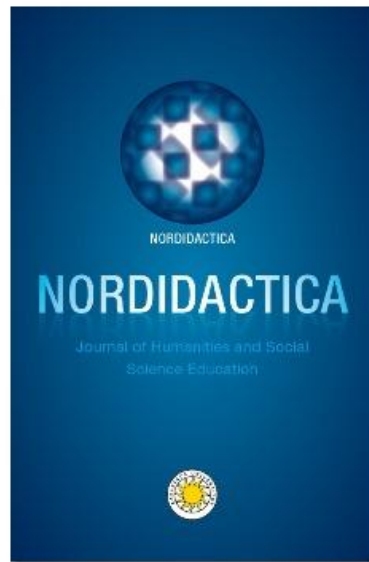


”Den Andre” och populärkultur i religionskunskapsundervisning: utmaningar och möjligheter

Nicole von Rost Biedron



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2026:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2026:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

”Den Andre” och populärkultur i religionskunskapsundervisning: utmaningar och möjligheter

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v16i2026:1.27449>

Nicole von Rost Biedron

Institutionen för kulturvetenskaper, Linnéuniversitetet

Abstract: This article explores the role of popular culture in shaping representations of "the Other" within religious education, focusing on its potential to both enrich and challenge pedagogical practices. Based on interviews with sixteen upper secondary school teachers and classroom observations, the study highlights how popular culture can connect students' everyday experiences with complex theoretical concepts while addressing challenges such as reinforcing stereotypes and perpetuating Eurocentric perspectives. The findings demonstrate strategies teachers use to navigate these challenges, including contextualizing content and fostering critical media analysis. These approaches encourage students to critically engage with representations of "the Other" and promote cultural awareness. The article argues that diversifying educational materials to include non-Western perspectives fosters a more inclusive learning environment and strengthens students' critical thinking skills.

KEYWORDS: “THE OTHER”, POPULAR CULTURE, RELIGIOUS EDUCATION, RELIGION, CRITICAL THINKING

KEYWORDS (SV): RELIGIONSDIDAKTIK, ”DEN ANDRE”, POPULÄRKULTUR, RELIGIONSKUNSKAP, KRITISKT TÄNKANDE

About the author: Nicole von Rost Biedron är doktorand i religionsvetenskap med didaktisk inriktning vid Institutionen för kulturvetenskaper, Linnéuniversitetet. Hennes forskningsintressen rör religion och populärkultur, religionsdidaktiska frågor kopplade till populärkultur samt religionsdidaktik och kunskapssyn.

Inledning

Populärkultur – såsom film, musik, tv, litteratur och sociala medier – spelar en central roll i formandet av samtida världsbilder och sociala interaktioner. Den fungerar ofta som en gemensam referensram som förenar människor med olika bakgrunder och erfarenheter (Partridge 2009). Dess inflytande sträcker sig bortom underhållning och bidrar till att forma samhällsnormer, utbildningspraktiker och politiska ideologier (Clark 2012; Lindgren 2014; Lövhelm & Hjarvard 2019). Populärkultur har därför också fått en framträdande plats i undervisningssammanhang, särskilt i miljöer präglade av medieinflytande och kulturell, religiös och språklig mångfald. Utanför klassrummet fungerar populärkultur och digitala medier dessutom som viktiga, ofta informella, arenor där unga möter och lär sig om religion (Wrammert 2021).

Denna artikel undersöker gymnasielärares perspektiv på att integrera populärkultur i religionskunskapsundervisningen, med särskilt fokus på hur detta relateras till frågor om identitet, representation och inklusivitet i dagens mångkulturella klassrum. Med utgångspunkt i intervjuer och klassrumsobservationer belyses både de möjligheter och de svårigheter som lärarna beskriver när de använder populärkultur som pedagogiskt verktyg. Särskild uppmärksamhet riktas mot den dubbla roll populärkultur kan spela: som resurs för lärande och engagemang, men också som bärare av stereotypa eller problematiska framställningar.

Tidigare forskning har visat att populärkulturella uttryck kan fungera som en bro mellan elevernas vardag och skolans ämnesinnehåll. Giroux (2004) betonar vikten av denna koppling, då den kan öka undervisningens engagemang och relevans samt fördjupa elevers förståelse (se även Löfstedt 2011; Olin-Scheller 2008). Samtidigt innebär användningen risker, exempelvis reproduktion av stereotypa föreställningar om religioner, vilket i sin tur kan påverka elevers förståelse av mångfald och deras uppfattning om ”den Andre” – det vill säga individer eller grupper som uppfattas som avvikande från en dominerande kultur.

Forskning om ungas möten med film och medier visar hur berättelser kan forma identitet, omdömesförmåga och samhällsengagemang. Studier av Dahl (2013), Deldén (2017) och Wrammert (2021) visar exempelvis att elever både reagerar emotionellt och analytiskt på medier, söker autentiska perspektiv och kritiskt granskar stereotypa framställningar. Axelson (2014) lyfter särskilt fram spelfilmens roll i meningsskapande och identitetsutveckling, där åskådarens tankar och känslor samspelar för att skapa förståelse av berättelsens moraliska, etiska och existentiella dimensioner. Samtidigt visar Shaheen (2003) hur Hollywoods framställningar av araber reproducerar maktstrukturer och förstärker stereotypa föreställningar. Deldén och Törnégren (2020) framhåller däremot spelfilmens potential i undervisning om identitet, både inom historie- och religionsämnet, där medier kan fungera som verktyg för att utveckla elevers kritiska tänkande och reflektion kring kulturella perspektiv. Sammantaget visar forskningen att film och medier inte är neutrala, utan alltid bär värderingar, perspektiv och maktrelationer, vilket gör dem relevanta som undervisningsresurser för att stimulera elevernas analytiska förmåga, empatiska förståelse och reflektion över både känsla och analys.

I detta sammanhang framstår lärarnas roll som central, då deras val av upplägg, material och didaktiska strategier påverkar hur populärkultur används i klassrummet. Även om begreppet ”den Andre” inte explicit användes av de intervjuade lärarna, framträdde det enligt min tolkning indirekt i deras tankegångar kring inkludering, eurocentrism och kontextualisering. Utifrån lärarnas resonemang framstår populärkulturens position i undervisningen som komplex – den kan både förstärka och utmana etablerade narrativ. Denna artikel analyserar därför hur lärare navigerar dessa frågor och hur deras didaktiska val kan bidra till en mer inkluderande och kritiskt reflekterande religionskunskapsundervisning. I den avslutande diskussionen introduceras även *det etnografiska ögat* (Berglund 2014) som ett didaktiskt verktyg för lärare. Det har sitt ursprung i etnografiska studier av religion i vardagslivet, där fokus ligger på att uppmärksamma kulturella kontexter, maktrelationer och representationer.

I denna artikel föreslås att perspektivet även kan tillämpas på populärkulturella uttryck i undervisningen. Motivet för denna överföring är att populärkultur, liksom vardagsreligion, är en arena där normer, identiteter och föreställningar om ”den Andre” skapas och reproduceras. Genom att använda *det etnografiska ögat* som en analytisk hållning kan lärare synliggöra hur populärkulturellt material formar uppfattningar om religion och kultur, problematisera stereotypa framställningar och skapa utrymme för kritisk reflektion. På så sätt blir *det etnografiska ögat* relevant som ett didaktiskt verktyg för att stärka undervisningens inkluderande och analytiska dimensioner i mångkulturella klassrum.

Metod, empiri och etik

Artikeln bygger på sexton semistrukturerade intervjuer med gymnasielärare i Sverige, genomförda under perioden 2022–2024. För att fördjupa och nyansera de insikter som framkom i intervjuerna genomfördes även klassrumsobservationer hos ett urval av dessa lärare under perioden 2024–2025. Kombinationen av intervjubaserade och observationsbaserade data möjliggjorde en bredare förståelse av hur populärkultur används som pedagogiskt verktyg i religionskunskapsundervisningen (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2011; Repstad 1999). Lärarnas perspektiv samlades in för att belysa både pedagogiska möjligheter och svårigheter när populärkulturella inslag används i undervisningen, med syftet att fånga erfarenheter och uppfattningar som kan ligga till grund för en analytisk diskussion om deras praktiker. Urvalet omfattade lärare från både kommunala och fristående gymnasieskolor från elva olika orter, med en relativt jämn könsfördelning.

Det finns metodologiska begränsningar som bör beaktas vid tolkning av resultaten. Sexton intervjuer ger värdefulla insikter men representerar en liten andel av den svenska lärarkåren, vilket innebär att resultaten inte nödvändigtvis återspeglar hela yrkesgruppens erfarenheter. En annan begränsning är den potentiella biasen i datainsamlingen. Alla lärare som deltog i studien har erfarenhet av att använda populärkultur i undervisningen, vilket kan innebära att positiva perspektiv är överrepresenterade och att vissa svårigheter inte framträder lika tydligt. Likaså kan det

påverka förståelsen av de hinder som lärare utan denna erfarenhet kan stöta på. Slutligen var klassrumsobservationerna begränsade till ett mindre antal skolor och klasser, vilket innebär att de inte fullt ut reflekterar den variation som finns i hur populärkultur används i undervisningen. Trots detta bidrog observationerna med viktiga insikter i lärares praktiska tillämpning av populärkultur i klassrummet.

Analysen genomfördes med hjälp av tematisk reflexiv analys (Barman & Weurlander 2024). Metoden innebär att återkommande mönster i data identifieras och tolkas genom forskarens aktiva och reflexiva engagemang. Teman ses inte som objektiva givna utan som analytiska konstruktioner, framvuxna i samspelet mellan data, teori och forskarens tolkningar. För att undvika förutbestämda slutsatser utgick kodningen från lärarnas uttryckta erfarenheter och attityder samt från iakttagelser under klassrumsobservationerna. Diskussionerna med lärarna utgick från deras användning av populärkultur i undervisningen. I denna artikel har analysen avgränsats till teman som, enligt min tolkning, på olika sätt kan relateras till frågan om ”den Andre”. Dessa teman är: (1) västerländska perspektivs dominans i religionskunskapsundervisningen, (2) kritiskt engagemang med stereotyper och representation samt (3) kontextualisering och inkludering som didaktisk nödvändighet. I resultatdelen utvecklas dessa teman mer utförligt med stöd av citat från lärarna och exempel från observationerna.

Klassrumsobservationerna har integrerats i analysen för att komplettera och nyansera lärarnas utsagor. Genom att fokusera på lärarnas reflektioner framträder olika sätt på vilka populärkultur används i religionskunskapsundervisningen och relateras till frågor om representation, inklusivitet och kulturell förståelse. De teman som presenteras i artikeln bygger därmed på lärarnas egna erfarenheter och resonemang, och analyseras i relation till tidigare forskning för att synliggöra både populärkulturens pedagogiska potential och dess möjliga begränsningar.

Studien har etikprövats av Etikprövningsmyndigheten. Deltagandet var frivilligt och baserat på informerat samtycke i enlighet med Etikprövningslagen (Riksdagen 2003) och Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet 2017). Deltagarna informerades muntligt och skriftligt om studiens syfte, metod och potentiella användning av resultaten innan de gav sitt samtycke. Allt personligt identifierbart material, såsom namn, skolor och orter, pseudonymiserades under transkriberingen för att säkerställa deltagarnas anonymitet och integritet.

Resultat och diskussion

I det följande avsnittet presenteras utdrag ur det empiriska materialet i form av citat från intervjuerna samt observationer från undervisningssituationer. Citat och observationer återges tillsammans med korta kommentarer som syftar till att tydliggöra vilken aspekt av undervisningen de belyser. Kommentarer ska förstås som förtydliganden snarare än analyser; den mer fördjupade tolkningen sker i det efterföljande analysavsnittet. Indelningen följer de teman som den tematiska reflexiva analysen identifierade.

Västerländska perspektivs dominans i religionskunskapsundervisningen

Detta tema behandlar den omfattande förekomsten av västerländskt producerat innehåll i undervisningen, samt hur lärarna beskriver sitt arbete med sådant material. Ett exempel kommer från Ellis, som berättar att hen ”brukar använda en hel del bilder för att kunna se hur Jesusframställningar i olika kulturer [kan se ut]” (Ellis, intervju 22-05-26). Samtidigt påpekar Ellis att dessa bilder snarare har en kulturell än en populärkulturell koppling. Hen beskriver ambitionen att visa för eleverna hur Jesusgestalten framställs på olika sätt beroende på vilken kulturell kontext bilden härrör från. När jag i en intervju med Frankie nämner detta exempel, kommenterar hen det på följande sätt

[...] Och här sa du någonting viktigt som vi behöver tillägga, så att vi inte blir för eurocentriska. Anledningen till att det är mycket fokus som ligger på kristendom och kristusbilden är [av] två skäl. Den övervägande delen av mina elever är ändå etniska svenskar, de har en stark relation till kristendomen. Men även de elever som är utlandsfödda eller som är andra generationens invandrare bor ändå just nu i ett kristet samhälle, vilket ändå gör att det är lite enklare för dem att relatera till det här ändå. Det finns mycket fascinerande muslimsk film och allt från Bollywood är ju inspirerat av indiska religioner och myter. Men om jag skulle ha en Bollywood-film så hade ingen förstått det för det finns ingen som har en relation till den typen av media eller religion. Så det är därför det är mycket Jesus och kristendom (Frankie, intervju 23-03-31).

Frankies resonemang visar hur läraren motiverar valet av undervisningsmaterial i relation till elevernas förkunskaper och igenkänning. Fokus på kristna motiv framträdde även i en observation hos Mika. Lektionen inleddes med en genomgång av den historiske Jesus och hans kontext i relation till Nya testamentet. Under föreläsningen visades en PowerPoint med omkring 90 bilder av Jesus i olika framställningar, bland annat tavlor, skulpturer och memes. Endast tre av bilderna kunde tydligt knytas till en utomeuropeisk kontext: en islamsk målning från Indien (1500–1600-tal), en asiatisk Jesus framställd som en av tolv versioner i ett collage, samt Jesusstatyn i Rio de Janeiro. Ingen av dessa var populärkulturell, och de få populärkulturella bilder som förekom hade alla västerländskt ursprung. Efter lektionen kommenterade Mika själv att bildmaterialet var ”white washed” och berättade att det funnits en avsikt att inkludera ett större urval, men att tiden inte hade räckt till.

I observationer av Sams lektionsupplägg visades ett avsnitt ur *Världens sämsta indier* med komikern David Batra under en introduktion till hinduismen. I programmet söker Batra kunskap om indisk religion och andlighet, och det är producerat i Sverige med utgångspunkt i en svensk upplevelse av indisk kultur. Även om Batra själv har föräldrar med indiskt ursprung framställs hans egen relation till Indien som begränsad. Materialet förmedlar därför enligt min tolkning ett externt perspektiv på indisk kultur. Frågebatteriet som eleverna fick använda som underlag för diskussionen som följde fokuserade på kulturkrockar, både i mötet mellan Batra och Indien och i relation till elevernas egna erfarenheter.

Det mest framträdande exemplet på populärkulturellt material producerat utanför väst återfinns i en samling indiska serietidningar, som nämns av två lärare oberoende av varandra. Dessa bygger på indiska epos, såsom berättelser om Ganesh och Mahabharata. Lärarna framhåller att materialet kan användas i undervisningen, men att det inte är helt okomplicerat. Jag återkommer till denna fråga i det sista temat, där kontextualisering behandlas.

Ett annat exempel framkommer i intervjun med Alex, som berättar om sin användning av musikvideor av muslimska artister. Intervjun specificerar inte exakt vilka artister det handlar om, utöver att de beskrivs som ”de mest sålda muslimska artisterna under [året]” (Alex, intervju 22-05-29). Enligt min bedömning kan det antas att denna lista inkluderar artister med icke-västerländsk bakgrund. Läraren beskriver syftet som att visa hur islam kan uttryckas på olika sätt genom musik.

Läraren Lee uttrycker i intervjun en önskan att inkludera material från andra kulturella kontexter, men pekar också på svårigheten att ta till sig sådant material

Min dröm har varit att visa, att kunna visa enstaka scener ur till exempel Bollywood. Hur de hanterar närhet och relationer, hur man visuellt visar det, eftersom till exempel en kyss inte får förekomma. Men då måste jag sätta mig in i den världen (Lee, intervju 23-01-16).

Utifrån dessa exempel menar jag att undervisningen i hög grad präglas av västerländskt producerat material, samtidigt som det också finns försök och ambitioner att inkludera uttryck från andra kulturella och religiösa sammanhang.

Diskussion: västerländska perspektivs dominans i religionskunskapsundervisningen

Genom empirin framträder att undervisningen i hög grad förlitar sig på västerländskt producerat material, även i sammanhang där syftet är att introducera elever till andra religioner och kulturer. Detta kan förstås i ljuset av Axelsons (2014) beskrivning av hur film och visuella medier aktiverar både tankar och känslor hos åskådaren och möjliggör meningsskapande. När materialet domineras av västerländska perspektiv påverkar detta inte bara igenkänning och förförståelse utan även hur eleverna skapar mening i mötet med kulturella och religiösa fenomen. Exemplet med Ellis, som använder olika framställningar av Jesus, tillsammans med Frankies resonemang om elevernas förförståelse, illustrerar att igenkänning ofta styr valet av undervisningsmaterial. Detta framträder som en spänning mellan ambitionen att undvika en alltför eurocentrisk undervisning och det pragmatiska behovet av att knyta an till elevernas befintliga referensramar. Mikas lektion med Jesusbilder exemplifierar samma problematik. Trots att fokus låg på den historiske Jesus och hans kontext i relation till Nya testamentet bestod bildmaterialet nästan uteslutande av västerländska framställningar, medan endast ett fåtal bilder tydligt representerade utomeuropeiska kontexter. Läraren själv kommenterade efter lektionen att materialet var ”white washed”, vilket tydliggör hur även undervisning som inte direkt syftar till att representera kulturell mångfald riskerar att reproducera västerländska normer när variationen i materialet är begränsad.

Sams användning av *Världens sämsta indier* illustrerar hur även material om icke-västerländska religioner ofta filtreras genom västerländska referensramar. Programmet,

producerat i Sverige och med Batra som central gestalt, förmedlar ett externt perspektiv på indisk religion och kultur snarare än ett perspektiv inifrån traditionen. Samtidigt skapar fokus på kulturkrockar möjligheter för eleverna att reflektera över skillnader mellan egna erfarenheter och de perspektiv som presenteras i avsnittet. Jag tolkar detta som ett exempel på hur populärkultur kan fungera som ett pedagogiskt verktyg för att belysa frågor om ”den Andre” och stimulera kritisk analys av representation och kulturella skillnader.

De indiska serietidningarna och de muslimska musikvideorna som Alex nämner kan ses som ytterligare försök att bredda representationen av icke-västerländska perspektiv. Lärarna påpekar dock själva utmaningar kopplade till språk, tillgång och kulturell kontext, vilket påverkar hur materialet används och tolkas i undervisningen. Lees reflektion om svårigheten att sätta sig in i andra kulturella världar visar på samma strukturella problematik: ambitionen att inkludera fler perspektiv kolliderar ofta med begränsade resurser och förförståelse.

Utifrån dessa observationer hävdar jag att undervisningen i hög grad präglas av västerländskt material, vilket kan förstärka västerländska berättelser som norm och begränsa representationen av globala perspektiv (Giroux 2004; Tisdell & Thompson 2007). Ett ensidigt beroende av västerländska medier riskerar att reproducera stereotyper och kulturella fördomar, vilket kan påverka elevernas möjligheter att förstå och kritiskt granska kulturella normer och global mångfald. För elever med icke-västerländsk bakgrund kan bristen på representation även påverka känslan av tillhörighet och självkänsla, något som tidigare forskning också visar (Holmqvist Lidh 2016; 2018). Utifrån min analys framstår det dessutom som att frågor om representation i undervisningen inte enbart bör förstås som en fråga om västerländsk kontra icke-västerländsk kultur, utan även som en fråga om religiös och icke-religiös mångfald. Även om västerländskt material ofta upplevs som tillgängligt och engagerande, saknas ofta den kulturella och religiösa variation som krävs för att ge eleverna en bredare och mer inkluderande bild av världen. Analysen öppnar samtidigt upp för vidare diskussioner om hur elever kan förhålla sig till de stereotyper och begränsningar som materialvalet medför, samt hur undervisningen kan skapa förutsättningar för ett mer reflekterat och kritiskt engagemang.

Kritiskt engagemang med stereotyper och representation

Detta tema behandlar hur lärarna beskriver sitt arbete med frågor om stereotyper och representation i undervisningen, samt hur elever ges möjlighet att reflektera över olika kulturella och religiösa perspektiv. I intervjuerna framkommer att lärarna resonerar om hur materialval kan påverka elevers uppfattning av inkludering och representation. Som Alex uttrycker det

Hur säkerställer jag att materialet jag visar också är inkluderande? Jag bör inte bara tänka på manliga och kvinnliga representationer. Jag bör också överväga om materialet är inkluderande (Alex, intervju 22-05-29).

Uttalandet lyfter fram en medvetenhet om att undervisningsmaterial behöver granskas ur ett inkluderingsperspektiv. Här framkommer en strävan efter att synliggöra

fler perspektiv och att undvika material som riskerar att ge en ensidig eller exkluderande bild. I samtalet beskriver Alex även att populärkulturellt material ofta innehåller stereotypa framställningar, och att dessa kan användas didaktiskt. Hen benämner dem som ”lätta mål” eftersom de är övertydliga och därför kan fungera som utgångspunkt för diskussion i klassrummet. Samtidigt betonar hen vikten av att materialet inte lämnas oreflekterat

[...] stereotyperna är ju ibland förenklade för att de blir så övertydliga. Det blir så lätt att, i undervisningen prata om det. [...] Alltså om jag inte gjorde någonting med de skulle det vara ett problem, för då blir det ju att jag reproducerar stereotyperna (Alex, intervju 22-05-29).

Här framträder hur Alex både ser möjligheterna och utmaningarna i att använda material som innehåller stereotyper. Stereotypernas tydlighet gör dem användbara i undervisningen, men de måste alltid följas av samtal och reflektion för att inte befästa förenklade föreställningar. En liknande tanke uttrycks av Lee, som beskriver sitt arbetssätt med att använda klipp som innehåller stereotypa eller etnocentriska perspektiv. Hen betonar vikten av att tala med eleverna om klippen och deras budskap, snarare än att enbart visa dem

[...] att nu kommer ni [eleverna] att titta på det här klippet och den visar den här typen av stereotyp och vi använder den för att den är tydlig. Det betyder inte att den är rätt. Eller vad man ska säga. Att jag vill också att ni problematiserar det vi tittar på. Så att man pratar mycket om klipp, tror jag nästan är lika viktiga som att använda dem. Det vet jag att vi gjorde ganska mycket inför ett klipp om hinduisk tradition. Den kritiserade, ganska hårt, kastsystemet. Fast den gjorde det väldigt etnocentriskt eller nästan eurocentriskt. Och då sa jag så här, att jag tycker den är tydlig av de här anledningarna, men ni måste vara beredda på [att fråga] vem som har skapat den här bilden? Vem som äger den här bilden? Och det tycker de är svårt (Lee, intervju 23-01-16).

Uttalandet illustrerar hur Lee, på liknande sätt som Alex, använder stereotypernas tydlighet som pedagogisk resurs, men samtidigt riktar uppmärksamheten mot frågor om makt, ägarskap och perspektiv. Tillsammans visar dessa exempel hur lärare på olika sätt använder populärkulturellt material med stereotypa drag för att skapa utrymme för reflektion och diskussion i klassrummet. Stereotypernas tydlighet gör dem tillgängliga som undervisningsresurs, men kräver samtidigt ett aktivt pedagogiskt arbete för att problematiseras och sättas i ett större sammanhang.

Diskussion: kritiskt engagemang med stereotyper och representation

Empirin indikerar att lärare medvetet använder material som innehåller stereotypa framställningar som ett pedagogiskt verktyg, samtidigt som de uppmuntrar elever att reflektera över och problematisera representationer. Citaten som presenteras visar att lärare ofta balanserar mellan att använda materialets övertydliga stereotyper som diskussionsunderlag och att undvika att reproducera förenklade föreställningar om ”den Andre”. Som Kittelmann Flensner (2015) visar, möter lärare i religionskunskap betydande utmaningar när de tar upp stereotyper om ”den Andre” i

klassrumsdiskussioner kring religion. Populärkulturens roll som undervisningsresurs kan förstärka dessa utmaningar, särskilt om innehållet inte analyseras kritiskt. Populärkulturella uttryck tenderar att förenkla eller förvränga komplexa kulturella och religiösa fenomen, ofta för att göra materialet mer lättillgängligt och underhållande för en bred publik. Denna förenkling kan reducera kulturer och religioner till stereotypa narrativ och därmed påverka elevernas möjligheter att utveckla en djupare och mer nyanserad förståelse för mångfald och komplexitet.

En problematisk aspekt av detta är det som en av lärarna benämnde som ”Hollywoodifieringen” av kulturella berättelser, där västerländska perspektiv inte bara dominerar utan också formar hur icke-västerländska kulturer framställs. Shaheen (2003) visar exempelvis hur Hollywoods stereotypa framställningar av araber som ”den Andre” förstärker fördomar, dehumaniserar grupper och begränsar möjligheten till nyanserade skildringar, med konsekvenser för människors generella uppfattningar och attityder gentemot araber. Liknande tendenser framträder i andra medier, där icke-dominerande kulturer ofta reduceras till övertydliga stereotyper eller exotifierade representationer (Lied & Toft 2018). Västerländska perspektiv kan därmed bidra till att framställa människor utanför majoritetskulturen som fundamentalt olika, vilket kan påverka elever med olika kulturella och religiösa bakgrunder genom att de riskerar att marginaliseras eller reduceras till dessa stereotypa bilder.

Flera av de intervjuade lärarna beskriver hur de försöker hantera dessa utmaningar genom att medvetet välja och analysera undervisningsmaterial. Exempelvis visar Alex citat att en medveten strävan finns att hitta inkluderande material som speglar olika perspektiv och breddar representationen, vilket inte bara kan utmana västerländska fördomar utan även andra stereotyper. Trots detta undviker lärare populärkulturella uttryck från mindre kända kulturer till förmån för dokumentärer eller reportage. Hultkrantz (2014) visar i en studie att historielärare uttrycker större skepsis mot spelfilm än mot dokumentärer och använder därför fler kritiska arbetsmetoder när de arbetar med spelfilm i klassrummet. Dokumentärer uppfattas som mindre problematiska och mer trovärdiga, det vill säga man har en uppfattning om att dokumentärer är mer objektiva eller neutrala i sin framställning än spelfilmer, en uppfattning som det är rimligt att anta att religionskunskapslärare delar. På liknande sätt visar Axelson och Ghasempour (2025) att samma uppfattning gäller undervisningsfilmer, som även de ofta uppfattas som neutrala och objektiva, trots att de i praktiken inte är det. Enligt min uppfattning kan denna differentiering mellan populärkultur och dokumentärer förstärka en obalans i representation och påverka hur elever uppfattar olika religioner och kulturer. Lied och Toft (2018) påpekar att medier i undervisningen kan påverka hur religion framställs i klassrummet, och skillnader i medium kan skapa skillnader i uppfattad trovärdighet och djup.

Trots dessa utmaningar visar empirin också att lärare använder populärkulturella uttryck på ett sätt som främjar kritisk reflektion. Stereotyper används som pedagogiska resurser, där eleverna uppmuntras att analysera vem som skapat materialet, vilka perspektiv som representeras och vilka maktodynamiker som ligger bakom. Detta tolkar jag som ett exempel på hur populärkultur kan fungera som ett verktyg för att utveckla elevernas kritiska tänkande och medvetenhet om kulturella skillnader. Metoden kan

bidra till en mer nyanserad förståelse av mångfald, genom att elever tränas i att identifiera och analysera representationer, maktrelationer och stereotypa framställningar (Tisdell & Thompson 2007).

Sammantaget tyder analysen på att kritiskt arbete med stereotyper i populärkultur kan skapa pedagogiska möjligheter för elever att reflektera över representation och makt, trots svårigheter med materialets tillgänglighet, språkbarriärer och kulturell kontext. Lärarnas medvetna val av material och sättet de integrerar det i undervisningen visar att populärkultur kan användas strategiskt för att främja förståelse för kulturell mångfald och sociala frågor, samtidigt som det bidrar till elevernas kritiska medieanalys och reflektion.

Kontextualisering och inkludering som didaktisk nödvändighet

I flera av intervjuerna framhåller lärarna att det material som används i undervisningen behöver placeras i en tydlig kontext. Detta gäller särskilt när populärkulturella eller kulturella uttryck används för att belysa religiösa traditioner. Som tidigare nämnts finns i empirin endast ett tydligt exempel på material producerat utanför väst: en samling indiska serietidningar som två oberoende lärare använder. Båda lärarna beskriver materialet som användbart i undervisningen, samtidigt som de pekar på vissa utmaningar i dess användning. Läraren Nicky uttrycker det så här

Jag hade en vän som åkte till Indien och kom hem med en sådan här bunt med serietidningar om Ganesh och Mahabharata och alltså hela den indiska epos-skatten i serieform. Den har jag också använt, men den är på engelska. Där blir det lite mer problematiskt. [...] De måste kunna det bra och de måste också kunna hela kontexten (Nicky, intervju 23-03-23).

Nicky framhåller här att användningen av serietidningarna innebär vissa svårigheter, bland annat vad gäller språk och kulturell kontext. Sam, som också har samma samling serietidningar, beskriver sin erfarenhet på följande sätt

Och sen har jag av eget intresse köpt på mig serietidningar utifrån Mahabharata till exempel, och lite sådana, indiska gudasagor, i serieform. Och det brukar vi kika på en del också. [...] Ja de flesta tycker att det är kul att bläddra i dem. Och ibland har jag faktiskt haft elever som har fått låna en sån, att läsa, alltså fått låna den av mig och läsa den. Därför att man har velat veta mer. [...] Och det är någon som varit intresserad och har gjort ett fördjupningsarbete och har velat låna dem till exempel. Jag brukar visa att dem finns (Sam, intervju 23-11-15).

Här framträder hur lärarens eget intresse och privata resurser kan bli en källa till undervisningsmaterial, och att elevernas intresse ibland leder till vidare fördjupning. Sam berättar också att materialet introduceras först efter att en mer grundläggande kontext har etablerats i undervisningen, exempelvis berättelser om gudarna. Som hen uttrycker det

Det är något helt annat och man måste i så fall naturligtvis ge en kontext till det och då handlar det till exempel om att vi pratar om gudarna, och då har vi ofta pratat om att just det här för oss, så är det här saker vi inte känner till speciellt mycket (Sam, intervju 23-11-15).

I detta citat betonas vikten av att placera materialet i ett tydligt sammanhang för att eleverna ska kunna förstå det. Exempelen från Nicky och Sam visar hur både materialets ursprung och elevernas förkunskaper påverkar behovet av kontextualisering. Detta behov gäller dock inte enbart icke-västerländskt material; även engelskspråkiga västerländska populärkulturella referenser kan kräva tydlig kontext och språkligt stöd för att bli fullt tillgängliga för eleverna. Under en lektion som jag observerade hos Mika illustrerades detta när eleverna tog del av flera Youtube-klipp från amerikanska serier och filmer. Mika gav en kort sammanfattning av varje klipp innan eleverna såg det, vilket bidrog till att förstärka och förtydliga materialet.

Förutom behovet av att ge eleverna tillgång till kontext kring material från andra kulturella sammanhang framhåller vissa lärare även vikten av att tydliggöra den egna, svenska kontexten. Alex beskriver till exempel hur hen ibland använder en undersökning från World Value Survey

De [World Value Survey] gör regelbundna sådana här studier om vilka värderingar [som] dominerar olika länder. Sen sätter de ut länderna på en världskarta, och Sverige är ju ett av länderna som sticker ut i den här kartan. Det brukar jag ofta visa i min undervisning och säga [att] när vi ska förstå världen och vi ska tänka på hur Sverige gör, vi uppfattar ju Sverige som normalt. Självklart är de andra konstiga. Men tittar vi på till exempel vilka värderingar om familj kontra individ, religionsval i samhället och så där, utifrån den här kartan så inser vi att vi är ett extremland. Det innebär att det vi tycker är normalt, det är kanske inte normalt på en global kontext (Alex, intervju 22-05-29).

Tillsammans visar dessa exempel att lärarna ofta förser materialet med kompletterande förklaringar, sammanfattningar eller jämförelser för att göra det begripligt för eleverna. Behovet av kontextualisering framträder både i relation till material med icke-västerländskt ursprung, engelskspråkiga västerländska populärkulturella uttryck och i arbetet med att synliggöra svenska normer i relation till globala perspektiv.

Diskussion: kontextualisering och inkludering som didaktisk nödvändighet

Analysen av empirin visar att lärare ofta betonar behovet av att placera undervisningsmaterial i en tydlig kontext. Detta gäller särskilt när populärkulturella eller kulturella uttryck används för att belysa religiösa traditioner. De intervjuer och observationer som genomförts indikerar att kontextualisering och inkludering fungerar som centrala didaktiska verktyg för att underlätta elevers förståelse av materialets kulturella och historiska bakgrund. Genom att erbjuda kontext kan lärarna minska risken att materialet uppfattas som främmande eller exotiskt, och i stället öppna för en mer mångfacetterad och nyanserad förståelse av de kulturer och religiösa traditioner som studeras.

Flera av de intervjuade lärarna lyfter fram vikten av att motverka stereotyper tolkningar samtidigt som de skapar utrymme för fördjupning och kritisk reflektion. Detta framträder exempelvis när Alex diskuterar att undervisningsmaterial behöver granskas ur ett inkluderingsperspektiv, där inte bara kön utan även kulturella perspektiv

beaktas. Här framträder ett analytiskt fokus på hur materialval kan påverka elevernas uppfattning om representation och inkludering. I linje med detta argumenterar Alex för att undervisningen inte enbart handlar om att förstå andra kulturer, utan även om att reflektera över den egna kulturen i ett bredare globalt sammanhang, där den egna kulturen då kan framstå som särpräglad.

Utifrån det empiriska materialet framgår det att lärare aktivt använder olika strategier för att hantera de utmaningar som kan uppstå i samband med populärkulturella inslag. När det gäller material från andra kulturella kontexter, såsom de indiska serietidningarna, kontextualiserar Sam materialet genom att först etablera grundläggande kunskap om gudar och mytologi. Mika kompletterar engelskspråkiga västerländska klipp med korta sammanfattningar och bakgrundsinformation, vilket underlättar för elever med varierande språkkunskaper att tillgodogöra sig innehållet. Även när materialet ligger nära elevernas egna kulturfärer vidtas åtgärder för att säkerställa förståelse, vilket antyder att lärarna strävar efter att främja både engagemang och kritisk reflektion.

Språkkunskaper, både i undervisningsspråket och ämnesspecifika språk, framträder som en central faktor för elevers möjligheter att engagera sig i undervisningsinnehållet (Skogar 2005). Klassrummen präglas sällan av homogenitet, utan rymmer snarare en mångfald av erfarenheter, kulturella bakgrunder och språkliga förutsättningar, vilket ytterligare ökar komplexiteten i undervisningen (Nilsson 2018). I dessa mångkulturella miljöer uppstår enligt lärarna även språkrelaterade utmaningar när engelskspråkiga populärkulturella medier används. Västerländsk populärkultur, som domineras av engelskspråkiga filmer, musik och andra medier, kan därför bli problematisk för elever med begränsade språkkunskaper, samtidigt som kulturella referenser i materialet kan vara okända för vissa elever. Detta bekräftas av von Brömssen (2003), som i intervjuer med elever utan etnisk svensk bakgrund noterar att både språket och ämnessammanhangen upplevdes som främmande.

Språkbarriärer kan leda till missförstånd och potentiellt förstärka stereotyper eller snedvridna framställningar. Empirin visar att flera lärare upplever dessa hinder, vilket exemplifieras hos Mika, Nicky och Sam. Trots att svenska undertexter ofta finns tillgängliga kan elever ha svårt att läsa tillräckligt snabbt eller uppfatta språkliga nyanser i engelska. Baserat på dessa observationer kan enligt min bedömning detta begränsa lärarnas möjligheter att etablera en dynamisk och inkluderande lärandemiljö. För att hantera dessa utmaningar tillämpar lärarna olika pedagogiska strategier. Mika sammanfattar exempelvis varje klipp innan visning, vilket underlättar för elever med varierande språklig förmåga. Nicky och Sam ger ytterligare kontext för att eleverna ska förstå både språket och den kulturella bakgrunden. Dessa strategier kan enligt min analys öka möjligheterna för alla elever att reflektera över och analysera populärkulturellt material, samtidigt som de stärker förståelsen för ämnets innehåll och relationen till lärandemålen.

Samtidigt framhåller empirin de praktiska begränsningarna i utbildningsmiljöer, där tid och resurser ofta är begränsade. Att ge tillräcklig kontext för att stötta elevernas förståelse av kulturellt främmande material är tidskrävande och kräver en balans mellan lärarens ambitioner och de strukturella förutsättningarna. Även det språkliga stöd som

lärarna tillhandahåller tar tid i anspråk, vilket kan påverka deras möjligheter att engagera sig i icke-västerländskt kulturellt material. Baserat på lärarnas beskrivningar framstår behovet av ytterligare stöd som centralt för att underlätta integreringen av icke-västerländskt material.

Den kulturella kontexten för materialet har också betydelse. Västerländsk populärkultur, som ofta är allmänt tillgänglig och välkänd, kan stå i kontrast till erfarenheter och referensramar hos elever med andra kulturella bakgrunder. Kulturella uttryck från andra delar av världen kan å andra sidan vara mindre bekanta, vilket exemplifieras av Lees uttalande om Bollywood-filmer, där läraren först behöver sätta sig in i kontexten. Flera lärare påpekar svårigheter med att använda icke-västerländsk populärkultur i klassrummet. Utan tillräcklig kontext kan materialet upplevas som förvirrande eller främmande, vilket ökar risken för missförstånd. Exempelvis kan västerländska elever ha svårt att förstå aspekter av indisk populärkultur, såsom Bollywoodfilmer, traditionell musik eller religiösa praktiker, utan relevant kulturell bakgrund. Baserat på empirin kan detta skapa barriärer och riskera en ytlig förståelse av dessa kulturer. Genom att ge eleverna tydlig kontextuell information om kulturell och historisk bakgrund kan lärare underlätta förståelsen av materialet och samtidigt bidra till ökad global medvetenhet och minskade fördomar och stereotyper. Tisdell och Thompson (2007) betonar vikten av att inkludera olika perspektiv och representationer i media för att främja en mer inkluderande förståelse av olika grupper. Analysen indikerar att strategier som kontextualisering och språkligt stöd kan fungera som didaktiska verktyg som både underlättar förståelse och främjar kritisk reflektion kring mångfald, kultur och representation. Dock krävs det att lärare genomför ett analytiskt förarbete för att de ska kunna ta vara på denna didaktiska möjlighet (Deldén & Törnégren 2020).

Avslutande diskussion

Analysen av empirin visar att populärkultur i religionskunskapsundervisningen kan fungera både som en resurs och som en utmaning när det gäller representation, kritiskt tänkande och förståelse för kulturell mångfald. De tre teman som framträder i materialet – västerländska perspektivs dominans, kritiskt engagemang med stereotyper och kontextualisering – är nära sammanlänkade och belyser olika dimensioner av hur populärkultur används i klassrummet i relation till ”den Andre”.

Empirin indikerar att undervisningen ofta präglas av västerländskt material, även när syftet är att introducera andra religioner och kulturer. Lärarnas val av material styrs delvis av igenkänning och praktisk hänsyn till elevernas förförståelse, något som kan förstärka en eurocentrisk snedvridning. Exempel som Ellis försök att visa olika framställningar av Jesus och Frankies resonemang om elevers förförståelse illustrerar denna spänning mellan ambitionen att bredda perspektiven och behovet av att knyta an till elevernas befintliga referensramar. Även material som syftar till att representera icke-västerländska kulturer, exempelvis *Världens sämsta indier*, filtreras ofta genom västerländska perspektiv, vilket visar hur populärkulturellt innehåll ofta förmedlar ett

utifrån-perspektiv snarare än ett inifrån-perspektiv. Dessa exempel indikerar att val av undervisningsmaterial har en direkt inverkan på hur elever uppfattar kulturell och religiös mångfald, och pekar på vikten av att reflektera över representation och underrepresentation i undervisningen (Giroux 2004; Tisdell & Thompson 2007).

Samtidigt visar empirin att lärare medvetet använder material med stereotypa framställningar som ett pedagogiskt verktyg. Alex beskriver hur övertydliga stereotyper kan fungera som ”lätta mål” för diskussioner, men att det är avgörande att dessa alltid problematiseras. Lee använder liknande strategier, där elever uppmanas att analysera klipp baserat på frågor om perspektiv och ägarskap. Analysen indikerar att populärkultur kan bidra till kritiskt tänkande genom att elever tränas i att identifiera stereotyper, analysera representationer och reflektera över hur maktrelationer påverkar framställningar (Tisdell & Thompson 2007). Detta förhållningssätt visar att populärkultur inte bara är ett underhållande inslag i undervisningen utan även ett verktyg för att utveckla analytiska och reflekterande färdigheter.

Användningen av spelfilm och andra medier kan, enligt Axelson (2014), fungera som ett redskap för identitetsskapande, moralisk reflektion och meningsskapande hos eleverna. Film aktiverar både känslor och tankar, vilket skapar möjligheter att analysera berättelser utifrån etiska, moraliska och existentiella dimensioner. Deldén och Törnégren (2020) visar också hur spelfilm kan användas i undervisningen om identitet i såväl historie- som religionsämnet, där elever både kan reagera emotionellt och analysera representationer och kulturella perspektiv. Denna kombination av emotionell och analytisk bearbetning gör populärkulturellt material till en plattform för diskussioner om kultur, religion och samhälle.

En tredje dimension som framträder är behovet av kontextualisering och språkligt stöd för att göra materialet tillgängligt. Empirin visar att lärare ofta kompletterar material med bakgrundsinformation, sammanfattningar eller jämförelser för att underlätta förståelsen. Sam och Nicky kontextualiserar indiska serietidningar genom att förklara gudar och mytologi, medan Mika introducerar engelskspråkiga klipp med förklaringar. Analysen indikerar att sådana strategier inte bara underlättar förståelsen utan även möjliggör kritisk reflektion över kulturella skillnader och normer. Språkliga och kulturella hinder framstår som särskilt viktiga i mångkulturella klassrum, där elever har olika förkunskaper och språkliga förutsättningar (von Brömssen 2003; Nilsson 2018; Skogar 2005). Kontextualisering kan därför ses som en didaktisk nödvändighet för att elever ska kunna engagera sig i materialet på ett nyanserat sätt.

Som nämnts inledningsvis kan det etnografiska ögat (Berglund 2014) fungera som ett didaktiskt verktyg för religionskunskapsläraren, där undervisningsmaterial och populärkulturella uttryck granskas med fokus på kulturella kontexter, maktrelationer och representationer. Det handlar inte om att genomföra en etnografisk studie, utan om att använda en analytisk hållning som gör dessa dimensioner synliga i klassrummet. Perspektivet kan användas för att granska den egna undervisningspraktiken, exempelvis vilka materialval som görs, vilka perspektiv som ges företräde och hur dessa påverkar elevernas förståelse. Genom att ”se med ett etnografiskt öga” kan läraren identifiera hur populärkulturella berättelser reproducerar eller utmanar stereotypa bilder av ”den Andre” och skapa utrymme för kritisk reflektion. Detta kan också användas direkt i

undervisningen genom att eleverna får arbeta med frågor som: Vem har skapat materialet? Vilka perspektiv representeras? Vilka röster saknas? På så sätt blir det etnografiska ögat ett stöd för att utveckla elevernas kritiska mediekompetens och kulturella medvetenhet. När detta kombineras med strategier som kontextualisering och kritisk medieanalys kan populärkultur bli en plattform för att främja både inkludering och analytisk förmåga i undervisningen.

Sammantaget visar analysen att populärkultur erbjuder både möjligheter och svårigheter i religionskunskapsundervisningen. Den kan skapa engagemang, öppna för kritisk reflektion och bidra till elevernas kulturella medvetenhet. Samtidigt finns risker, särskilt när material domineras av västerländska perspektiv eller innehåller stereotypa framställningar utan tillräcklig kontext. För att hantera dessa utmaningar krävs medvetna didaktiska val, där lärare reflekterar över materialets begränsningar, integrerar kontextualisering, erbjuder språkligt stöd och skapar analytiska ramar för eleverna, såsom metoder för att dekonstruera stereotyper och analysera kulturella perspektiv (Berglund 2014; Toft & Broberg 2018; Widholm 2020). Den avslutande diskussionen visar att populärkultur i religionskunskapsundervisningen kan fungera som en bro mellan olika kulturella perspektiv, men att detta förutsätter medvetenhet om materialets begränsningar och aktiva didaktiska val. Genom att ge eleverna verktyg för kritisk analys kan lärare främja en undervisning som är både inkluderande och analytiskt rik. Detta stärker elevernas förståelse för mångfald, kulturella skillnader och globala sammanhang – och gör undervisningen meningsfull och reflekterande.

Referenser

Alex, lärarintervju 22-05-29. Transskript i förvar hos författaren.

Axelson, T. (2014). *Förtätade filmögonblick; den rörliga bildens förmåga att beröra*. Stockholm: Liber.

Axelson, T. & Ghasempour, D. (2025). Rörligt bildberättande – möte med religioner och självförståelse. I: Berglund, J., Gunner, G. & Klintborg, C. (red.). *Barn i religionernas värld*. 2. uppl. Malmö: Gleerups, s. 109-128.

Barman, L. & Weurlander, M. (2024). Tematisk analys. I: Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 4. uppl. Stockholm: Liber, s. 38-55.

Berglund, J. (2014). An Ethnographic eye on religion in everyday life. *British Journal of Religious Education*, 36(1), s. 39-52.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2013.820167>

von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Clark, T. R. (2012). What is Religion? What is popular culture? How are they related? I: Clark, T. R. & Clanton Jr., D. W. (red.). *Understanding Religion and Popular Culture*. London: Routledge, s. 1-12.

”DEN ANDRE” OCH POPULÄRKULTUR I RELIGIONSKUNSKAPSUNDERVISNING:
UTMANINGAR OCH MÖJLIGHETER
Nicole von Rost Biedron

Dahl, S. (2013). *Folk mord som film: gymnasieelevers möten med Hotel Rwanda – en receptionsstudie*. Lic.-avh. Lund: Lunds universitet.

Deldén, M. (2017). *Perspektiv på historiefilmslitteracitet: en didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Deldén, M. & Törnégren, G. (2020). Identitet, etik och historiemedvetande: En analys av filmen Sameblod som potentiellt undervisningsmaterial i ämnena religionskunskap och historia. *Utbildning & Lärande*, 14(1), s. 65-85.

Ellis, lärarintervju 22-05-26. Transskript i förvar hos författaren.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. I: Ahrne, G. och Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber, s. 36–57.

Frankie, lärarintervju 23-03-31. Transskript i förvar hos författaren.

Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), s. 59-79.
<https://doi.org/10.1080/1479142042000180926>

Holmqvist Lidh, C. (2016). *Representera och bli representerad: elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Lic.-avh. Karlstad: Karlstads universitet.

Holmqvist Lidh, C. (2018). Representera och bli representerad: elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning. I: Franck, O. & Thalén, P. (red.). *Interkulturell religionsdidaktik: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, s. 87-107.

Hultkrantz, C. (2014). *Playtime!: en studie av lärares syn på film som pedagogiskt hjälpmedel i historieämnet på gymnasiet*. Lic.-avh. Umeå: Umeå universitet.

Kittelman Flensner, K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Lee, lärarintervju 23-01-16. Transskript i förvar hos författaren.

Lied, L. I. & Toft, A. (2018). ‘Let me Entertain You’: Media Dynamics in Public Schools. I: Lundby, K. (red.). *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, s. 243–258.
<https://doi.org/10.1515/9783110502060-019>

Lindgren, S. (2014). *Populärkultur: teorier, metoder och analyser*. 2. uppl. Stockholm: Liber.

Löfstedt, M. (2011). Livsfrågor på gott och ont. I: Löfstedt, M. (red.). *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur, s. 51-64.

”DEN ANDRE” OCH POPULÄRKULTUR I RELIGIONSKUNSKAPSUNDERVISNING:
UTMANINGAR OCH MÖJLIGHETER
Nicole von Rost Biedron

Lövheim, M. & Hjarvard, S. (2019). The Mediatized Conditions of Contemporary Religion: Critical Status and Future Directions. *Journal of Religion, Media and Digital Culture*, 8(2), s. 206-225. <https://doi.org/10.1163/21659214-00802002>

Nicky, lärarintervju 23-03-23. Transskript i förvar hos författaren.

Nilsson, S. (2018). Det oförutsägbara klassrummet – utmaningar och möjligheter. I: Franck, O. & Thalén, P. (red). *Interkulturell religionsdidaktik: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, s. 109-129.

Olin-Scheller, C. (2008). *Såpor istället för Strindberg?: litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*. Stockholm: Natur & Kultur.

Partridge, C. (2009). Religion and Popular Culture. I: Woodhead, L. (red.), *Religions in the Modern World: Traditions and Transformations*. 2. uppl. London: Routledge, s. 489–521.

Riksdagen (2003). *Lag (2003:460) om etikprovning som avser människor*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/\[24-03-28\]](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/[24-03-28]).

Repstad, P. (1999). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sam, lärarintervju 23-11-15. Transskript i förvar hos författaren.

Shaheen, J. (2003). Real Bad Arabs: How Hollywood Vilifies a People. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 588, s. 171-193.

Skogar, B. (2005). *Bildning och religion: en lärarutbildares perspektiv*. Stockholm: Höskoleverket.

Tisdell, E.J. & Thompson, P.M. (2007). 'Seeing from a different angle': the role of pop culture in teaching for diversity and critical media literacy in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 26(6), ss. 651-673. <https://doi.org/10.1080/02601370701711349>

Toft, A. & Broberg, M. (2018). Perspectives: Mediatized Religious Education. I: Lundby, K. (red.), *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, s. 225-241. <https://doi.org/10.1515/9783110502060-018>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf [24-03-28].

Widholm, T. (2020). *Läromedel i praktiken: läromedelsbruk i religionskunskap på gymnasiet*. Diss. Linköpings universitet. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-170047>

”DEN ANDRE” OCH POPULÄRKULTUR I RELIGIONSKUNSKAPSUNDERVISNING:
UTMANINGAR OCH MÖJLIGHETER

Nicole von Rost Biedron

Wrammert, A. (2021). *Med(ie)vetenhet, motstånd och engagemang: gymnasieungdomars tal om erfarenheter av religion*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.