskap som kräver såväl existentiellt som deskriptivt förhållningssätt. Elevens förhållande till åskådningar kännetecknas med andra ord också av en strävan till dialog. Noterbart är också att utbildningsanordnaren förbinder sig klart (Faircloughs modalitet) i den finländska läroplanen till de olika målen som berör elevens åskådning, vilket märks genom att ordvalet *ska* upprepas flera gånger i dessa sammanhang.

Det ovan beskrivna kännetecknar *vad* man talar om när man talar om förhållandet mellan elev och åskådning. Till följande redogör jag för *hur* man talar om en mångfald av åskådningar, den egna åskådningen och kommunikation över religions- och åskådningsgränser. Diskurserna som jag identifierat sammanfattas i FIGUR 3.

FIGUR 3. Diskurser i den finländska läroplanen som konstruerar åskådningar ur synvinkeln förhållandet mellan elev och åskådning.

Både vad gäller kunskap om åskådningar och dialogen framkommer det i den finländska läroplanens allmänna kapitel (2–5) finns uttryckligen en klar definition av sättet *hur* eleven ska relatera till en mångfald av åskådningar. Eleven ska se en mångfald av åskådningar som en positiv sak, och genom utbildningen lära sig att uppfatta hur olika åskådningar och religioner påverkar samhället och vardagen. På sidan 27 skriver man att skolan ska "sporra eleverna att bemöta världens mångfald öppet och nyfiket". Som mål för undervisningen i årskurserna 7–9 tillskrivs att man ska uppmuntra eleven "att möte olika människor idag och i framtiden". Också i livsåskådningskunskapens innehåll för årskurs 7–9 skriver man att "[m]an granskar kulturell mångfald som en rikedom, en rättighet och en etisk fråga" (s.477). Här framkommer tydligt en *diskurs* där *mångfalden ses som en positiv möjlighet.*

För kommunikationen mellan elev och åskådning samt mellan olika åskådningar framstår några adjektiv tydligt som beskriver detta förhållande. I målen gällande arbetssätt för

årskurserna 3–6 (s. 278) specificerar man att "[m]ålet är att visa respekt för alla religioner och livsåskådningar som finns representerade i skolan". Man skriver speciellt i den ortodoxa lärokursen (s.282) att man strävar till att uppskatta olika seder både i den egna och andra religiösa kulturer. I den katolska lärokursen (s. 474) framhävs likaså ömsesidig respekt. I mål för undervisningen i livsåskådningskunskap (åk 1–2, s. 150) benämns också att man ska värdesätta andras tankar, respektera alla religioner och åskådningar i skolan (åk 3–6, s. 278) samt att möta andra och respektera olika synsätt (åk 7–9, s. 286). Även begreppet ansvar om andra framkommer flera gånger i såväl religion som livsåskådningskunskap. I mål för undervisningen i religion för årskurserna 1–2 (s.145–146,149) skriver man om att väcka elevens intresse för religionsundervisningen och förmåga att leva sig in i andras situation, empati, lyssna på andra samt att acceptera olikheter och andras övertygelser. Uttrycket att "acceptera olikheter" återkommer i innehållen för lärokurserna för årskurs 1–2 i evangelisk luthersk tro, judendom och islam. Begreppet framförs också i livsåskådningskunskapen (s. 479). I lärokursen för islam återkommer begreppet även i innehållet för årskurs 7–9. Uppskattning, respekt, empati och ansvar blir således centrala begrepp som beskriver elevens förhållningssätt till religioner och åskådningar, även ickereligiösa sådana.

Begreppet "acceptera olikheter" framkommer främst i de lägre årskurserna 1–2 och återkommande inom den islamska lärokursen. Att ordet acceptera framhävs speciellt inom lärokursen för islam tyder på att man ser att det finns ett behov att framhäva denna förmåga bland muslimska elever. Detta tyder på att muslimer behöver tillrättavisning och en grupp som inte automatiskt agerar rationellt, liksom övriga grupperingar (se Hickling-Hudson 2010, Lappalainen 2006). När det kommer till livsåskådningskunskapen framkommer i innehållshelheten ”I1 Åskådning och kultur” för årskurs 7–9, likaså en ansats där man framhäver vikten av att också närma sig islam. Då man ger exempel på teistiska och ateistiska trosuppfattningar som kan studeras, nämner man den sekulära humanismen, kristendom och islam. Dessa är exempel, men att man valt just dessa tyder på att man eventuellt valt det mest bekanta och det som ses avvika till det. Detta är ett exempel på det Osbeck & Skeie (2014) syftar på med att göra det icke-kristna obekant.

För kommunikationen över religions- och åskådningsgränser definierar jag utgående från dessa resultat att det finns två diskurser: den *respekterande* diskursen samt den accepterande, genom vilken den *islam konstrueras till det icke-rationella*.

Beskrivningarna av innehållshelheten ”I1 Förhållandet till den egna religionen” kännetecknas överraskande nog av tanken att lära *om* religion. Innehållet är instrumentellt och deskriptivt där man ska fokusera på kunskap och förståelse om den egna religionen, men också andra religioner, livsåskådningar och irreligiositet är centrala. Fokus ligger uteslutande på historisk utveckling och olika uttryck inom åskådningen. Det finns dock två undantag, vilka är intressanta. I lärokurserna för evangelisk-luthersk tro och islam i årskurs 7–9 specificeras eleven reflektera över "hur man själv förhåller sig till att vara lutheran, finländare och européé" samt "den egna relationen till islam, till Finland och till den islamska världen". Att just evangelisk-lutherska och muslimska elever är de grupper som tillskrivs rättighet, och samtidigt också en skyldighet, att fundera över sin religiösa identitet också i ett annars deskriptivt sammanhang, ser jag tyder på att det evangelisk-lutherska ses som det finländska, det första, som bör inse och inte ifrågasätta sin klara koppling till finskheten och Europa. Det här förstärker den evangelisk-lutherska finskhetens hegemoniska position. Islam som religion behöver definiera sin position till den dominerande kulturen, Finland, och dessutom utesluts ur möjligheten vara del av finskheten och att rikta sin religiösa identitet till västvärlden. Det evangeliskt-lutherska har en given plats i det finländska, det europeiska, medan det muslimska inte har en given plats i finskheten, utan ses tillhöra en annan kategori. Den islamska världen, alltså den "icke-västerländska" ses som en motsats, som det andra. Här blir en tydlig uppdelning av vilken typ av identitet eleven kan tillskrivas utgående från vilken religion hen tillhör. Jag ser därför detta vara uttryck för ett perspektiv där man förstärker den finländska evangelisk-lutherska kristendomen och förfrämligar muslimer från den dominerande kulturen. Detta tyder en diskurs där man utgår från en *evangelisk-luthersk finskhet* enligt vilken fungerar som den referensram andra religioner definieras från (Riitaoja & Dervin 2014).

En sista helhet som framstår tydligt är att man konstruerar åskådningar genom *den egna åskådningen.* Utgångspunkten i undervisningen för åskådningsämnen är eleven deltar i den undervisning som motsvarar hens åskådningsmässiga bakgrund. Den egna åskådningsidentiteten blir något eleven ska utveckla både ur en deskriptiv (att lära om) och även en existentiell synvinkel (lära från), men den fungerar dessutom en utgångspunkt för hur man ser på andra åskådningar. Den egna åskådningen och förståelse för den ses som en essentiell del av elevens identitetsskapande.

När jag tittat på den finländska läroplanen ur synvinkeln elev-åskådning har jag således definierat fem diskurser: Mångfald - en positiv möjlighet, Den evangelisk-lutherska

religionen som dominerande referensram, Det främmande muslimska som det icke-rationella, Respekt gentemot åskådningar och Den egna åskådningsidentiteten. Dessa fem kan å sin sida delas upp i tre huvudkategorier. I den första kategorin placerar jag Mångfald -en positiv möjlighet och Respekt gentemot åskådningar. Dessa kännetecknar en *tillmötesgående diskurs*, där åskådningar är likställda och mångfalden av åskådningar ses som en rikedom. Två diskurser, Den evangelisk-lutherska religionen som dominerande referensram och Det främmande muslimska som det icke-rationella, kategoriserar jag till en diskurs som s*kapar hierarkier*, då det framkommer att religioner och åskådningar inte ges en möjlighet att definieras ur samma utgångspunkter. Den sista diskursen som kännetecknar förhållandet mellan elev och åskådning är diskursen om *den egna åskådningen*, som man både ska utveckla från en deskriptiv men även existentiell vinkel. Genom den egna åskådningen ser man också på förhållandet till andra åskådningar. Diskurserna som kännetecknar förhållandet mellan elev och åskådning i den finska läroplanen är således den tillmötesgående diskursen, diskursen genom vilken framhäver hierarkier samt diskursen om den egna åskådningen (se FIGUR 3).

5.1.2 Sverige

När det kommer till den svenska läroplanens inledande kapitel (1–2) som behandlar skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer, finns ett utskrivet förhållande mellan elev och åskådning. Man preciserar på sidan 14 att målet efter genomgången grundskola är att "eleven kan samspela i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter" som då gäller bland annat religion. Vad gäller skolans uppdrag (s.9–10) specificerar man också, liknande till den finländska versionen, att skolan ska "förbereda [eleven] för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser" och "utveckla förståelse för den kulturella mångfalden". I den svenska versionen, utgående från de inledande kapitlen, ser kunskap, förståelse och samspel ut att bli centrala begrepp som beskriver elevens relation till en mångfald av åskådningar. Detta tyder på att det i läroplanen finns tendenser både av att lära *om* och *från* religion (se Schreiner 2011). Också kommunikation ter sig som en central faktor.

Jag finner ansatser till förhållningssättet att lära *om* religion i beskrivningen av syftet för ämnet religionskunskap (s.186), då man skriver att "eleverna utvecklar kunskaper om religioner och andra livsåskådningar i det egna samhället och på andra håll i världen". Till dessa kunskaper räknas bland annat traditioner, tolkningar och uttryckssätt. Också olika sakfrågor och informationssökning behandlas.

Enligt centralt innehåll för årskurs 1–3 ska eleven få en inblick i kristendomen genom högtider, några Bibelberättelser, "vanligaste psalmerna" samt dess "roll i skolan och på hemorten förr i tiden" (s. 187–188). I innehållet för årskurs 4–6 utvecklas elevens relation till kristendomen genom att man redogör för kristendomens tidigare och nuvarande betydelse för det svenska samhället (s. 188), för att i årskurs 7–9 fördjupa sig i kristendomens tre stora inriktningar (s 189). Andra religioner, utöver kristendomen, bekantar man sig med genom platser för religionsutövning i närområdet (åk 1–3, s. 187). Även högtider, berättelser och levnadsregler i islam och judendomen (åk 1–3, s. 187), som senare utökas med hinduism och buddhism (åk 4–6), blir centralt innehåll. I de övre klasserna (7–9) kommer historia samt centrala tankegångar och tolkningar i världsreligionerna att redogöras för. Också fornskandinavisk och samisk religion, ny- och privatreligiositet och humanism som sekulär åskådning behandlas.

Vad kommer till "Kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3" (s. 190), benämns att eleven ska kunna exemplifiera och beskriva aspekter om religioner och åskådningar. I kunskapskrav i slutet av årskurs sex (s. 191) är även det som eleven lärt sig om religion i fokus, då eleven ska kunna göra jämförelser, redogörelser och påvisa samband bland olika aspekter av världsreligionerna, fornskandinavisk och samisk religion. För kunskapskrav i årskurs nio (s. 193) fokuserar man likaledes på informationssökning samt kunskap om centrala tankegångar, uttryck och urkunder. Dessa är alla tecken på det Schreiner (2011) skriver om förhållningssättet att lära om religion.

Att lära med eleven i fokus *från* religion syns i läroplanstexten då man nämner att eleverna ska reflektera över olika livsfrågor, sin och andras identitet och sitt etiska förhållningssätt (s. 186). Också moraliska frågeställningar, hur åskådningar och värderingar hänger ihop samt hur elever handlar "ansvarsfullt i förhållande till sig själva och sin omgivning" (s. 186–187) framställs som syften för religionskunskap.

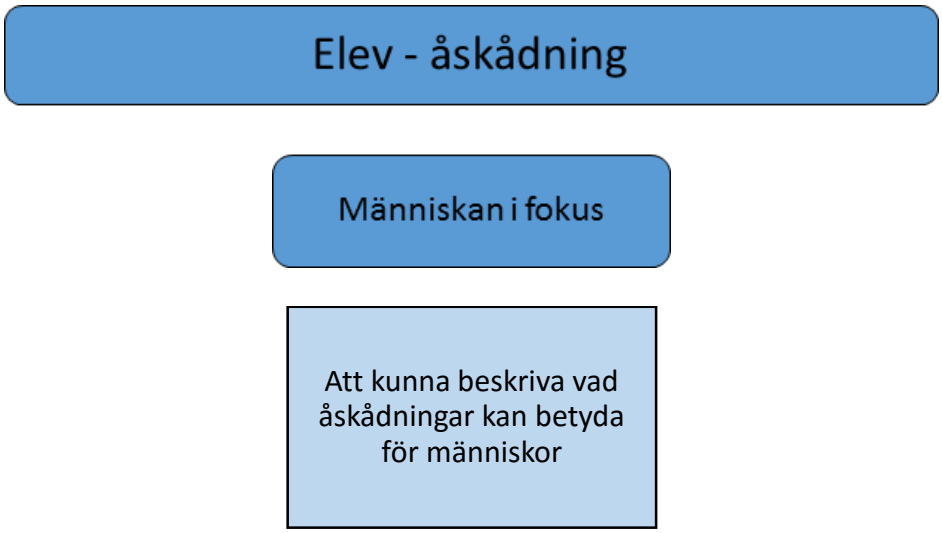
Centralt innehåll i årskurs 4–6 och 7–9 är "vad religioner och livsåskådningar kan betyda för människors identitet" samt livsstil och grupptillhörighet (s. 189/190). I de övre klasserna (7–9) behandlar man också livsfrågor i populärkulturen, religiösa och sekulära riter som formar identiteter och gemenskaper, moralisk argumentation och etiska resonemang samt människosynen i olika åskådningar.

Vad kommer till tredje årskursens kunskapskrav för goda kunskaper (s. 191), finns endast definierat att "[e]leven kan samtala om elevnära livsfrågor". Man nämner inget skilt om

åskådningar eller elevens egen identitet i detta sammanhang, eller hurdana aspekter man ska ta hänsyn till vid samtal. Också sjätte och nionde årskursernas kunskapskrav (s. 191, 193) kännetecknas av att eleven ska kunna skildra livsfrågor samt vad religioner och åskådningar betyder för olika människor. Man lyfter även fram elevens resonemang och reflektioner kring moraliska frågor och värderingar, vilket ger en svag antydning på att eleven eventuellt före utvärderingen har getts möjligheten att fundera på sina egna etiska frågeställningar, även om inte detta uttrycks klart ut. Att utvecklingen av elevens åskådning inte framkommer i kunskapskraven är förståeligt, då det inte är ändamålsenligt att betygsätta etisk mognad, men att det inte heller är mål för undervisningen, tyder på att man inte sätter någon desto större vikt på att hjälpa eleven i processen att bekanta sig och utveckla en egen hållning till åskådningar.

Sammanfattningsvis har jag utgående från ovanstående sammanställning, kommit fram till att man i den svenska läroplanen talar om förhållandet mellan elev och åskådning genom temat *beskrivande kunskap om människans åskådningar*. I religionskunskapen dominerar tydligt förhållningssättet till religioner och åskådningar av perspektivet att lära *om* religioner. Den existentiella dimensionen om elevens individuella reflektioner får i läroplanstexten ge plats för deskriptiva förhållningssättet, vilket även Osbeck & Skeies (2014) tidigare forskning om svensk åskådningsundervisning indikerat. Förhållandet mellan eleven och åskådningen förblir således instrumentellt i och med att faktakunskapen får vara det mest framträdande aspekten. Också perspektivet att lära från religion kännetecknas av att man försiktigt närmar sig elevens livsfrågor, men fokus är på att förstå hur människor i allmänhet upplever åskådningars inflytande på identitet och människosyn. Man skriver inte i den svenska explicit hur eleven ska förhålla sig eller utforma sin *egen* åskådning. Möjligheten finns att man med uttrycken elevens livsfrågor, identitet, etiskt förhållningssätt och personlig livshållning (s. 186) i läroämnesbeskrivningen syftar på elevens egen åskådning, men eftersom dessa teman inte återkommer i läroplanens innehåll, blir min tolkning blir att religionskunskapen inte aktivt strävar till att vara en del av utformningen av elevens egen åskådning. Fastän man i kapitlet om religionskunskapens syfte lyfter fram kontakter, samspel och förståelse, återkommer eller utvecklas inte heller dessa i betydande grad i där påföljande delar om centralt innehåll och kunskapskrav. Den kommunikation som kontakter och samspel hänvisar till, uteblir och man nämner bara argumentation och resonemang som kännetecknar kommunikationen mellan eleven och åskådningar. Inte heller kommunikationen mellan olika åskådningar och religioner lyfts fram.

Det ovan beskrivna kännetecknar *vad* man talar om när man talar om förhållandet mellan elev och åskådning. Till följande redogör jag för *hur* man talar om temat beskrivande kunskap om människans åskådningar. Diskursen som jag identifierat sammanfattas i FIGUR 4.



FIGUR 4. Diskurser i den svenska läroplanen som konstruerar åskådningar ur synvinkeln förhållandet mellan elev och åskådning.

I den svenska läroplanens värdegrund och uppdrag skriver man att lärande och identitetsutveckling är nära förknippade (s.9), men lyfter inte separat fram åskådningar som en del av identiteten. I avsnittet med syftet för religionskunskap (s. 186) skriver man att eleven ska reflektera över sin identitet, sitt etiska förhållningssätt och hur eleven handlar ansvarsfullt i förhållande till sig själv. Detta syfte återkommer inte i det centrala innehållet för någon av årskurserna. Närmandesättet att lära från religion syns i de centrala innehållen endast i den form att eleven funderar på människosynen och moraliska frågeställningar utgående från olika etiska modeller och åskådningar, vad åskådningar kan betyda för *människors* (inte elevens egen) identitet, gemenskaper och livsstilar samt hur *populärkulturen* (igen, inte eleven själv) återger livsfrågor. Det existentiella förhållandet till och utvecklandet av den egna identitetens och världsåskådningen blir åsidosatt. Det här tyder på att elevens identitet blir vad Fairclough (2003) flytande signifikant, då det inte finns en fixerad betydelse eller innehåll för elevens åskådningsidentitet. Även om man lär från religion har man inte eleven, utan *människan i fokus*. Detta motsvarar varken tanken att lära, lära om eller från religion (Schreiner 2011) och inte heller det integrerande (Alberts 2007) infallsvinkelns till åskådningsundervisning.

Jag ser utgående från beskrivningen ovan, att den svenska religionskunskapen har ett unikt närmandesätt, som inte definierats i tidigare forskning. I beskrivningen av kursplanen för religionskunskap använder man begreppet "människa" och inte "elev", vilket ger individen ett distanserat och instrumentellt förhållande till åskådningar. Man uttrycker ofta innehållet i läroämnet med hjälp av nominalisering (Fairclough 2003), alltså att man inte har ett aktivt verb och en agent för utförandet av verbet, utan att man istället använder sig av substantiv. I inledningen av kursplanen för religionskunskap (s.186) skriver man "kunskaper om religioner och andra livsåskådningar är viktiga". Man definierar inte att det är just eleven som ska veta och eller inneha kunskap. Detta uttrycker också det Fairclough (2003) kallar transivitet. Kunskaper ska "skapa ömsesidig förståelse mellan människor", utan att man skriver att någon aktivt tar del av processen. Förståelse blir således ett slags naturligt förekommande fenomen.

5.2 Åskådning - åskådning

Det är av särskilt intresse att även se på vad och hur man talar i läroplanen när det kommer till förhållandet mellan olika åskådningar. Dessa förhållanden kan säga mycket om vilka antaganden och hurdan betydelse åskådningen har, samt vilken symbolisk representation (Lappalainen, 2006) åskådningen tillskrivs i den kulturella samhällskontexten som läroplanen opererar i. I detta underkapitel går analysen om vad och hur man skriver om förhållandet mellan åskådningar in i varandra. Jag utgår i analysen särskilt från postkolonialistisk teori (Hickling-Hudson 2010, Riitaojoa 2013, Said 1978).

5.2.1 Finland

Eftersom den finländska åskådningsundervisningen utgår från elevens egen religion, framstår den egna religionen som ett huvudperspektiv när man ser på förhållandet mellan olika åskådningar. Undantaget är livsåskådningskunskapen, som de elever som inte tillhör något religiöst samfund deltar i, där synsättet är bredare. Även om man närmar sig andra åskådningar ur den egna religionens perspektiv, finns även tydligt uttalat hur förhållandet mellan olika åskådningar ter sig också utanför detta. I finländska versionen av läroplanen framhävs mångsidig allmänbildning, särdrag, förenande aspekter och dialog i förhållandet mellan olika åskådningar.

I läroplanens del för förpliktelser som styr undervisningen (s. 12), skriver man att "ingen utan godtagbart skäl [får] särbehandlas på grund av [religion, övertygelse]". Vidare i värdegrunden (s.13) redogör man för att "[u]ndervisningen ska vara religiöst, konfessionellt

och partipolitiskt obunden". Man tar med andra ord ingen religion som övergripande referensram (se Alberts, 2007). I kapitlet om verksamhetskultur (s. 26) skriver man att "[o]lika [...] religioner och åskådningar lever sida vid sida och är i växelverkan med varandra". Man framhäver också vikten av att arbeta och lära "tillsammans över religions- och livsåskådningsgränserna" (s. 14).

Det framkommer allmänt i läroplanerna för religion och livsåskådningskunskap att utöver kännedom i den egna religionen (ej i livsåskådningskunskap), ska man ha en mångsidig allmänbildning om olika religioner och åskådningar. Den mångsidiga kunskapen består av seder och bruk, språk, symbolik, begrepp, mänskliga rättigheterna, etiska synsätt och olika perspektiv (s. 144, 151, 277, 469, 471–472). Man framhäver att det finns olika religioner och åskådningar i klassen, skolan, närmiljön, Finland och världen (s. 145, 278, 469). Även mångfald i religioner och livsåskådningar samt irreligiositet ska tas i hänsyn (s. 145, 471).

I kapitlet om principer för utbildningens verksamhetskultur (s. 27) skriver man att "Likvärdighet betyder inte att alla är likadana". Denna tanke syns i de allmänna anvisningarna för lärokurserna i religion där man skriver att "lärokurserna för de olika religionerna preciseras det gemensamma innehållet utgående från respektive religions särdrag" (s. 147, 279). Detta tyder på att man accepterar olika referensramar (se Riitaoja, 2013, Lempiäinen, 2003). Genom att på detta sätt acceptera olikheter, finns en strävan till att ge upp hierarkier (Riitaoja 2013).

I lärokursen för livsåskådningskunskap framkommer som ett tydligt särdrag att man ska skapa sin livsåskådningsidentitet tillsammans med andra (s. 478). Även religionskritik framstår särskilt i denna lärokurs (s. 477). I de kristna lärokurserna syns särdragen då man speciellt fördjupar sig i kristendomen som religion och den kristna kyrkornas historia. I den evangelisk-lutherska lärokursen gör man detta genom att utforska protestantismen som en del av kristendomens mångfald (s. 281), kristendomen på olika håll i världen samt de största kristna kyrkorna och då speciellt den lutherska kyrkan (s. 473). I den ortodoxa lärokursen studerar man kristendomens ankomst till Finland från öster och väster, kristna kyrkans utbredning, och andra ortodoxa eller närliggande kyrkor (s. 473–474). För den katolska trons lärokurs fokuserar man på liknande sätt "mötet mellan den katolska kyrkan och andra kristna under olika tider" (s. 283) och framhäver lutherska och ortodoxa lärornas inflytande i Finland (s. 475).

Ett särdrag som kommer fram i den ortodoxa och katolska lärokursen är att man framhäver mångkulturalism och mångreligiositet. I den ortodoxa lärokursen (s. 148) skriver man att man ska beakta ett mångkulturellt perspektiv vad gäller elevens ortodoxa tradition. Likaså skriver man i den katolska lärokursen (s.148) att man i undervisningen ska beakta "elevernas bakgrund och de mångkulturella och mångreligiösa inslag den eventuellt innehåller". I denna lärokurs framhäver man också samhällets mångkulturella och mångreligiösa drag. Detta tyder på att det evangelisk-lutherska inte del är del det mångkulturella, vilket är intressant, eftersom det finns tre inriktningar för kristendomen i läroplanen. Denna iakttagelse motsvarar det Riitaoja (2013) skriver om att man exkluderar det ”finländska” från det mångkulturella. Man definierar inte uttalat den evangelisk-lutherska som det enda finländska, men att man i denna lärokurs inte fokuserar på mångkulturella drag talar för att majoritetsreligionen inte behöver ta del av detta perspektiv.

När det kommer till islam, studerar man "islamsk terminologi och dess förenande effekt i den islamiska världen" (s. 283) och islams mångfald på olika håll i världen (s. 475). Likaså betraktar man i läroplanen för judendom "judisk terminologi och dess förenande effekt i den judiska världen" (s. 284) och judiska riktningar och judendomen i Finland och i världen (s. 475). Inom denna lärokurs framhäver man speciellt etiska normer inom judendomen och dess riktningar samt andra religioner i Mellanöstern (s. 476). Även etiskt tänkande i religionerna hos Asiens ursprungsbefolkning. Det förblir aningen oklart vilka religioner man syftar på, men eftersom man nämner judendomens riktningar i föregående mening, tolkar jag det som att man ska fokusera på just judendomen i Asien. Judendomen blir således den enda religionen som man särskilt behandlar olika geografiskt benämnda platser, även om man i samtliga lärokurser behandlar religioner och åskådningar ur globalt perspektiv.

Utöver särdragen poängterar man i den finländska läroplanen att det finns likheter och aspekter som förenar olika åskådningar. Att söka likheter mellan judendomen, islam och kristendomen framkommer i lärokurserna för samtliga lärokurser i religion. Endast i livsåskådningskunskapen lyfter man inte fram denna abrahamitiska trio. Man skriver dock att man ska ha kunskap och kunna jämföra olika livsåskådningar (s. 479)

Gemensamma personer, händelser, heliga platser och skrifter och berättelser ges som förenande referenspunkter för olika religioner. Att det finns etiska principer som förenar och är gemensamma för olika religioner och livsåskådningar nämns ett flertal gånger i mål och centralt innehåll för undervisningen i religion (s.277, 278, 469, 472). Att söka likheter i just

etiskt tänkande framkommer dock inte specifikt i lärokursen för islam, judendom och livsåskådningskunskap. I lärokursen för judendom specificerar man dessutom särskilt noga för de judiska principerna.

Att söka efter gemensamma etiska principer skrivs i lärokursen för religion som allmänt syfte, men detta mål och innehåll utvecklas endast i de kristna lärokurserna. I den evangelisk-lutherska lärokursen närmar man sig komparativt etiska normer och principer (som Den gyllene regeln) inom kristendomen och andra religioner (s. 282, 473). Inom den katolska lärokursen (s. 148) utgår man speciellt från sin egen religions traditioner i jämförelsen till andra religioner och livsåskådningar. I den ortodoxa lärokursen (s. 282) undersöker man likaså likheter vad gäller etiska principer i olika religioner. Man skriver också att kristna värderingar anges motsvara den europeiska människorättsuppfattningen (s.282). Med andra ord sammanförs kristendomen och Europa i detta sammanhang.

Även om likheter är det begrepp som kännetecknar hur man ska se på förhållandet mellan olika åskådningar, finns det två undantag där man framhäver åtskillnader. I de övre årskurserna för ortodoxa trons lärokurs (s. 474) specificerar man att man ska se på "likheter och *skillnader* mellan religioner i förhållande till varandra och till den ortodoxa läran" (egen kursivering). Också inom lärokursen för islam (s. 475) lyfts religiösa *olikheter* fram. Åtskillnader tar man inte upp inom lärokurserna för evangelisk-luthersk tro, katolsk tro, judendom eller livsåskådning. Detta har högst troligen med den ortodoxa trons och islams särdrag att göra.

Förhållandet mellan olika religioner specificeras också genom att man konstaterar att det förs en dialog inom och mellan olika religioner och livsåskådningar. I innehållet för lärokurserna för religioner (s. 470) anger man sambandet och dialogen mellan religioner som en central aspekt i undervisningen. Liknande talar man i lärokursen för livsåskådningskunskap (s. 150, 477, 479) om växelverkan mellan olika religiösa och ickereligiösa livsåskådningar.

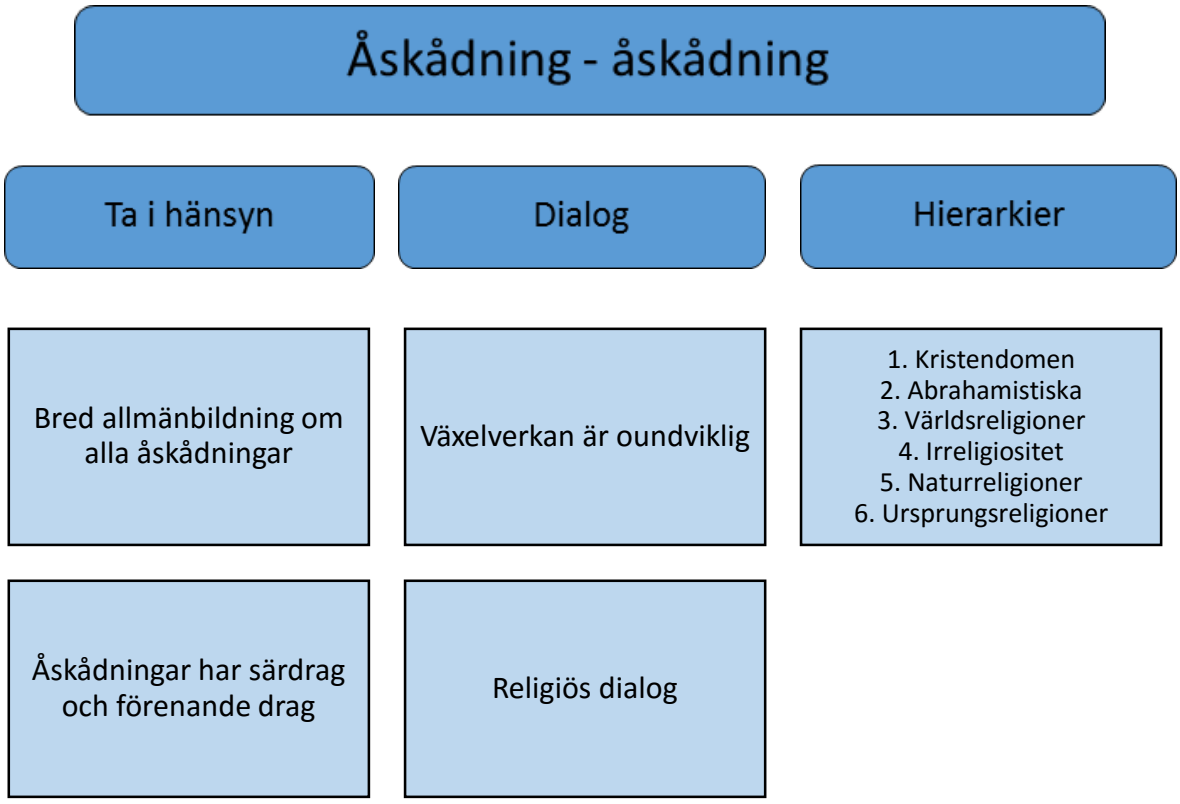
Speciellt inom lärokursen för islam och judendom (s. 284) understryks betydelsen av en religiös dialog. I den judiska lärokursen specificerar man ytterligare, att religionsdialog kan ses som effekt av FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna. I den evangelisk-lutherska (s.147, 473), ortodoxa (s. 473) och katolska (283, 474) lärokursen framhäver man ekumenik och religionsdialog. Ekumenik är "arbete för enhet och samförstånd inom den kristna

kyrkan"[12]. I den katolska lärokursen (s. 474) skriver man att "centralt i undervisningen är mötet mellan olika kyrkor och kristna samfund och deras anhängare i ekumenisk anda". Man nämner även instanser som Kyrkornas världsråd (s. 283) och Ekumeniska rådet i Finland (s. 283, 474) och katolska kyrkans förhållande till dessa. I samma lärokurs framför man även fokus på den katolska kyrkans dialog med andra religioner (s. 474). Inom den kristna kyrkans lärokurser poängteras samarbetet inom den egna kyrkan till en större utsträckning än i lärokurserna för islam, judendom och livsåskådningskunskap.

Sammanfattningsvis framkommer det i den finländska läroplanen följande aspekter som kännetecknar förhållandet mellan olika åskådningar. Man talar om att alla berörs av en åskådningsmässig allmänbildning, vilket leder till att alla åskådningar ska vara medvetna om varandra och ta andra åskådningar i beaktande. *Alla ska ha kunskap om alla* och man kan inte ignorera andra åskådningar. Man talar också om att alla åskådningar inte är likadana utan har *särdrag*. Dock framkommer speciellt mångkulturalism som ett gemensamt särdrag för ortodox tro och islam. Inom judendomen framhävs dessutom särskilda geografiska platser, vilket man inte gör inom andra åskådningar. Som en tredje aspekt i förhållandet mellan olika åskådningar framhävs *förenande* aspekter, som personer händelser och platser. Speciellt judendomen, kristendomen och islam blir religioner vars likheter man granskar. Inom de kristna lärokurserna betonas dessutom gemensamma kristna etiska principer. Fastän man främst talar om förenande aspekter kommer *åtskillnader* fram i den ortodoxa trons och islams lärokurser, vilket jag förklarar vara en effekt av religionernas särdrag. Dessa åskådningar framhäver ofta sin särställning. Slutligen talar man också om förhållandet mellan olika åskådningar genom en *dialog och växelverkan*. Man använder sig av begreppet religiös dialog inom islam och judendom, medan ekumenik framhävs inom den kristna kyrkan.

Ur det ovan beskrivna innehållet i läroplanen, identifierar jag tre centrala diskurser: diskursen om *ta i hänsyn* alla åskådningar, diskursen om *dialog* mellan åskådningar samt diskursen om *hierarkier.* Dessa sammanfattar jag i FIGUR 5.

[12] Definition enligt Svenska Akademiens ordlista



FIGUR 5. Diskurser i den finländska läroplanen som konstruerar åskådningar ur synvinkeln förhållandet mellan olika åskådningar.

Diskursen om att *ta i hänsyn* alla åskådningar syns i läroplanen då man talar om att alla berörs av samtliga åskådningar och att man inte kan ignorera information om den. Även om man studerar den egna religionens särdrag, framhävs även förenande aspekter. Lika så lyfter man genom *dialog* mellan åskådningar fram aspekten om att åskådningar inte lever i ett vakuum, utan att växelverkan är oundvikligt.

Det framkommer dock inslag av att samtliga åskådningar inte är jämlika i läroplanen, utan att det finns en prioriteringsordning. Jag har strävat till att inte beakta de ställen där den egna religionens särdrag framhävs, utan analyserat utgående från de allmänna beskrivningarna om läroämnenas uppdrag, centrala innehåll, lärmiljöer och arbetssätt samt bedömning.

Kristendomen framstår som en religion som har specifik betydelse i den finländska kontexten. När man nämner vilka samhälleliga aktörer man kan samarbeta med i utbildningen lyfter man specifikt församlingen (s. 27, 36) som samarbetspartner. Församling är ett begrepp som betecknar en kristen gemenskap. Andra religiösa eller åskådningsmässiga enheter tas inte upp. Som centralt innehåll skriver man i årskurs 3–6 (s. 278) att man ska "omfatta kristendomen, andra religioner och irreligiositet i den finländska kulturen och

vardagen". Även de tre abrahamitiska religionerna (judendom, kristendom, islam) får en särskild plats i den europeiska och finländska kontexten. Judendom, kristendom och islam definieras i årskurs 3–6 som de första religionerna eleven ska få insikt i, utöver sin egen religion. Man skriver att de europeiska religiösa rötterna ska utforskas utgående från dessa tre (s. 280). Därefter kategoriserar man övriga åskådningar till världsreligioner och ateistiska eller irreligiösa inriktningar (sekulär humanism som särskilt exempel på s. 479) (s. 469, 471, 475). Vilka religioner som hör till världsreligionerna, utöver kristendom (s. 281), definierar man inte. Dessutom är det endast i den evangelisk-lutherska lärokursen för årskurs 7–9 (s. 473) som man nämner naturreligioner, och i lärokursen för judendom för årskurs 7–9 (s. 476) tar man upp Asiens ursprungsreligioner. Västerländska humanistiska traditionen (s. 17) kan ses inbegripa samtliga länder kategoriserade till västvärlden. Religioner och åskådningar i oceanisk eller afrikansk kontext nämns inte alls i läroplanen. Man kan tolka att "världen" eller "ett globalt perspektiv" kan innehålla en referens till att också Oceanien och Afrika[3] ska tas i beaktande i undervisningen, men detta är enligt min mening osannolikt och i vilket fall inte utskrivet.

Utgående från detta ser jag att det finns en *hierarkisk diskurs* i förhållandet mellan religioner och åskådningar. Kristendomen är den viktigaste religionen i europeisk och finländsk kontext. Som följande centrala kategori prioriteras de abrahamitiska religionerna kristendom, judendom och islam. Världsreligioner, ateistiska inriktningar, naturreligioner och Asiens ursprungsreligioner blir även omnämnda. Afrika och Oceanien blir däremot utelämnade[13]. Denna typa av hierarkiskt kategorisering (Riitaoja 2013, Reyes & Kamali 2005) gör att oberoende vilken religion eller åskådning man utgår ifrån, ska man prioritera åskådningar på ett särskilt sätt. Detta gör att en viss typ av kunskapsuppfattning (Riitaoja 2013) dominerar, fastän man i den finländska åskådningsundervisningen genomgående har den egna religionen som bas. Speciellt då religiös och åskådningsmässig kunskap om Oceanien och Afrika utlämnas framställs dessa som något som inte ens har en position i den åskådningsmässiga hierarkin. De förblir "det främmande andra" (Reyes & Kamali 2005). Detta tyder också på att det kristna, liksom Yeates (2010) konstaterar, bildar en slags sanning, en grund för den västerländska kulturen (Hickling-Hudson 2010).

Diskurserna som konstruerar förhållandet mellan olika är sinsemellan motstridiga. Å ena sidan finns diskurser där man *tar i hänsyn* och framhäver *dialog,* men å andra sidan finns

[13] Som kuriosa kan nämnas att Oceanien eller Afrika inte nämns eller hänvisas till en enda gång i hela den finländska läroplanen från år 2014.

även en diskurs där man skapar *hierarkier.* Man både accepterar olika referensramar, men ger inte helt upp hierarkierna (se Riitaoja 2013)

5.2.2 Sverige

I den svenska läroplanen kännetecknas förhållandet mellan olika åskådningar å ena sidan av att religioner och åskådningar är jämlika och skall beaktas i samma omfattning, men å andra sidan framhäver man även särskilt kristendomen.

Åskådningar tillskrivs en jämlik position i läroplanens grundläggande värden (s.7) då man skriver att ingen ska "utsättas för diskriminering på grund av [...] religion eller annan trosuppfattning". Man skriver likaså att föräldrar ska kunna vara säkra på att deras barn "inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen" (s.8). I religionskunskapens syfte (s. 186) skriver man att kunskaper om "religioner och andra livsåskådningar i det egna samhället och på andra håll i världen" är centrala. Man poängterar även att informationssökning samt sakfrågor och etiska ställningstaganden ska utforskas ur synvinkeln från olika religioner och livsåskådningar. Såväl likheter som olikheter inom och mellan åskådningar beaktas (s. 191, 193).

I närområdet ska man bekanta sig med "[r]eligioner och platser för religionsutövning" (s. 187). I årskurs 7–9 behandlas också "nya religiösa rörelser, nyreligiositet och privatreligiositet" (s. 189). Även de nationella minoriteternas religioner (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) (s. 13–14), skandinavisk och samisk religion (s. 191) och sekulär humanism (s. 189) tas i beaktande.

Dessa ovan presenterade formuleringar skiljer varken på vilka åskådningar eller områden som ska prioriteras, utan oberoende innehåll ska man ha en mångsidig kunskap och uppfattning om olika religioner och åskådningar. Utgående från dessa upptäckter anser jag att det i läroplanen går att finna en diskurs där förhållandet mellan åskådningar definieras utgående från att *olika religioner och livsåskådningar är likställda.* Detta kan jämföras med det Alberts (2007) kallar för integrerande religionsundervisning, då man undviker att ha en specifik religion som övergripande referensram. Motsatsen till detta går också att tyda på i materialet som jag behandlar till näst.

I kapitlet om skolans värdegrund och uppdrag (s. 7–11) skriver man att undervisningen ska vara icke-konfessionell, men formulerar också att fostran utgår från "den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism" (s.7). I centralt innehåll och kunskapskrav för årskurs 1–3 omnämns "[k]ristendomens roll i skolan och på hemorten förr i tiden". Också

i innehållet för undervisningen i årskurs 4–6 och kunskapskraven för årskurs 6 uppstår fokus på kristendomens betydelse för det svenska samhället.

I innehållsavsnittet definierar man att eleven ska bekanta sig med högtider, symboler och berättelser i tre religioner (kristendom, islam och judendom), men den kristna Bibeln och psalmerna uppräknas skilt som innehåll (s. 186, 191). Av urkunder som ska behandlas i innehållet för religionskunskapen i årskurs 4–6 (s. 188), framhålls likaså Bibeln. Man fördjupar sig i religionskunskapen i årskurs 4–6 speciellt i "kristna högtider och traditioner" (s. 188) och i årskurs 7–9 i kristendomens tre stora inriktningar (s. 189). Eleven ska enligt kunskapskrav i årskurs 6 (s. 191) kunna "redogöra för några kristna högtider och traditioner" samt "kristendomens betydelse för svenskt kultur- och samhällsliv". Också vad kommer till riter lyfts konfirmation, som är en kristen förberedelse till den första nattvarden[14], fram som exempel, även om man ämnar behandla riter i såväl religiösa som sekulära sammanhang. I läroämnets allmänna syfte nämns kristendomen skilt från andra religioner och livsåskådningar (s. 186). Även i sammanhang där världsreligioner benämns kommer kristendomen att preciseras skilt (s. 188, 189, 193). Till andra världsreligionerna uppräknas islam, judendom, hinduism och buddhism.

Kristendomen blir med andra ord den åskådning som får störst utrymme i den svenska läroplanen. Detta framkommer genom att kristendomen återupprepade gånger nämns skilt från andra åskådningar och att man betonar kunskap om olika aspekter som hör till kristendomen. Jag ser därför att förhållandet mellan olika åskådningar även utgår från en diskurs där *kristendomen är den dominerande åskådningen.*

Förhållandet mellan olika åskådningar definieras således utgående från två diskurser: *olika religioner och livsåskådningar är likställda* samt *kristendomen* ges speciell uppmärksamhet och får *dominera.* Diskurserna är sammanställda i FIGUR 6:

[14] Definition enligt Svenska Akademiens ordlista

FIGUR 6. Diskurser i den svenska läroplanen som konstruerar åskådningar ur synvinkeln förhållandet mellan olika åskådningar.

Trots en diskurs av jämlikhet mellan olika religioner och åskådningar, går det alltså också att tyda på en maktprocess varigenom en hierarkisk ordning för religioner konstrueras (se Riitaoja 2013). Även om inte skillnader och avvikelser framhävs i förhållande till kristendomen, finns det ett behov att framhäva dess i förhållande till andra åskådningar. *De andra* åskådningarna positioneras genom den språkliga processen (Riitaoja 2013) som lägre i hierarkin, främst genom att man inte lika klart uttrycker något om dem. Man talar inte om det kristna som "vi", men det uppstår en osymmetrisk position (Löytty 2005) då kristendomen explicit definieras som fokusområde. Denna iakttagelser motsvarar Sakaranahos (2007) påstående om att fastän det finns en mångfald av åskådningar, så har kristendomen ändå behållit sin position som grund för europeiska, eller som i detta fall svenska, värderingar och kultur. Diskursen där kristendomen är den dominerande åskådningen framställer och positionerar således kunskap (Fairclough & Wodak 1997). Kunskap om kristendom prioriteras i den svenska läroplanen.

5.3 Samhälle - åskådning

En sista temahelhet som jag definierar att man i läroplanen konstruerar åskådningar från, är förhållandet mellan samhälle och åskådning. Med samhälle syftar jag i detta sammanhang på samhälle i bred mening på såväl lokal, nationell som internationell nivå.

5.3.1 Finland

I lärokurserna för religion finns en helhet som heter "Religionernas värld", vilket hänvisar till att detta är en viktig infallsvinkel utöver helheterna "Förhållandet till den egna religionen" samt den mer existentiella helheten "Ett gott liv". I livsåskådningskunskapen finner man en motsvarig helhet i "Grunderna för ett gemensamt liv".

Förhållandet mellan samhälle och åskådning utgår i läroplanen från flera centrala normer och centrala värden, såsom Finlands grundlag och FN:s mänskliga rättigheter och barnkonventionen. Utgående från dessa definieras att man ska ta andlig utveckling i beaktande i utbildningen och att ingen "utan godtagbart skäl särbehandlas på grund av [...] etniskt eller nationellt ursprung, [...] religion, övertygelser [...] (s. 12). Man skriver också att undervisningen inte ska vara bunden till någon religion eller konfession (s. 13). Undervisningen i religion och livsåskådningskunskap hänförs också en roll i att utveckla ansvarsfulla medlemmar till det demokratiska samhället och världen. (s. 144, 150). Då det finländska samhället utgår från demokratiska värden (s.17), skriver man att utbildningens uppdrag blir att "främja jämlikhet, likabehandling och rättvisa" (s. 16). I den ortodoxa lärokursen fokuserar man särskilt på förhållandet mellan mänskliga rättigheter och religion (s. 282). I lärokursen för livsåskådning ser man på hur barnets rättigheter förverkligas nära och fjärran (s. 286) I den katolska lärokursen framhäver man, att den lutherska och ortodoxa läran har påverkat värderingar i det finländska samhället (s. 474). I samma lärokurs tar man till behandling hur "religionsfrihetslagen påverkar religionernas och kyrkornas ställning i Finland" (s. 283).

En del av den mångfald som finns i samhället tillskrivs tydligt till åskådningar. Man skriver att "världen kännetecknas av en kulturell och språklig mångfald av olika religioner och åskådningar" (s.19). En mångfald av åskådningar finns såväl i skolan, hemmen, närområgivningen och i samfund i skolans närhet (s. 145, 152, 278). Man ser att åskådningar har en fysisk närvaro också genom platser och byggnader, men särskilt kristendomen framstår genom att man skriver att samarbete med församlingar fördjupar bilden av samhället (s. 27).

Utöver den fysiska närvaron har åskådningar också en betydelse för kultur (s. 471). I inledande kapitlen (s.19) skriver man att "kulturer, religioner och åskådningar påverkar samhället och vardagen". I livsåskådningskunskapens uppdrag som läroämne (s. 150) skriver man att livsåskådningar är ett "resultat av växelverkan mellan individer, samhället och kulturarv". Förhållandet eller sambandet mellan religion och kultur omnämns ett flertal gånger (s. 144, 470, 471) liksom "religiösa inslag i den omgivande kulturen" (s. 471). I innehållet för undervisningen i årskurs 1–2 kännetecknas förhållandet mellan åskådningar och samhället genom att åskådningar är en del i både vardag och fest och att man ska uppmärksamma (ortodox & katolsk s, 148) seder och traditioner i skolan samt närmiljön (s. 149) både i den egna och i andra religiösa kulturer (åk 3–6, ortodox, s. 282). Man skriver också att religionsrelaterade teman framkommer inom olika kulturområden (s. 473) som media, populärkultur (s. 278, 281, 470), vetenskap, konst (s. 284, 469, 471) och umgängeskultur (i lärokursen för judendom, s. 475). Inom den ortodoxa lärokursen framhäver man ortodoxa lärans synlighet i "inhemska och utländska medier" (s. 282). I läroplanen tillskrivs median med andra ord en betydelse i religiösa landskap (Davie 2000).

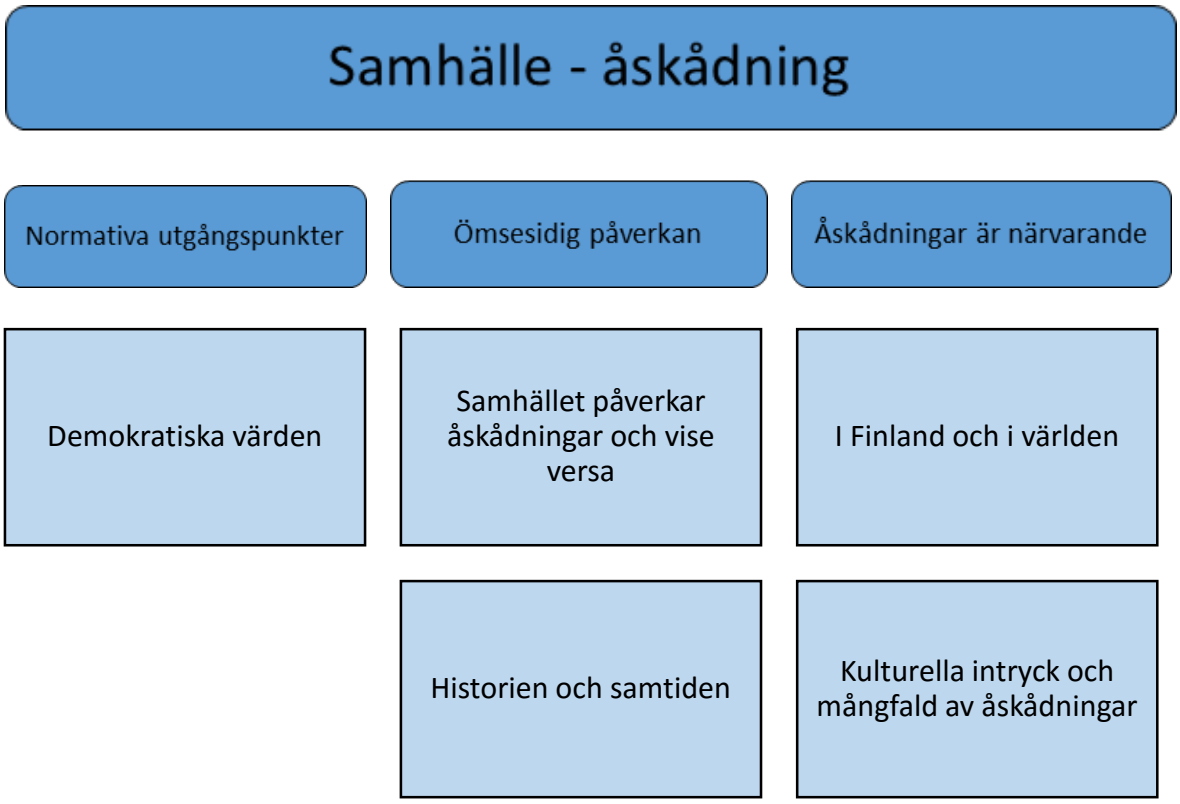
Man specificerar i läroplanens inledande kapitel att man i grundskolan ska bekanta sig med kulturer och traditioner som baserar sig på religiösa, såsom kristna grunder (s. 17). Också den västerländska humanistiska traditionen nämns påverka kulturer. Vad kommer till den finländska kulturen tar man upp såväl kristendomen, andra religioner som irreligiositet (s. 278). Då man behandlar religiösa och konfessionella traditioner tas såväl Finland som andra håll i världen i beaktande (s. 144). Bibelns inflytande och kristendomens kulturella inflytande i Finland framhävs dock i den evangelisk-lutherska lärokursen (s. 473). I den ortodoxa lärokursen poängterar att kristendomen kommit till Finland från öst och väst (s. 473). Här syns alltså religionernas särdrag och de sätt på vilka man närmar sig olika teman i läroplanen.

Förhållandet mellan åskådningar och samhälle kännetecknas också av en historisk aspekt där man ser på världens kulturarv och åskådningars och inflytande på samhällsutveckling i dåtid och nutid. Områden som man fokuserar på är Finland, Norden (i lärokurs för ev.luth, s. 474) och Europa (s. 277, 281, 285, 470). Den egna religionens inflytande beaktas också i världen (s. 468, 470). I kontexten Europa framhäver man de abrahamitiska religionernas roll (s. 277, 280, 284), men man talar även om bakgrunden till religioner, livsåskådningar (i plural form) och irreligiositet. Mellanöstern och Asien nämns som centralt för judendomen (s. 476). När man skriver om de stora världsreligionerna tar man upp teman som utbredning,

grundpelare och deras kulturella inflytande på olika håll i världen på bland annat levnadsvanor och konst (s. 473–475).

Religioner ses även ha ett politiskt inflytande (s. 469). Man tar upp teman om hur religionsfrihet eller åskådningsfrihet förverkligas i olika samhällen (s. 469, 477), världspolitik (s. 471) och "hur religioner bidrar till att skapa fred i samhället och i världen" (s. 470). Religioner och livsåskådningar tillskrivs en betydelse då man ser åskådningars roll för globala rättesnören (s. 469, 472). Fred som begrepp nämns allmänt i lärokursen för religion i årskurserna 7–9 samt i årskurs 2–6 i lärokursen för livsåskådning. Noterbart är dock att i de icke-kristna i religion islam och judendom upprepas begreppet fred i olika årskurser, vilket inte görs för evangelisk-luthersk, ortodox och katolsk tro. Detta påvisar åter att man ser att det finns icke-rationella drag i religioner som inte är kristna (se Hickling-Hudson 2010) och att man därför måste poängtera fred för de andra religionerna.

Man beskriver i läroplanen förhållandet mellan samhälle och åskådningar utifrån teman som normer och värden, mångfald, kultur, åskådningars inflytande och utveckling i samhällen, samt politik. Utifrån dessa tematiseringar har jag kännetecknat följande diskurser: *normativa utgångspunkter*, *ömsesidig påverkan* och *åskådningar är närvarande.* Dessa sammanfattar jag i FIGUR 7.



FIGUR 7. Diskurser i den finländska läroplanen som konstruerar åskådningar ur synvinkeln förhållandet mellan samhälle och åskådningar.

Diskursen om normativa utgångspunkter grundar sig på demokratiska värden, vilka definieras genom intertextualitet (Fairclough 2003), det vill säga genom att hänvisa till olika texter, som Finlands lag och FN:s konventioner. Med diskursen om ömsesidig påverkan syftar jag på att man i läroplanen ser att åskådningar både påverkar och påverkas av samhället och kulturen. Processen är kontinuerlig då man både beaktar historiska drag och samtiden, också vad gäller politiken. Diskursen om att åskådningar är närvarande sammanfattar tanken om att det finns olika religioner och åskådningar, såväl i Finland som i världen, närvarande både rent konkret i fysiska formationer och genom mångfalden och kulturella intryck.

5.3.2 Sverige

En helhet i centralt innehåll för åk 4–6 och 7–9 heter *Religion och samhälle.* Detta tyder på att man i den svenska läroplanen torde finna beskrivningar för förhållandet mellan åskådningar och samhälle.

Man skriver i introduktionen för kursplanen i religionskunskap (s. 186) att det nutida samhället kännetecknas av en mångfald. "Samhället" tillskrivs även en sekulär och pluralistisk karaktär (s. 189). Man formulerar kunskaper från samhällsorienterade ämnen som nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem (s.13). Man skriver också om samspel mellan människor (s. 14), vari kunskaper om religioner och andra livsåskådningar för att möjliggöra en ömsesidig förståelse (s. 14, 186). Man uttrycker att religion kan "främja sammanhållning" men också vara en "orsak till segregation" (s. 186). Religionen blir såväl del av mångfalden, men också en aspekt som påverkar, både i positiv och negativ bemärkelse, med avseende på sociala relationer i samhället.

Kultur blir ett centralt begrepp som framkommer i förhållandet mellan åskådningar och samhälle. Man skriver att kultur och kulturella uttryck har sammankoppling till religiösa traditioner (s. 186). Man framför också att "[r]eligioner och andra livsåskådningar är [...] centrala inslag i den mänskliga kulturen" (s. 186). Likaså definierar man att kristendomen har haft och har ännu en "betydelse för [...] kultur i det svenska samhället" (s. 188). Kristendomen tillskrivs vara den åskådning som är i fokus när talar om det svenska samhällets historia och utveckling. Även om också världsreligionernas historia behandlas, förknippas de inte med Sverige (s. 189). I centralt innehåll och kunskapskrav för årskurs 1–3 omnämns "[k]ristendomens roll i skolan och på hemorten förr i tiden" (s. 187). Också i innehållet för undervisningen i årskurs 4–6 uppstår fokus på kristendomens betydelse för det svenska historiska samhället. I kunskapskraven för årskurs nio (s. 191) skriver man om "kristendomens betydelse för svenskt kultur- och samhällsliv förr och nu". När tidsepoken är det nutida samhället lyfter man fram såväl kristendomen, fornskandinavisk (s.188, 191) och världsreligionernas tolkningar och bruk (s. 189), men utvecklar inte dessa explicit i svensk kontext. Detta stämmer överens med Schreiner (2011) och Jacksons (2007) konstaterande om protestantismens inflytande i denna region, och att man därför framhäver kristendomen i Sverige.

I samband med kultur omnämns återupprepat även värderingar. Skolan som samhällelig institution, eller som man i läroplanens inledande kapitel skriver social och kulturell mötesplats och värld (s. 7, 10), tillskrivs uppgiften att "gestalta och förmedla" värden som grundar sig på en etik förvaltad av den kristna traditionen och västerländska humanismen (s.7). Skolan som institution ska dock fungera utgående från en icke-konfessionell utgångspunkt och inte arbeta förmån för den ena eller andra åskådningen (s.7, 8). Det svenska samhället tillskrivs också normer där religion eller annan trosuppfattning inte får

vara en orsak till diskriminering. Man framhäver i såväl de inledande kapitlen som kursplanen för religionskunskap konventionen om barnets rättigheter, mänskliga rättigheter och demokrati (s. 188, 190). Man talar "vårt samhälles gemensamma värderingar" (s. 12) och "den gemensamma referensramen alla i samhället behöver" (s. 9). Därutöver specificerar man att det svenska samhällets värderingar har påverkats av kristna traditioner (s. 188). Det finns en tydligt uttalad önskad referensram (se Törrönen 2005) som man utgår ifrån när man talar om förhållandet mellan åskådningar och samhälle.

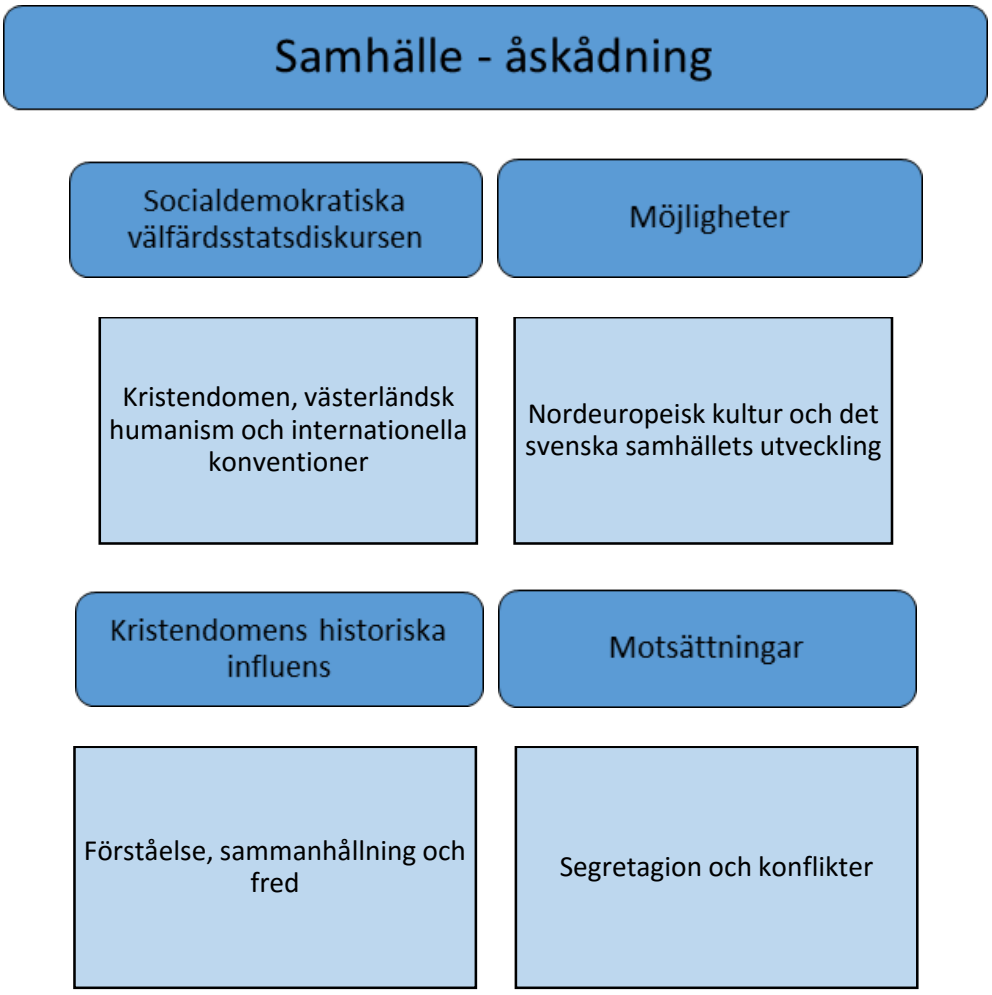
Man har med andra ord definierat att det finns ett behov av att upprätthålla ett samhälle där en viss typ av etik råder. Osbeck & Skeie (2014) skriver att socialdemokratiska välfärdsstatens gemensamma grundvärderingar baserar sig på demokrati och mänskliga rättigheter samt alla människor lika värde. Dessa är tydligt de värderingar som man också framhäver i den svenska läroplanen. Fairclough (2003) menar att en gemensam grund behövs för kommunikation och gemenskap, men att man bör fäst uppmärksamhet hur grunden fastställs. I detta sammanhang får den kristna traditioner och västerländska humanismen en särskild plats, tillsammans med internationella överenskommelser.

Även samhällsfrågor blir något som kännetecknar förhållandet mellan samhället och åskådningar. Som centralt innehåll för årskurs 1–3 skriver man om "[s]ambandet mellan samhälle och religion i olika tider på olika platser" (s.189). Också i aktuella politiska skeenden framhävs religioners roll, och i detta sammanhang poängterar man att förhållningssättet ska vara kritiskt. Man tar tidigare i läroplanstexten likaså fram religionens och åskådningars betydelse för samhällsfrågor, liksom fred och konflikter (s. 186). Religioners roll i konflikter lyfts fram ett flertal gånger (s. 189), men också möjligheter nämns skilt en gång (s. 189). Religionsfrihet nämns som en faktor som kan både vara en konflikt och möjlighet (s. 189). Man skriver att religioner såväl "påverkar och påverkas av förhållanden och skeenden i samhället" (s. 186, 193). Religion tillskrivs således såväl en formande roll som en mottagande roll i samhällsfrågor (transivitet, se Fairclough 2003).

Religion och åskådningar får även en fysisk plats i samhället då man i det centrala innehållet för årskurs 1–3 utforskar "religioner och platser för religionsutövning i närområdet" (s. 187). I såväl innehållet (s. 187) som kunskapskravet för årskurs tre (s. 191) benämner man skilt "kristendomens roll i skolan och hemorten förr i tiden".

I förhållandet mellan åskådningar och samhälle lyfts sammanfattningsvis fram religionernas sociala bemärkelse, kultur, gemensamma grundläggande värderingar, historia och

utveckling, samhällsfrågor och fysisk närvaro. Diskurserna som kännetecknar förhållandet mellan samhälle och åskådning definierar jag således vara de föga överraskande *socialdemokratiska välfärdsstatsdiskursen, kristendomens historiska influens* samt diskurserna *möjligheter* och *motsättningar.*



FIGUR 8. Diskurser i den svenska läroplanen som konstruerar åskådningar ur synvinkeln förhållandet mellan samhälle och åskådningar.

I gemensamma grundläggande värderingar får kristendomen, västerländsk humanism och internationella konventioner en särskilt framlyft roll, vilket stöder socialdemokratiska välfärdssamhällets utgångspunkter och värderingar. Kristendomen framkommer speciellt i och med dess inflytande på den nordeuropeiska kulturen med hänvisning till det svenska samhällets utveckling och dess fysiska platser. Vad kommer till samhällsrelationer och samhällsfrågor framkommer aspekter som tyder på att religioner och åskådningar kan skapa

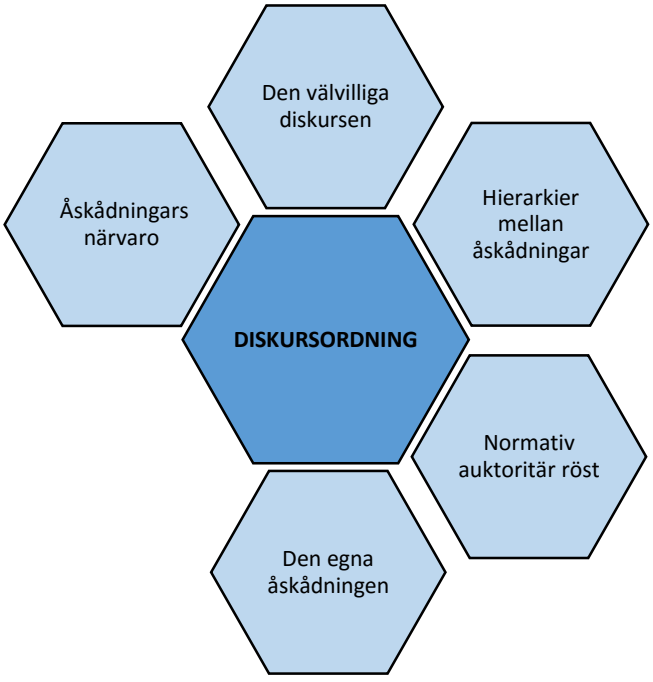
såväl möjligheter (förståelse och sammanhållning, fred) som motsättningar (segregation, konflikter).

6 SLUTSATSER

Temahelheterna som beskriver förhållandet mellan elev och åskådning, olika åskådningar samt samhälle och åskådning hjälpte mig att hitta vilka olika diskurser man utgår ifrån när man i läroplanerna konstruerar åskådningar. Syftet är att i detta kapitel sammanfatta diskursordningar i Finland och Sverige samt jämföra dessa med hänsyn till den kulturella kontext de fungerar i, för att på så sätt svara på den andra forskningsfrågan *Hur visar sig diskursordningen kring religioner och andra livsåskådningar i läroplanen i Sverige i jämförelse med Finland?*

6.1 Diskursordningar i Finland och Sverige

För den finländska läroplanens diskursordning definierar jag fem huvuddiskurser utgående från vilka man konstruerar åskådningar.



FIGUR 9. Diskursordningen med huvuddiskurser i den finländska läroplanen.

Åskådningar konstrueras genom diskursen där man erkänner *åskådningars närvaro* och påverkan speciellt i sammanhang där man talar om samhälle och åskådningar. Åskådningar

är närvarande och influerar såväl i fysiskt format i konst och byggnader, men också i andra kulturella former som traditioner och seder. Man konstaterar ett flertal gånger i läroplanen att samhället kännetecknas av en åskådningsmässig mångfald, och att värderingar påverkats och påverkar åskådningar i olika samhällen. I det finländska samhället lyfter man upp kristendomen och dess historiska inflytande, men man erkänner även att andra religioner och livsåskådningar är närvarande och påverkar.

Till den *välvilliga diskursen* sammanfattar diskursiva helheter från förhållandet mellan elev och åskådning, mellan olika åskådningar samt förhållandet mellan samhälle och åskådning. Genom temakategorierna har jag identifierat att förhållandet mellan elev och åskådning konstrueras genom att förhåller sig *tillmötesgående* till åskådningar genom att respektera och uppskatta mångfalden av åskådningar. I förhållandet mellan olika åskådningar konstaterade jag att diskursen om *hänsyn* och *dialog* kännetecknar konstruktionen av åskådningar i förhållande till varandra. När jag granskade materialet ur temahelheten samhälle-åskådning fann jag en diskurs om *ömsesidig påverkan* där man framhäver att samhället påverkar åskådningar, men att den pågående processen även går i andra riktningen. Åskådningar konstrueras utgående från en välvillig diskurs, då man framhäver de värdefulla aspekter som framstår ur en mångfald av diskurser.

Huvuddiskursen enligt vilken man konstruerar åskådningar i den finländska läroplanen, har jag definierat att man utgår från specifika *hierarkier* vad gäller åskådningar. I förhållandet elev-åskådning bevisade jag att man i läroplanen talar om det finländska genom en *evangeliskt-luthersk* åskådning. Detta skapar en dominerande referensram utifrån vilken man tillskriver islam en icke-rationell karaktär. Också i förhållandet mellan olika åskådningar fann jag att man konstruerar *hierarkier mellan åskådningar*, där man prioriterar kristendomen, varefter abrahamistiska religioner följs av världsreligioner, irreligiositet, natur- och ursprungsreligioner. En del kontexter och deras åskådningar, som den afrikanska och oceaniska, uteblir helt.

Även huvuddiskursen som konstruerar åskådningar genom *auktoritära normativa rösten* i dokument och värderingar är närvarande i diskursordningen. Detta kännetecknade speciellt förhållandet mellan samhälle och åskådningar, men FN:s konventioner och Finlands lag kom att bli omnämnda i flera sammanhang. I dessa sammanhang kunde jag påvisa en tydlig intertextualitet (se Fairclough 2003).

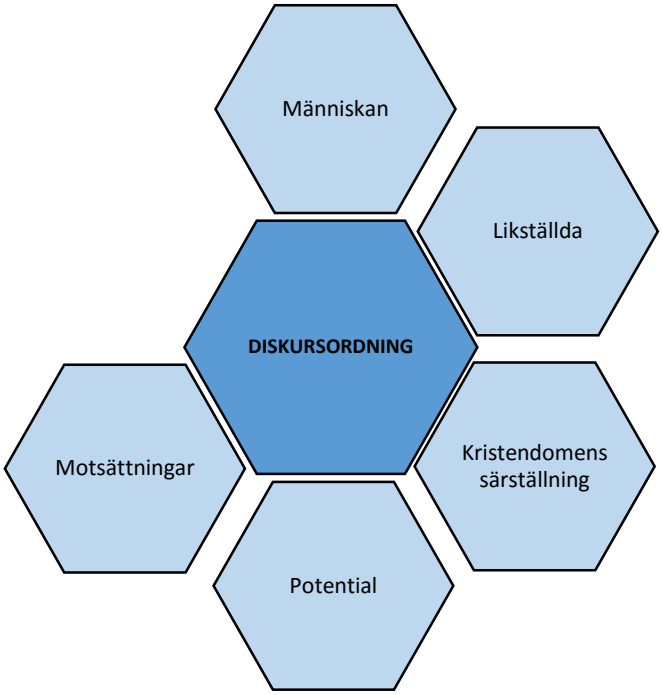
En sista huvuddiskurs är diskursen om *den egna åskådningen*, genom vilken man framhäver såväl elevens egen identitetsutveckling, men även att den egna åskådningen får påverka sättet på vilket man ser på andra åskådningar. Åskådningar konstrueras således i den finska läroplanen utgående från den egna åskådningen.

Förhållandet mellan dessa diskurser i diskursordningen kännetecknas både av att diskurser existerar jämsides, intertextualitet och av en kamp mellan motstridiga diskurser, alltså interdiskursivitet (se Fairclough 2003). Diskursen om åskådningars närvaro konstaterar på ett instrumentellt, faktabaserat sätt åskådningars position, medan denna diskurs också tävlar om utrymmet med den välvilliga och hierarkiserande diskursen. Jag fann ingen klar fördelning för att någon av dessa diskurser skulle ha en hegemonisk ställning i diskursordningen. Intertextualitet syns genom diskursen om den normativa auktoritära rösten man hänvisar till demokratiska organ som definierar självklara utgångspunkter i lagar och överenskommelser. Diskursen om den normativa rösten existerar likaså jämsides med de övriga diskurserna. Åskådningars närvaro får dock klart ge vika för diskursen om den egna åskådningen som genomsyrar största delen av konstruktionen av åskådningar.

Interdiskursivitet framkommer genom att den välvilliga diskursen och diskursen som konstruerar hierarkier sinsemellan är motstridiga och således konkurrerande. Detta tyder på att det finns en social och kulturell förändring på gång som förs av de välvilliga och hierarkiserande diskurserna (se Fairclough 2003). Diskursen om hierarkier mellan åskådningar fungerar dock som en utestängningsmekanism och definierar vilka slags uttalanden som är accepterade och skapar ojämlika relationer (se Bergström & Boreus 2012, Törrönen 2005). Identiteter skapas genom att förknippa det evangelisk-lutherska med finskheten och det muslimska med det icke-finska. Det judiska förknippas dessutom med andra geografiska regioner, som Asien. Denna diskurs är med andra ord andrafierande då alla åskådningar inte tilldelas en position i finskheten som identitetskonstruktion.

Sammanfattningsvis består förhållanden mellan olika diskurser av att den välvilliga, hierarkiserande och diskursen om åskådningars närvaro existerar jämsides. Diskursen om den normativa auktoritära rösten förekommer likaså jämbördigt med de övriga diskurserna. Den instrumentella diskursen om åskådningars närvaro får ge vika för diskursen om den egna åskådningen.

Den svenska diskursordningen har jag identifierat att bestå av fem diskurser.



FIGUR 10. Diskursordningen med huvuddiskurser i den svenska läroplanen.

Man konstruerar åskådningar i den svenska läroplanen utgående från *människan*. Diskursen om människan är en synvinkel som man anpassar speciellt vad kommer till förhållandet mellan elev och åskådningar. Man skapar en förståelse för åskådningar och etiska förhållningssätt genom att titta på fenomenet ur denna synvinkel.

Det finns en andra diskurs i den svenska läroplanen enligt vilken man konstruerar åskådningar att vara *likställda.* Detta framkommer speciellt i förhållandet mellan åskådningar, men också när det i läroplanen framkommer ett förhållande mellan åskådningar och samhälle, då det finns tydliga intertextuella drag till mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar. Detta hänger samman med diskursen varigenom socialdemokratiska välfärdsstatens grundvärderingar framkommer. Denna välfärdsstatens diskurs framhäver demokrati och likavärde.

Åskådningar konstrueras även från en diskurs där man framhåller *kristendomens särställning* bland åskådningar. Detta framkommer i förhållandet mellan åskådningar liksom i förhållandet mellan samhälle och åskådningar. Förhållandet mellan samhälle och kristendomen kan förklaras utgående från kristendomens historia i Sverige. Däremot legitimeras inte förhållandet mellan olika åskådningar endast utgående från historien, utan man prioriterar tydligt kunskap om kristendomen och den kategoriseras och benämns skilt från andra åskådningar.

Diskursen där man framhäver åskådningars *potential* framkommer speciellt i förhållandet mellan samhälle och åskådningar. Åskådningar konstrueras slutligen också utgående från en diskurs där man framhäver *motsättningar* som åskådningar medför, särskilt i förhållandet mellan samhälle och åskådningar. Man lyfter fram såväl fred som konflikter, samt religionsfrihet som en aspekt som kan skapa osämja eller samverkan.

Diskursordningen i den svenska läroplanen utgår från interdiskursivitet (se Fairclough 2003). Diskurser som är sinsemellan motstridiga (interdiskursivitet) är diskurserna som konstruerar åskådningar att vara likställda och kristendomens särställning, samt diskurserna enligt vilka man framhäver potential och motsättningar. Det finns med andra ord också i den svenska diskursordningen för åskådningar i läroplanen tecken på att det försiggår en social och kulturell förändring. Denna gäller såväl hur man konstruerar hierarkier mellan olika åskådningar samt hurdan diskurs som konstruerar hur man ska relatera till en mångfald av åskådningar. Utöver denna kamp mellan diskurser utgör diskursen om människan, genom vilken man konstruerar ett distanserat förhållande till åskådningar, en dominerande diskurs.

6.2 Komparativa slutsatser

Man kunde utgående från Finlands och Sveriges historia och värderingar anta att det finns mer likheter än olikheter i hur man konstruerar åskådningar i läroplanskontexten. De starkaste gemensamma faktorerna som kan ses påverka åskådningsundervisningen är principen om en socialdemokratisk välfärdsstat (Esping-Andersen 1990) och den protestantiska kristendomens inflytande (Schreiner 2007, Jackson 2007). Dock har jag genom ett kritiskt diskursanalytiskt förhållningssätt kommit till en konklusion som tyder på att skillnader i *vad* som sägs och benämns också har en inverkan på *hur* det sägs, alltså vilka diskurser som är närvarande. Även om det i den finländska och svenska diskursordningen i läroplanen finns flera likheter påvisar jag även att det finns olikheter.

Tidigare forskning om åskådningar i skolkontexten (se kapitel 3) påvisar att man ser religion och kultur som sammankopplade och att kristendomen har en självklar plats i den finländska och svenska kulturella kontexten. Därutöver har man i forskning konstaterat att det finns hierarkier mellan åskådningar och trots att det finns en mångfald av åskådningar, har den åskådning som är självklar i den kulturella referensramen störst inflytande. Resultaten i min avhandling får understöd av alla dessa aspekter från tidigare forskning. Jag har påvisat att det i den finländska och svenska läroplanen finns tydliga tendenser till att förknippa religion och kultur med varandra och att kristendomen framhävs i båda länderna. Precis som

Sakaranaho (2007) skriver har kristendomen behållit en position som grund för europeisk kultur och värderingar. Det finns i resultatet också diskurser som framhäver åskådningars närvaro och att det finns tydliga hierarkier mellan åskådningar.

Det finländska och svenska samhället beskrivs i båda läroplanerna med begrepp som demokrati och kulturell mångfald. I den svenska läroplanen finns dessutom antydningar till en sekulariseringsprocess inom svenska kyrkan (s. 189). I den finländska läroplanen hänvisar man i liknande sammanhang till begreppet irreligiositet (exempelvis s. 146). I båda läroplanerna framhäver man att det finns olika typer av religioner och livsåskådningar, även icke-religiösa sådana. Vad kommer till hurdana diskurser som sedan relaterar till denna mångfald av diskurser, finns det i båda länderna huvuddiskurser som dessutom är motstridiga. Jag kategoriserar dessa till diskurser om jämlika åskådningar och hierarkier.

Diskurserna om jämlika åskådningar är följande. I den finländska läroplanens diskursordning finns tydligt en diskurs som framhäver närvaron av olika åskådningar. Enligt den välvilliga diskursen konstruerar man åskådningar därtill från en positiv utgångspunkt där hänsyn, dialog och ömsesidig påverkan framhävs. I den normativa auktoritetens diskurs framhävs likaså överenskommelser och normer som styr att åskådningar är jämlika. I den svenska läroplanens diskursordning finns en huvuddiskurs där man konstruerar åskådningar utgående från att de är likställda. Även diskursen åskådningars potential stöder konstruktionen av åskådningar utgående från självklara värderingar om jämlikhet. Bakomliggande ideologin för dessa diskurser ser jag vara den demokratiska rättsstaten, men också en diskurs där man är tillmötesgående mot olika åskådningar.

Som motsättning till denna konstruktion av jämlikhet mellan åskådningar, framstår diskursen som konstruerar hierarkier mellan åskådningar. I den finländska diskursordningens hierarkiserande diskurs framstår evangelisk-luthersk kristendom som en hegemonisk referensram för det finländska. Utanför ”det finländska” skapar man klara prioriteringar och således hierarkier mellan åskådningar, där kristendomen och andra abrahamistiska religioner får det största utrymmet. I Sverige framstår kristendomen ha en dominerande ställning genomgående i religionskunskapen, speciellt då man upprepade gånger språkligt benämner kristendomen skilt från andra åskådningar. Kristendomen framstår tydligare i den svenska läroplanen som en utgångspunkt för konstruktionen av alla åskådningar. I Finland blir kristendomen en central del av den finska identiteten och utanför det finska finns en hierarki mellan åskådningar, men den egna religionens säregna drag får

likaså utrymme i konstruktionsprocessen. Detta resultat stämmer överens om med det Loobuyck och Franken (2011) skriver om att det finns en legitimerad konsensus om att rikta mer uppmärksamhet till judiska, kristna, islamska och humanistiska traditioner än åskådningar som inte har ursprung i sydväst Asien, som taoism och konfucianism

Att skillnader konstrueras till hierarkiska ordningar betyder att det i både den finländska och svenska läroplanen sker en andrafiering (se Riitaoja 2013). Det finns i läroplanerna diskurser som konstruerar ett språkbruk där det finns ett självklart system av representationer (Olsen et al 2004). Det blir således en ideologisk aspekt att man skapar hierarkier mellan olikheter i åskådningar. Kristendomen blir en hegemonisk del av ideologin som materialiseras i diskurser vilka konstruerar åskådningar i läroplanerna.

Orsaken till varför diskurser som framhäver kristendomen som en självklarhet ligger i ländernas historia (se kap 3). Cush (2011) skriver att kristendomen medfört ett kulturarv till Norden och har därför en säregen position. Det här är en godtagbar förklaring till när man ser på förhållandet mellan samhälle och åskådning. När det däremot kommer till förhållandet mellan olika åskådningar, ser jag att det finns en hierarki där kristendomen har en säregen position, som inte endast kan förklaras utgående från dess kulturella inflytande. Historia är är inte något neutralt, utan utgående från tolkningar skapar man konstruktioner som påverkar vems historia som har en betydelse. Kristendomens kulturella inflytande blir en hegemonisk diskurs då man ger en universell och naturlig status till denna typ av representationer (Fairclough 2003). Att man fokuserar på information och kunskap om åskådningar inom specifika geografiska områden tyder på det Hickling-Hudson (2010) och Riitaoja (2013) hänvisar till med västvärlden och Europa som kontext för den huvudsakliga kunskapskonstruktionen. Vad har ”andra” åskådningar och kulturer för plats i denna typ av kunskapskonstruktion?

Det finns även en motsättning i den svenska diskursordningen där man å ena sidan framhäver åskådningars framhäver potential, men och å andrasidan skriver man om de motsättningar åskådningar kan orsaka. I förhållandet mellan samhälle och åskådning talar man i den finländska läroplanen om fred, men inte nämner inte ens konflikter, genom en välvillig diskurs. Loobuyck & Franken (2011) skriver att åskådningsundervisningen inte endast behöver utgå från en positiv synvinkel, utan kan också betona spänningen mellan och kritisera religioner. Det skulle vara intressant att forska vidare i varför man inte tar fram motsättningar i den finländska läroplanen. Är man rädd för att behandla konflikter?

Diskurserna om jämlika åskådningar och hierarkier är sinsemellan motstridiga. Jag hittar inga tydliga tendenser som skulle påvisa att endera diskursen skulle ha övertaget i någondera läroplanen. Detta kan beaktas ur Faircloughs (2003) begrepp interdiskursivitet som beskriver situationen då olika diskurser är blandade. Fairclough (1992) skriver att diskursordningen är en gemensam plattform för olika diskurser som sinsemellan kan vara motstridiga, fastän de existerar sida vid sida. Enligt denna infallsvinkel betyder det att ju mer interdiskursivitet man kan tyda på i läroplanerna, desto mer tyder det på att man strävar efter en social och kulturell förändring. I detta fall finns likheter för den finländska och svenska diskursordningen i det att både diskurser som framhäver jämlikhet men även hierarkier existerar jämsides. I båda länderna är en förändringsprocess på gång inom diskurserna som konstruerar hierarkier eller jämlika positioner mellan åskådningar.

Man hänvisar i båda läroplanerna ett flertal gånger till andra normativa texter, vilket Fairclough (2003) kallar intertextualitet. Detta visar att det finns vissa utgångspunkter som fungerar som legitimerade regelsystem (Bergström & Boreus 2012). I den finländska versionen hänvisar man bland annat till Finlands grundlag, lagen om likabehandling, Förenta Nationernas (FN) deklaration om de mänskliga rättigheterna samt FN:s konvention om barnets rättigheter. I den svenska läroplanen hänvisar man till skollagen, men man talar om de mänskliga rättigheterna utan att hänvisa till FN. Man tillskriver således ingen auktoritet till de svenska grundvärderingarna, alternativt ser man vissa värderingar som självklarheter som inte behöver definieras vidare. Den normativa auktoritära rösten blir således en diskurs utgående från vilken man konstruerar förhållandet mellan åskådningar och samhälle. Man kan se att detta tyder på dragen om den nordiska välfärdsstaten (Esping-Andersen 1990) där gemensamma grundvärderingar baserar sig på demokrati, rättvisa, frihet, solidaritet samt alla människor lika värde (Osbeck & Skeie 2014). I båda fallen antyder detta att utbildning, också vad kommer till religion, åskådningar och andlighet, inte endast är en nationell angelägenhet, utan att det även finns internationella utgångspunkter och auktoriteter som påverkar de diskurser som finns i läroplanen. Även populärkultur och media benämns i båda läroplanerna som en arena som åskådningar tar del av. Detta hänger samman med Davies (2000) konstaterande om att ny social media ses skapa förändringar i religiösa landskap.

Den största skillnaden mellan den finländska och svenska diskursordningen framkommer i förhållandet mellan individen och åskådningar. Genom diskursen om den egna åskådningen i den finska läroplanen, blir eleven och dess utveckling, också vad gäller åskådningars roll i processen, tydlig prioritet. Den egna åskådningen blir en särskild referensram. I svenska

läroplanen använder man inte sig av begrepp som "sin" eller "egen" i samband med åskådning, utan man utforskar åskådningar ur synvinkeln ”människan”. Utöver infallsvinkeln människan blir dessutom kristendomen en dominerande referensram för samtliga elever. I den svenska undervisningen blir förhållningssättet att ”alla är samma” och således blir det kristna subjektets referensram en sådan som utesluter övriga (se Lempiäinen 2003; Riitaoja 2013). Den interreligiösa dialogen i den svenska kontexten ger inte andra möjlighet att höras (Riitaoja & Dervin 2014). Här utgör skillnaden i vad man säger också en konsekvens på hur man konstruerar åskådningar. I den svenska läroplanen förblir relationen till åskådningar mer instrumentell och avlägsen i jämförelse med den finländska läroplanen. Dessutom kommer den kristna referensramen att dominera tydligare i den svenska läroplanen än i den finska där eleverna utgår från olika referensramar.

Det som däremot inte framkommer i någondera diskursordningen är det Bråten (2014) skriver om att en sekulär och modern diskurs har det hegemoniska perspektivet där religion ses som något irrationellt och omodernt. Åskådningar tillskrivs i båda ländernas läroplaner en central del av såväl historien som samtiden. Man ska i båda läroplanerna också sträva efter förståelse, vilket visa att man inte förlöjligar religioner eller andra åskådningar. Om den här diskursen är närvarande i klassrummen kunde utforskas vidare.

Sammanfattningsvis är likheterna i diskursordningen för läroplanerna i Finland och Sverige, att det finns diskurser som framhäver *jämlikhet mellan åskådningar*, men att det samtidigt existerar en diskurs utgående från var man skapar *hierarkier mellan åskådningar*. Man hänvisar i båda läroplanerna också normativa röster, som lagar och konventioner, där dessa normer konstruerar förhållandet till åskådningar i högre grad i den finska läroplanen.

Skillnaderna för konstruktionen av åskådningar är att man i den finländska läroplanen konstruerar åskådningar genomgående från en *positiv synvinkel*, medan man i den svenska också lyfter upp motsättningar och konflikter. Slutligen finns den mest märkbara skillnaden i hur man konstruerar åskådningar i läroplanen i Finland och Sverige vad gäller förhållandet mellan elev (eller individ) och åskådning. Åskådningar konstrueras genom en diskurs där *människan är i fokus* i den svenska läroplanen, medan den *egna åskådningen* är central och viktig att bekanta sig med och utveckla enligt den finländska läroplanen. Detta kan ses utgå från att undervisningen i praktiken ordnas annorlunda med mångreligiös gentemot uppdelad undervisning. Detta är dock också ett ideologiskt val. Hurdan diskurs som framkommer i läroplanen när det kommer till individens egen åskådning och dess utveckling, speglar också

vilket utrymme den egna åskådningen ges för identitetsskapande. I ett större perspektiv ger detta även en bild av hurdant utrymme den egna åskådningen får i skolan och i samhället.

Åskådningar konstrueras i den svenska läroplanen på ett informativt sätt, vilket jag påvisat genom att framhäva att den deskriptiva infallsvinkeln är dominerande och att den existentiella infallsvinkeln dessutom är människan och inte självet. I Finland konstrueras åskådningar likaså på ett informativt sätt genom diskursen om åskådningars närvaro, men också på ett mer individuellt sätt vad kommer till den existentiella delen av läroplanstexten. Åskådningar tillskrivs en personlig aspekt.

Genom att diskursen om människan är betydande i den svenska läroplanen tolkar jag detta som att det sekulära är mera framstående, då förhållandet mellan elev och åskådning förblir instrumentellt. Man strävar till en jämlikhet mellan religioner och åskådningar i en icke-konfessionell mångreligiös omgivning till den mån att det leder till att elevens egen åskådningsidentitet inte ges plats att utvecklas. Det finns inte plats för egen reflektion i den svenska läroplanen. Den svenska läroplanen konstruerar åskådningar på ett religionsvetenskapligt förhållningssätt och jag har visat att det utöver de praktiska arrangemangen för undervisningen inte finns ett integrerande förhållningssätt till åskådningar, eftersom man har kristendomen som en övergripande referensram (se Alberts 2007).

Den finska läroplanen konstruerar lika åskådningar på ett informativt sätt (diskurs om åskådningars närvaro), men ger ändå möjligheten för eleven att utveckla sin åskådningsidentitet. Svagheten i den finska modellen, som även tidigare forskning kritiserat, är att man delar upp elever enligt åskådning i undervisningsgrupper. Å andra sidan har forskning också visat på att man genom sådan uppdelning skapar ett utrymme där en kulturellt dominerande referensram har övertaget, vilket också framkommer i den finska läroplanen. Även om kristendomen ges en historisk bemärkelse, ges övriga åskådningar en central plats. Man framhäver såväl särdrag som likheter mellan åskådningar.

Det att man fokuserar på elevens existentiella utveckling av sin åskådningsidentitet i Finland men inte i Sverige kan också bero på att man kategoriserar åskådningsämnen till olika kategorier. I Finland hör religion och livsåskådningskunskap till samma grupp som psykologi, filosofi, hälsokunskap och historia. I Sverige är religionskunskapen ett samhällsorienterat ämne tillsammans med geografi, historia och samhällskunskap. Denna uppdelning tyder också på att det i den finska kategoriseringen av åskådningsämnen finns

en bild av att människans inre tas i beaktande, medan i den svenska utgår från samhället när det kommer till åskådningar.

Dessutom har läroämnenas historia en inverkan på hurdana diskurser som konstruerar åskådningar i läroplanen. Skolutbildningen har från start vilat på kristna kyrkans värdegrund i både Finland och Sverige. Speciellt religionsundervisningen förberedde länge eleverna för den kristna konfirmationen (Jamisto 2007; Hartman 2011). I Finland förlorade läroämnet sin konfessionella karaktär först under 1970-talet (se Jamisto 2007), men elevens spirituella identitetsutveckling verkar fortfarande bestå som en central del av undervisningen då man även hänvisar till den i lagen om religionsfrihet (Ubani & Tirri 2014). I Sverige tillskrevs läroämnet en icke-konfessionell modell redan 1919 och utelämnade kristendomens särställning under 1960-talet (Larsson 2004, 2007). Även om man poängterat ett elevcentrerat perspektiv tyder resultatet av denna avhandling på det Osbeck & Skeie (2014) skriver om att läroämnet gått från ett existentiellt perspektiv med reflektion och etik, till en orientering där man genom deskriptiva och analytiska förhållningssätt fokuserar på samhälle och kunskap.

Diskursen konstruerar ett språkbruk som lätt blir ett självklart system av representationer och således även lätt ideologisk (Olsen et. al 2004). Ideologier materialiseras i diskurser (Wodak 2004). Vilka är då diskursernas ideologiska, politiska och sociala konsekvenser? I ideologin bakom den svenska läroplanen framhäver ett sekulärt och instrumentellt förhållningssätt till åskådningar, samtidig som kristendomen får en särställning i hierarkierna mellan åskådningarna. Samtidigt understryker man också tillmötesgående och framhäver rättsstatens principer. Denna ideologi upprätthåller ojämlika förhållanden i samhället samtidigt som det verkar finnas en kamp att förändra hierarkierna.

Ideologin för den finska läroplanen framhäver en spirituell och existentiellt förhållningssätt till den egna åskådningen. Samtidigt ska man bekanta sig och vara tillmötesgående gentemot övriga åskådningar. Kristendomen får en särskild plats i finskheten och hierarkier mellan åskådningar framkommer likaså. Även i Finland är den demokratiska rättsstaten en central del av ideologin.

I Sverige fokuserar på att lära om religion, medan man i Finland har såväl infallsvinkeln att lära om och från religion (se Schreiner 2011). Kritiken om att icke-konfessionell åskådningsundervisning utbildar elever till anhängare av ateism och sekularism (se Berglund 2013) får ett fotfäste i den svenska läroplanen, medan barnets religiösa och spirituella

dimensioner (se Schreiner 2011) tas i beaktande i betydlig större utsträckning i den finska läroplanen. Likaså får kritiken som Skeie (2014) redogör för, att endast tillåta ”objektiv” information om religioner, vilket inte besvarar läroämnets syfte att ge eleverna möjligheter till identitetsformation och söka svar på livsfrågor, får förankring i den svenska läroplanen. Dessa sekulära inslag får däremot inte likadant utrymme i den finska läroplanen.

Skillnaden i hur man ordnar åskådningsundervisningen i Finland och Sverige reflekteras i diskurserna som konstruerar åskådningar. Slutligen styr läroplanen undervisningen genom att definiera vilka behov samhället har av utbildningen (Vintikka & Hurmerinta 2011). Läroämnet för åskådningar är i båda länderna utgår från en allmänbildande uppgift. Likaså ser man åskådningsundervisningen som en del av medborgar- och interkulturell fostran, där mänskliga rättigheter, fredsfrågor, global fostran är centrala (se Jackson 2007). Skillnaden blir till hurdan utsträckning man också ser den spirituella identitetsformationen och identitetsaspekter som centrala för undervisningen (se Jackson 2007; Loobuyck & Franken 2011). Läroplaner kan tolkas som utbildningspolitiska kompromisser, men kan också ses reflektera de i samhället rådande diskurserna (Riitaoja 2013) och politiken spelar en roll för hurdan utgångspunkt man har för utformandet av innehållet i läroplanerna.

Det intressanta för den svenska kontexten är också att man från läroämnets början valde att arbeta för en enhetlig och gemensam icke-konfessionell modell för utbildningen så att olika religiösa grupper inte skulle öppna egna skolor (Alberts 2007). Nu finns det dock tendenser på att allt fler friskolor som etableras är religiösa sådana. Ett av motiven bakom grundandet av religiösa friskolor är just att man sett att det finns en bättre möjlighet för elever att utveckla en religiös identitet i en konfessionell skola (Osbeck & Skeie 2014). Har man i Sverige låtit den sekulära/ateistiska ideologin ta över i den mån att ingen annan referensram har utrymme i skolkontexten? I Finland har olika grupper enligt åskådningar under åskådningsundervisningen. I Sverige har man till allt större del olika skolor för olika åskådningsgrupper. Hur långt kommer denna uppdelning att gå i framtiden?

Diskurserna om jämlikhet och hierarkier samt kristendomens influens kan ses utgöra en gemensam grund för en nordisk religionsdidaktik. Motstridigheterna mellan diskurserna om jämlikhet och hierarkier tyder på att det finns en social och kulturell förändring, som troligen är en reaktion på att det finns en ökad mångfald av åskådningar i. Detta kan vara ett tecken på att det finns en process i båda länderna där man omprövar utgångspunkter för hur man konstruerar åskådningar och ordnar undervisningen i en kontext som kännetecknas av

mångfald. I Finland är denna omprövande debatt helt klart på gång och konkretiseras i medborgarinitiativ. Om man strävar till en modell där man har gemensam undervisning, en "svensk" modell, är man då beredd att ge upp elevens egna existentiella utveckling, eller kommer man att försöka också ge plats för denna i undervisningen? Eller vill man att utvecklingen av elevens åskådningsidentitet ska vara del av undervisningen?

7 DEN EGNA ÅSKÅDNINGEN I ETT MÅNGKULTURELLT SAMHÄLLE

I det sista kapitlet sammanfattar jag vad jag gjort i avhandlingen, svarar på forskningsfrågorna och argumenterar för slutsatser. Jag reflekterar även kritiskt över processen och dess tillförlitlighet. Jag föreslår hur mina resultat kunde tillämpas och hur man kunde utveckla avhandlingens resultat för vidare forskning.

Syftet med denna avhandling var att belysa fenomenet mångfald i samhället, genom diskurser i läroplaner för åskådningsämnen. Forskningsfrågan löd *Hur konstrueras åskådningar i läroplaner?* som jag utvecklade genom två underfrågor: Hurdana diskurser om åskådningar finns i läroplaner? Hur visar sig diskursordningen kring religioner och andra livsåskådningar i läroplanen i Sverige i jämförelse med Finland?

Jag har i avhandlingen belyst fenomenet mångfald i samhället och utbildningen samt hur åskådningar är del av denna mångfald. Diskussioner som förts i Finland och Sverige gällande åskådningsämnen har behandlat kristendomens ställning, hur man i praktiken ska ordna undervisningen och vilka konsekvenser dessa har för åskådningsundervisningen och eleven. Jag redogjorde för det teoretiska perspektivet för denna avhandling som utgick från poststrukturalistisk och postkolonialistisk teoretisering, de centralaste begreppen andrafiering och diskurs som framhäver makt och ideologier. Jag gav även en bild av vilka historiska samhälleliga faktorer som påverkat och påverkar åskådningsundervisningen och den debatt som förs kring den i Europa, Finland och Sverige. Jag redogjorde för hur jag tillämpat kritisk diskursanalys som metod och diskuterade utmaningar med komparativ forskning.

Resultaten och slutsatserna för denna avhandling påvisade att det finns såväl likheter som olikheter i diskursordningarna som konstruerar åskådningar i läroplanerna i Finland och Sverige. Likheterna är att man framhäver såväl en *jämlikt* förhållande mellan åskådningar (genom välvilliga och likställda diskurserna) som *hierarkier* mellan åskådningar (diskurser

om hierarkier och kristendom). I båda läroplanerna finns också intertextualitet till demokratiska värderingar (diskursen om normativa auktoritära rösten och den likställda diskursen) som framhäver åskådningars jämlika position. Gemensamt i diskursordningarna är även att man konstruerar en positiv bild av åskådningars mångfald (välvilliga diskursen och diskursen om potential).

Olikheterna i diskursordningarna kring religioner och andra livsåskådningar i läroplanerna framkommer i förhållandet mellan elev och åskådning. När diskursen om *den egna åskådningen* blir utgångspunkt i den finländska läroplanen framkommer ett distanserat förhållningssätt till åskådningar genom diskursen om *människan* i den svenska läroplanen. Därutöver finns det i diskursordningen för konstruktionen av åskådningar i den svenska läroplanen också en diskurs som framhäver motsättningar som en mångfald av åskådningar medför. I den finländska läroplanen kunde jag inte finna tecken på att man på liknande sätt skulle framhäva vilka ”risker” det finns med en mångfald av åskådningar.

Vad kommer till forskningsetiken har jag strävat till att vara öppen genom hela avhandlingsprocessen. Debatten i finländsk media väckte mitt intresse för frågan om hur åskådningsundervisningen borde vara ordnad, utgående från vilken jag valde att bekanta mig med temat närmare. Jag har även reflekterat över kristendomens betydelse under min egen skolgång och i evangelisk-lutherska religionsundervisningen. Då jag såg på hur man i andra länder har ordnat åskådningsundervisningen framstod Sverige som ett intressant jämförelsemål och utgående från detta framarbetade jag en forskningsfråga för denna avhandling. Efter att den teoretiska referensramen och de historiska skeenden som påverkat åskådningsundervisningen i länderna klarnade påbörjade jag en lång analysprocess. Analysprocessen hade flera steg som ledde till att slutsatserna kan ses vara komplicerade, men jag anser också att detta bevisar att bearbetningen av materialet varit omfattande. Att från temahelheter formulera diskurser och från dessa en diskursordning för vartdera landet ser jag vara ett sätt att ta analysen till en abstraktare nivå, istället för att direkt jämföra läroplanernas innehåll. Därutöver kan man kritisera varför jag inte analyserat hela läroplanen, men att avgränsa sidmängden är motiverat för ett pro gradu-arbete och mina resultat beskriver nu hur åskådningar konstrueras just i dessa delar av läroplanerna.

Man kan även kritisera att en analys av en textgenre som offentliga dokument, som läroplanen är del av, inte medför stora överraskningar eller nya resultat. Grunderna för läroplanen är som textgenre ett offentligt styrdokument som produceras utgående från

lagstadgade krav och vars innehåll formas av en statlig instans (se kap 3.1.2). Den normativa och demokratiska diskursen är en slags självklarhet som kan väntas framkomma i liknande nordiska dokument. Genom en poststrukturalistisk och postkolonialistisk teoretisering ser man att alla texter är konstruktioner och att det därför är motiverat att också närma sig till synes ”neutrala” dokument. Läroplanen är ett politiskt, samhälleligt, kulturellt och diskursivt verk (Miller 2010, Vintikka & Hurmerinta 2011).

Åskådningsundervisningen har en stor betydelse för Europas framtid och hur man närmar sig en mångfald av åskådningar. Som del av hur undervisningen i åskådningsämnen byggs upp är också läroplansdokument viktiga att analysera. Det verkar finnas en konsensus inom den akademiska forskningen att en icke-konfessionell modell, med tillhörande läro- och kursplaner samt läroböcker och interreligiös undervisning, är önskvärd. Det finns även en konsensus inom den akademiska forskningen att interreligiös åskådningsundervisningen bör vara närvarande i såväl statliga som privata skolor. Kritiken om att sådan undervisning missleder till ateism och sekularisering den ståndpunkt som religiösa anhängare. (Schreiner 2007).

Åskådningsundervisningen förekommer och anses vara icke-konfessionell i både Finland och Sverige. Det finns inte klara tecken på att man i någotdera landet, eller Europa för den delen, skulle upphäva åskådningsundervisningen utan snarare tvärtom. Sensitivitet gentemot religioner behövs i framtiden och skolan har en viktig roll i att hjälpa elever bygga en bild av åskådningar.

Interreligiositeten verkställs i Sverige genom att elever med olika åskådningar deltar i samma undervisning. Vad kommer till hur interreligiositet verkställs på annat sätt har jag påvisat att man både i Finland och Sverige utgår från att det finns olika åskådningar, men att man i dessa kontexter också konstruerar såväl jämlikhet som hierarkier mellan åskådningar. Dessutom specificerar man i Finland att den egna åskådningen är utgångspunkt för hur man närmar sig andra åskådningar, medan man i Sverige ser på åskådningar mera på avstånd, från ”människans infallsvinkel”.

Denna avhandling ger en inblick i hur man kan se på diskurser om mångfald och de olikheter som finns inom kontexten för åskådningsämnen, men också i den allmänna samhälleliga debatten. Det som saknas i denna avhandling, och som ofta forskningar med kritiska diskursanalys som metod och referensram saknar, är en större analys av texters konsumtion. Vidare forskning kunde göras i hur diskurserna som jag identifierat i läroplanerna är

närvarande i klassrummet genom lärare, elever och allmänna diskurser i samhället. Vilka konkurrerande diskurser kunde synas eller få existera och hur kunde detta främjas?

Man kunde i framtida forskning också studera hur man genomför sammansatt åskådningsundervisning utan att utvecklingen av elevens egen åskådningsidentitet faller bort. Kontexten för en sådan studie kunde vara exempelvis klassrummet eller talet bland skoltjänstemän. Man kunde forska i huruvida orsaken till att kristendomen fortfarande har en stark roll i åskådningsundervisningen är följd av att tjänstemän till största delen är kristna eller sekulära finländare/svenskar eller huruvida det ”endast” är fråga om ett kulturarv. Detta väcker förstås också ett behov att diskutera huruvida det är det en uppgift för hemmet, skolan eller religiösa samfund att utveckla elevens åskådningsmässiga identitet. Då religion dessutom verkar ha gått från en institutionaliserad tradition till personlig övertygelse, kunde detta skapa ett behov för ett nytt sätt att se på åskådningsundervisning. Hurdant utrymme ges den egna åskådningen och dess utveckling i ett mångkulturellt samhälle?

Den största diskussionen som denna studie kan ses ta del av, är just frågan om vad åskådningsundervisningens betydelse för elevens egna åskådnings- och identitetsutveckling. Detta å sin sida hänger samman med debatten om ämnets läroämnets syfte. I utbildningen måste man prioritera vilken kunskap och vilka färdigheter man vill att eleverna ska internalisera. Då målet är en bred allmänbildning, borde man åtminstone behandla åskådningar i en bredare omfattning, inte endast i finländsk/svensk eller europeisk kontext. Att hela kontinenter och deras åskådningar saknas i läroplanerna är besynnerligt. En elev som gått grundskolan har under sin skolgång såväl i skolan genom olika sociala medier haft kontakt med människor från andra kulturer och åskådningar än de västerländska.

I vilken riktning kommer man att gå i Sverige och Finland gällande åskådningsundervisningen? En ökad diversitet och mångfald kräver att man måste formulera åtgärder. Man menar allmänt att den icke-konfessionella undervisningen är lämpligast för en ökad diversitet i samhället. Åskådningsämnen utmanar individens rätt gentemot samhällets då man å ena sidan har rätt till sin åskådning, men samhället (eller rättare sagt staten) å andra sidan vill ta avstånd från samtliga åskådningar (se Hartman 2011).

Diskurser har en stor inverkan på hur man ser på och bemöter religion som fenomen och som del av ett samhälle som kännetecknas av diversitet. Det är av betydelse hurdan fostran man ger i skolorna gentemot mångfald och mångkulturalism. Åskådningsundervisningen är

slutligen en del av hur de unga samhällsmedborgarna socialiseras till att relatera till mångkulturell värld.

Jag anser att åskådningsämnen behövs för att skapa förståelse om och mellan åskådningsmässiga och kulturella likheter och olikheter. Att leva i ett globalt samhälle kräver att åskådningsundervisningen inbegriper såväl information som solidaritet, hållbara pedagogiska lösningar, relevanta lärandemål, kritisk reflektion och möjligheter att föra samman erfarenheter och föra dialog. Jag hoppas denna avhandling kan ge inspiration till nya infallsvinklar i diskussionen om åskådningsundervisning i såväl Finland som Sverige och hur man kunde tackla utmaningar som jämlikhet, hierarkier och förhållandet till den egna åskådningen.

LITTERATUR

Aapola, S. 2006. Kansalaiskasvatuksen piilo–opetussuunnitelma? Teoksessa Ojanperä, T. (toim) Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Helsinki: Helsingin yliopisto, 11–13.

Alberts, W. 2007. Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach. Berlin: Walter de Gruyter.

Antikainen, A., Rinne R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Apple, M. W. 2004. Cultural politics and the text. In Ball, S. J. (ed.) RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education. London: RoutledgeFalmer, 179–195.

Berglund, J. 2009. Teaching Islam. Islamic Religious Education at Three Muslim Schools in Sweden. Uppsala: Uppsala universitet.

Berglund, J. 2013. Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism? Temenos 49 (2), 165–184.

Bergström, G. & Boreus, K. 2012. Textens mening och makt. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, O. M. H. 2014. Are Oranges the only fruit? A discussion of Comparative Studies in Religious Education in relation to the plural nature of the field internationally. In Rothgangel, M., Skeie, G. & Jäggle, M. (ed.) Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe. Göttingen: Vienna University Press, 19–46.

Claesson, U. 2008. Svenska kyrkan. I Svenberg, I. & Westerlund, D. (red.) Religion i Sverige. Stockholm: Dialogos.

Cush, D. 2011. Without Fear or Favour: Forty years of Non-confessional and Multi-faith Religious Education in Scandinavia and the UK. In Franken, L. & Loobuyck,P. (ed.) Religious Education in a Plural, Secularised Society: A Paradigm Shift. Münster: Waxmann, 69–84.

Davie, G. 2000. Religion in Modern Europe – A Memory Mutates. Oxford: Oxford University Press.

Elo, J. 2015. Företagsamhet i skola och utbildning: lärares tankar om förutsättningarna att nå målen i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Åbo: Åbo Akademi.

Fairclough, N. 1992. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. 1995. Critical Discourse Analysis – The Critical Study of Language. London: Longman.

Fariclough, N. 2003. Analysing Discourse. Textual analysis for social research. London: Routledge.

Fairclough, N. & Wodak, R. 1997. Critical Discourse Analysis. In van Dijk, T.A. (ed.) Discourse as Social Interaction. London: Sage, 258–284.

Forskningsetiska delegationen (TENK) 2009. Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/etiskaprinciper.pdf (Hämtad 31.1.2016)

Grimmitt, M. 1987. Religious education and human development. Great Wakering: McCrimmons.

Gustafsson, B. 2009. Den dolda läroplanen och skolsvårigheter– en analys av forskning. I A. Ahlberg. (red.). Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning. Lund: Studentlitteratur, 319–341.

Hartman, S. 2011. Perspektiv på skolans religionsundervisning. I Löfstedt, M. (red.) Religionsdidaktik – Mångfald, livsfrågor och etik i skolan. Lund: Studentlitteratur, 19–34.

Hepburn, S. & Potter, J. 2004. Discourse Analytic Practice. In Clive, S., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman D. (ed.) Qualitative Research Practice. London: Sage, 168–186.

Jackson, R. 2004. Current Issues in Research in Religious education. In Rune Larsson & Caroline Gustavsson (ed.) Towards a European perspective on Religious Education. The RE Research Conference March 11–14, 2004, University of Lund. Skellefteå: Artos & Norma, 19–35.

Jackson, R. 2007. European Institutions and Contriburion of Studies of Religious Diversity to Education of Democratic Citizenship. In Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. & Williaime J-P. (ed.) Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates. Münster: Waxmann, 27–56.

Jamisto, A. 2007. Pienryhmäuskontojen opetus Suomessa ennen ja nyt. Teokeessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Uskontotieteen laitos, Helsingin yliopisto, 31–41.

Kallioniemi, A. 2004 Research in Religious Education in Finland. In Rune Larsson & Caroline Gustavsson (ed.) Towards a European perspective on Religious Education. The RE Research Conference March 11–14, 2004, University of Lund. Skellefteå: Artos & Norma, 145–156.

Kallioniemi, A. 2006. Religious education curricula in comprehensive schools in Scandinavia and Finland in the 1990's. In Kirsi Tirri (ed.) Nordic Perspectives on Religion, Spirituality and Identity. Helsinki: University of Helsinki, 75–86.

Kallioniemi, A. 2007. Eurooppalaiset uskonnonopetusmallit suomalaisesta näkökulmasta. Teokeessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Uskontotieteen laitos, Helsingin yliopisto, 101–113.

Kallioniemi, 2014. Yhteinen uskonnonopetus edistäisi dialogia. Helsingin Sanomat. Mielipide, 4.10.

Kamali, M. 2005. Ett europeiskt dilemma. Strukturell/institutionell diskrimingering. I Reyes, de los P. & Kamali, M. (red.) Bortom vi och dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskrimingering. Stockholm: Statens offentliga utredningar (SOU 2005:41).

Kirjallinen kysymys 234/2013 vp - Eeva-Johanna Eloranta. Uskonnonopetuksen korvaaminen yhteisellä uskontotiedon ja etiikan oppiaineella. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Kysymys/Documents/kk_234+2013.pdf (Hämtad 31.1.2016)

Komulainen, J. 2015. Uusia jakolinjoja ei tule synnyttää. Helsingin Sanomat. Mielipide, 20.12.

Lag 21.8.1998/628. Lag om grundläggande utbildning.

http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628 (Hämtad 24.1.2016)

Larsson, R. 2004. Religious Education in Sweden: Research Trends in a Secularised and Post–Christian Plurality. In Larsson, R. & Gustavsson, C. (ed.) Towards a European perspective on Religious Education. The RE Research Conference March 11–14, 2004, University of Lund. Skellefteå: Artos & Norma, 304–316.

Larsson, R. 2007. Religious Education in Sweden. In Kuyk, E., Jensen, R., Lankshear, D., Löh Manna, E. & Schreiner, P. (ed.) Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools. Oslo: IKO Publishing House, 193–198.

Lidskog, R. & Deniz, F. 2009. Mångkulturalism: Socialt fenomen och politisk utmaning. Malmö: Liber.

Lindqvist, H. 2013. När Finland var Sverige: Historien om de 700 åren innan riket sprängdes. Stockholm: Bonnier.

Loobuyck, P. & Franken, L. 2011. The Challenges of the Paradigm Shift in Religious Education. In Franken, L. & Loobuyck,P. (ed.) Religious Education in a Plural, Secularised Society: A Paradigm Shift. Münster: Waxmann, 169–176.

Loobuyck, P., Franken, L., Overbecke, A. & De Hert, P. 2011. Religious Education in a Religiously Pluralised and Secularised Society. In Franken, L. & Loobuyck,P. (ed.) Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift. Münster: Waxmann, 9–16.

Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) 2010. Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]. Stockholm: Natur och kultur.

Löfstedt, M. 2011. Inledning. I Löfstedt, M (red.) Religionsdidaktik: Mångfald, livsfrågor och etik i skolan. Lund: Studentlitteratur, 9–18.

Löfwall, M. 2012. Religionskunskap - ett ämne i tiden? En studie av kristendomens roll i ämnet religionskunskap. Linné universitetet: Institutionen för kulturvetenskaper.

Löwendahl, L. 2008. Privatreligiositet. I Svanberg, I. & Westerlund, D. (red.) 2008. Religion i Sverige. Stockholm: Dialogos, 29–32.

Mason, M. & Clarke, M. 2010. Post-Structuralism and Education. In Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (ed.) International Encyclopedia of Education. Third edition. 175–182. http://www.sciencedirect.com/science?_ob=RefWorkIndexURL&_idxType=GI&_cid=280189&md5=fffb249200ce15ed8632d89459f1b0ca. (Hämtad 24.1.2016)

Medborgarinitiativ. OM 127/52/2015. Kaikille yhteinen katsomusaine peruskouluihin. https://www.kansalaisaloite.fi/sv/initiativ/1438 (Hämtad 24.8.2015)

Melin, H. 2005. Vertailevan tutkimuksen monet lähtökohdat. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A-H. & Melin, H. (toim.) Tutkimusmenetelmien pyörteissä. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–66.

Miller, J. L. 2010. Curriculum and poststructuralist theory. In Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (ed.) International Encyclopedia of Education. Third edition. 499–504. http://www.sciencedirect.com/science?_ob=RefWorkIndexURL&_idxType=GI&_cid=280189&md5=fffb249200ce15ed8632d89459f1b0ca. (Hämtad 24.1.2016)

Olivestam, C. E. (2006). Religionsdidaktik: om teori, perspektiv och praktik i religionsundervisningen. Stockholm: Liber.

Olssen, M., Codd, J. & O'Neill A-M. 2004. Education Policy: Globalization, Citizenship & Democracy. London: Sage.

Osbeck, C. & Skeie G. 2014. Religious Education at Schools in Sweden. In Rothgangel, M., Skeie, G. & Jäggle, M. (ed.) Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe. Göttingen: Vienna University Press, 237–266.

Pépin, L. 2009. Teaching about Religions in European School Systems. Policy issues and trends.London: Alliance. http://www.nef–europe.org/wp–content/uploads/2013/03/Teaching–about–religion_NEF–RelDem–RELIGION–EDUCATION–Final.pdf (Hämtad 11.1.2016)

Potter, J. (2003) Discourse analysis and discursive psychology. In Camic, P.M., Rhodes, J.E. & Yardley, L. (ed) Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design. Washington, DC: American Psychological Association, 73–94.

Poulter, S. 2015. Katsomusopetuksen on oltava aidosti moni arvoista. Helsingin Sanomat. Mielipide, 2.8.

de los Reyes, P. & Kamali, M. 2005. Inledning. I de los Reyes, P. & Kamali, M. (red.) Bortom vi och dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm, Statens offentliga utredningar (SOU 2005:41).

Riitaoja, A-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen kouluissa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden alakoulun arjesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Riitaoja, A-L. & Dervin, F. 2014. Interreligious dialogue in schools: beyond asymmetry and categorisation? Language and Intercultural Communication, 14 (1), 76–90.

Rothgangel, M., Jackson, R., Jäggle, M. & Skeie, G. 2014. Preface: Religious education in Northern Europe. In Rothgangel, M., Skeie, G. & Jäggle, M. (ed.) Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe. Göttingen: Vienna University Press, 7–14.

Räsänen, A. 2007. Suomalaisten näkemykset uskonnonopetuksesta ja -opettajista. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Uskontotieteen laitos, Helsingin yliopisto, 149–172.

Said, E. 1978. Orientalism. New York: Pantheon Books.

Sakaranaho, T. 2006. Religious Freedom, Multiculturalism, Islam: Cross-reading Finland and Ireland. Boston: Brill.

Sakaranaho, T. 2007. Johdanto: Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Uskontotieteen laitos, Helsingin yliopisto, 12–28.

Sakaranaho T. & Rissanen, I. 2014. Islamin opetus voi torjua nuorten radikalisoitumista. Helsingin Sanomat. Pääkirjoitus, 2.10.

Sakaranaho, T. & Salmenkivi, E. 2009. Tasavertaisen katsomusopetuksenhaasteet: pienryhmäisten uskontojen ja elämänkatsomustiedon opetus Suomessa. Teologinen Aikakauskirja 114 (5), 450–470.

Salmenkivi, E. 2007. Elämänkatsomustieto ja sen opetus. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Uskontotieteen laitos, Helsingin yliopisto, 83–100.

Schreiner, P. 2007. Religious Education in the European Context. In Kuyk, E., Jensen, R., Lankshear, D., Löh Manna, E. & Schreiner P. (ed.) Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools. Oslo: IKO, 9–16.

Schreiner, P. 2011, Situation and Current Developments of Religious Education in Europe. In Franken, L. & Loobuyck,P. (ed.) 2011. Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift. Münster: Waxmann, 17–34.

Schweitzer, F. 2004 Comparative research in religious education: International-Interdenominational-Interreligious. In Larsson. R. & Gustavsson, C. (ed.) 2004. Towards a European perspective on religious education: the RE Research Conference, March 11–14 2004, University of Lund, 190–200

Selander, S-Å. 1993. Undervisa i religionskunskap. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. Skollag http://www.riksdagen.se/sv/Dokument–Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag–2010800_sfs–2010–800/ (Hämtad 5.1.2016)

Skeie, G. 2002. Citizenship, Identity Politics and Religious Education. In Heimbrock, H.-G., Sheilke, C. & Schreiner, P. (ed.) Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe. Münster: Lit, 237–252.

Skeie, G. 2014. Introduction: Religious education in Nothern Europe. In Rothgangel, M., Skeie, G. & Jäggle, M. (ed.) Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe. Göttingen: Vienna University Press, 15–17.

Statens Offentliga Utredningar. Integrationens svarta bok. Agenda för jämlikhet och social sammanhållning. Stockholm: Fritze. (SOU 2006:79).

Tuomi, J. & Saarijärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Törrönen, J. 2005. Puhetapoja analysoimassa: Rajankäyntiä kriittisen diskurssianalyysin ja semioottisen sosiologian välillä. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A-H. & Melin, H. (toim.) Tutkimusmenetelmien pyörteissä. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–162.

Ubani, M & Tirri, K. 2014. Religious Education at Schools in Finland. In Rothgangel, M., Skeie, G. & Jäggle, M. (ed.) Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe. Göttingen: Vienna University Press, 105–126.

Varjo, J. & Kalalahti, M. 2015. The conceivable benefits of being comprehensive: Finnish Local Education Authorities on recognising and controlling the social costs of school choice. European Educational Research Journal 2015, 14 (3–4), 312–330.

Vintikka, E. & Hurmerinta E. 2011. Kansainväliset opetussuunitelmasuuntaukset. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2011:4.

Wahlbeck, Ö. 2003. Mångkulturalism i Finland: en kritisk litteraturöversikt. Åbo: Meddelanden från Ekonomiskt-statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi: Sociologi Ser. A: 532.

Wodak, R. 2004. Critical Discourse Analysis. In Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. & Silverman, D. (ed.) 2004. Qualitative Research Practice. London: Sage, 186–202.

Zilliacus, H. 2014. Supporting Students' Identities and Inclusion in Minority Religious and Secular Ethics Education: A Study on Plurality in the Finnish Comprehensive School. Helsinki: University of Helsinki.

Zilliacus H. & Holm G. 2013. 'We have our own religion': a pupil perspective on minority religion and ethics instruction in Finland. British Journal of Religious Education 35 (3), 282–296.

Åkerstrøm Andersen, N. 2003. Discursive Analytical Strategies. Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann. Bristol: The Policy Press.

Internetkällor

Evangelisk-lutherska kyrkan i Finland. 2015. Kyrkan i siffror.
http://evl.fi/EVLsv.nsf/Documents/278336EAD7F90B16C2257308002972CC?OpenDocument&lang=SV (Hämtad 14.2.2015)

Friskolornas riksförbund. 2015. Fakta om friskolor: Skolor och Elever.
http://www.friskola.se/fakta–om–friskolor/statistik/skolor–och–elever (Hämtad 31.10.2015)

Skolverket. 2015. Skolformer. http://www.skolverket.se (Hämtad 25.8.2015)

Statistiska centralbyrån. 2015. Befolkningsstatistik, religionstillhörighet. www.scb.se (Hämtade 14.2.2015)

Statistikcentralen. 2015. Ainevalinnat, folkmängd, utländsk bakgrund. www.stat.fi (Hämtade 14.2.2015)

Svenska Akademiens ordlista. 2015. Ekumenik, epistemologi, konfirmation, ontologi, åskådningsundervisning. http://www.svenskaakademien.se/svenska–spraket/svenska–akademiens–ordlista–saol/saol–13–pa–natet/sok–i–ordlistan (Hämtade 6.1.2016)

Kristendomen ska prioriteras i skolan. Svenska dagbladet. 10.10.2010. http://www.svd.se/kristendomen–ska–prioriteras–i–skolan (Hämtad 7.1.2016)

Svenska kyrkan. 2015. Om oss: Svenska kyrkan i siffror. www.svenskakyrkan.se (Hämtad 14.2.2015)

Uskonnon yhteisopetus kiinnostaa – islamin opettajilta tyrmäys. MTV Uutiset. Kotimaa, 28.03.2014) http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/uskonnon–yhteisopetus–kiinnostaa––islamin–opettajilta–tyrmays/3129774 (Hämtad 18.2.2015)

Utbildningsförvaltningens statistiktjänst. 2015. Deltagarantal i religion och livsåskådning 2014. https://vipunen.fi/sv-fi (Hämtad 5.1.2016)

Utbildningsstyrelsen. 2015. LP-2016. http://www.oph.fi/lp2016 (Hämtad 25.8.2015)

Utbildningsstyrelsen. 2015. Läroplans- och examensgrunder. http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans–_och_examensgrunder (Hämtad 25.8.2015)

ANALYSERADE LÄROPLANER

LP2014. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen (hämtad 18.3.2015)

Lgr11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Skolverket. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575 (hämtad 18.3.2015)