

Att presentera islam

Hur gymnasielärare i religion resonerar kring sin islamundervisning

Malin Forsang

LUNDS UNIVERSITET | CENTRUM FÖR TEOLOGI OCH RELIGIONSVETENSKAP

ISLK10 Islamologi: Examensarbete för kandidatexamen 15 hp

Handledare: Jonas Otterbeck

Examinator: Philip Halldén

Termin: HT-13



This study discusses how Swedish high school teachers in religious education reason about their teaching on Islam. This study is based on interviews with six teachers about what material they use, what they mean is pivotal to understanding Islam and what their students think about Islam. The answers were analyzed using Stuart Hall's theory of representation. The result was that those teachers that had few, if any, students with Muslim background met a lot of prejudices in the classroom and challenging them became the teachers' main focus. Those teachers who had a lot of students with Muslim background did not experience prejudices in the same way. Fighting prejudices such as all Muslims are extremists, led the teachers to talk about Islam in a dichotomized manner where Muslims are either extremists or secular.

Keywords: Representation, islam, muslim, Religious Education, Religionskunskap, gymnasieskolan, gymnasielärare, Good Muslim/bad Muslim

Innehållsförteckning

1	Introduktion.....	3
1.1	Syfte och frågeställning	4
1.2	Metod och material	5
1.3	Avgränsningar	7
2	Bakgrund.....	8
2.1	Tidigare forskning	8
2.2	Riktlinjer och styrdokument för Religionskunskap 1	10
3	Att representera islam.....	12
3.1	Representationsteori.....	12
4	Resultat.....	16
4.1	Informanterna.....	16
4.2	Fördomar bland eleverna	18
4.3	Good Muslim/bad Muslim	21
4.4	Islams kännetecken	26
4.5	Skolboksislam = lektionsislam?.....	31
5	Slutsatser	36
6	Reflektioner och vidare forskning.....	40
7	Referenser	41
9	Bilagor.....	44

1 Introduktion

När jag började läsa religionsvetenskap på universitetet handlade den första kursen om de fem världsreligionerna. Mina lärare sa att mycket av det vi skulle lära oss var en repetition från gymnasiet religionsundervisning. Men bilden jag nu fick av islam, kristendom, judendom, hinduism och buddhism var en helt annan än den jag haft innan. De flesta hinduer är i praktiken monoteister, en judisk rabbin har inte samma jobb som en kristen präst och buddhismen har visst gudar. Flera av mina lärare beklagade sig över de läroböcker i religion som finns i grund- och gymnasieskolan. Detta väckte min nyfikenhet, och förvåning, då jag själv ska bli lärare i religion på gymnasiet och som sådan inte vill sprida en felaktig bild.

Kjell Härenstam (1993) doktorerade på hur bilden av islam i läroböcker sett ut historiskt där han jämfört dem med varandra, med texter om islam skrivna av muslimska författare samt med vad som står i läroplanen. En nyare översikt gjordes av Otterbeck (2006) där han fann flera saker att kritisera. En längre utläggning om dessa undersökningar följer i avsnittet om tidigare forskning. Jag har även hittat flera andra c-uppsatser som granskar läromedel.¹ I dagens skola är personliga datorer bland eleverna vanliga och tillgång till internet finns i de allra flesta mobiltelefoner. I ljuset av detta kan man fråga sig vilken relevans skolboken har i dagens religionsundervisning. Således vill jag gå ett steg vidare och undersöka hur lärarna tänker om sin islamundervisning och om de reproducerar samma bild som läroböckerna. Jag menar att en intervjuundersökning med lärare har förutsättningen att komma närmre den bild av islam som ges i klassrummet än en kritisk läsning av skolböckerna gör.

Ett tecken på att min undersökning verkar ligga i tiden är den rapport från Skolinspektionen som kom 2012 där de undersökt hur väl några gymnasier följt styrdokumentet för religionsundervisningen. De fann att lärarna generellt uppfyller målen men att de borde arbeta mer med samtida uttryck för religiositet samt ge eleverna mer möjligheter att öva upp sin analytiska förmåga. I nuläget lägger de för mycket tid på faktakunskaper som eleverna kan läsa in på egen hand och detta gör att många elever upplever undervisningen som ointressant (Skolinspektionen 2012). Centrum för forskning om religion och samhälle vid Uppsala universitet har i år fått sju miljoner kronor av Vetenskapsrådet för att undersöka hur religionslärare uppfattar och hanterar de

¹ Se t.ex. Ringkvist & Tholin 2012, Peci 2013, Ungh 2003.

spänningar som religionsämnet rymmer (CRS 131106). Jag undersöker islamundervisningen specifikt men kommer att tangera liknande frågeställningar.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur gymnasielärare i religion resonerar kring sin egen undervisning om islam samt att undersöka och vilken bild av islam som undervisningen verkar ge. I dagens skola är personliga datorer vanliga och internet en viktig källa till kunskap. Skolböcker är inte längre den enda källan om islam för eleverna eller lärarna. Därmed kanske böckerna inte nödvändigtvis speglar den undervisning som pågår i klassrummet. Andra böcker, filmer, hemsidor och artiklar kanske används för att bredda bilden. Genom att intervjua gymnasielärare i religion försöker studien komma närmre den bild av islam som ges i klassrummet än vad en kritisk läsning av läroböckerna gör. Uppsatsens frågeställning är:

Hur beskriver gymnasielärare i religion att de arbetar med islam som ämne och vilken bild av religionen resulterar det i?

För att arbeta med denna frågeställning har jag konkretiserat den i ett antal underfrågor. Dessa frågor är:

- ♣ Vilken bild av islam upplever lärarna att eleverna har och hur påverkar det undervisningens upplägg?
- ♣ Påverkar elevernas bakgrund hur läraren arbetar med och undervisar kring islam?
- ♣ Vad anser lärarna är centralt för eleverna att förstå om islam?
- ♣ Hur används läroböcker och reproduceras den bild av islam som förekommer där i undervisningen?
- ♣ Vilka informationskällor använder sig lärarna av; för egen del och i undervisningen?
- ♣ Vilka hjälpmedel använder sig lärarna av?

1.2 Metod och material

Med hjälp av intervjuer kommer jag undersöka hur lärarnas process från inläsning till färdig lektion ser ut samt vilka överväganden de gör på vägen. Intervjuer ger möjligheten att titta på hur de resonerar kring sitt urval och hur det ska presenteras. En annan möjlig väg att gå metodiskt hade varit att göra observationer i klassrummet men dels sker ofta lektionerna om islam i början av läsåret och hade därmed redan hållits när mitt uppsatsarbete påbörjades och dels är mitt primära forskningsintresse mer inriktat på lärarnas process och urval, något som kan vara svårare att se i en observation. En uppföljande uppsats hade dock kunnat vara en observationsstudie där forskaren ställer de resultat denna studie kommer fram till mot den bild av islam som kan observeras i klassrummet.

När en forskare använder sig av intervjuer som metod så måste hen vara medveten om sin egen roll, det som brukar beskrivas som intervjuareffekten. Det innebär att personen som intervjuar genom sin person påverkar de svar som ges. Intervjuarens kön, status, frågestil och personlighet kan påverka informanten och ge andra resultat än vad samma undersökning gjord av någon annan hade gett (Dalen 2007:42). Jag är medveten om detta dilemma och har försökt att inte ta så stor plats och låta lärarna få så mycket utrymme som möjligt. Lärarna var öppna och gav långa, informativa svar på mina frågor så jag behövde inte aktivt leda samtalet så mycket. Dalen (ibid.) rekommenderar att den som intervjuar på förhand tänker igenom hur man ska bete sig och hur man kan uppfattas i intervjun och det har jag försökt göra.

Då min frågeställning har en kritisk ansats kan det få lärarna att känna sig granskade och vilja svara på ett sätt som får dem att framstå i god dager, snarare än vad de kanske ärligt tycker och tänker. Detta har jag försökt motverka genom att trycka på att jag själv ska bli lärare och ur det perspektivet är nyfiken på hur de tänker, för att på så sätt verka mindre hotfull. Då i alla fall fyra utav dem är vana vid att ha lärarkandidater som går bredvid dem så tror jag att detta faktum gjorde dem mer benägna att prata och se mig mer som en av dem än en utomstående forskare. Jag har också försökt vara tydlig med att mitt syfte inte är att attackera lärare utan att utifrån vad som är rimligt i förhållande till deras uppgift och arbetsbörda undersöka på hur de hanterar islamundervisningen. Risken med att intervju medlemmar av det som är mitt kommande yrke är att jag känner en

solidaritet med dem som kan påverka både min tolkning och hur jag presenterar mina resultat (Dalen 2007:18). Min upplevelse av intervjuerna är också att lärarna, i alla fall efter en stund, pratade fritt och öppenjärtigt om hur de tänker och resonerar. Sedan är jag ändå medveten om att det finns en risk för att svaren jag har fått är en förskönad bild av hur de resonerar eller agerar, vare sig den är medveten eller inte från deras sida.

Jag har intervjuat sex gymnasielärare i sydvästra Skåne, varav en idag främst jobbar på Komvux, men ämnes- och kursplanen är den samma som för ungdomsgymnasiet. Urvalsprocessen gick till så att jag valde några skolor som hade en större andel elever med muslimsk bakgrund och några som i princip inte hade några elever med muslimsk bakgrund. Då det inte finns någon statistik kring detta gick jag på rekommendationer från vänner som antingen hade gått på skolorna själva eller verkat som lärare där. Dessa antaganden visade sig stämna relativt väl. När jag hade hittat sju skolor mejlade jag till religionslärarna där, förutom en som jag ringde då dennes mejladress inte fanns tillgänglig, och frågade om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. I mejlen redogjorde jag för vad min studie skulle behandla. Detta upprepades med mer detaljer innan intervjun påbörjades. Jag fick positiva svar från flera och stämde i slutändan träff med sex stycken. Tre är lärare på skolor med en större andel elever med muslimsk bakgrund och tre är lärare på skolor med få elever med muslimsk bakgrund. Tanken var att kunna jämföra om lärarna resonerade olika kring undervisningen i islam beroende på hur sammansättningen i klassen såg ut.

Intervjuerna, som varade mellan 30 och 65 minuter, skedde i samtliga fall, utom ett, på lärarens skola. De hölls antingen på arbetsrummet, i ett tomt klassrum eller i lärarrummet. Den intervju som inte skedde på skolan hölls på ett ganska tomt café. Jag har låtit lärarna själva välja var de vill ses, dels för att de ska få välja en plats som de känner sig bekväma på och dels för att det ska vara till så lite besvär för dem som möjligt. Jag spelade, efter att ha fått lärarnas tillåtelse, in intervjuerna och har transkriberat dem i efterhand, detta för att under intervjun kunna koncentrera mig helt på samtalet utan att behöva anteckna hela tiden. Vid transkriberingen fick jag dessutom tillfälle att arbeta igenom min empiri och kategorisera den. Under intervjuerna hade jag stöd av den intervjumall som jag bifogat till uppsatsen. Den användes främst som ett stöd för att jag skulle täcka upp alla områden som uppsatsen gäller. I många fall flöt samtalet på bra ändå och jag behövde bara stämna av efterhand att alla områden täckts upp. Jag frågade lärarna om de ville vara anonyma i

undersökningen. Två ville det, för de andra spelade det ingen roll. Jag har dock valt att anonymisera alla då de ibland pratar om specifika elever och om man vet vilken lärare det är eller vilken skola hen jobbar på så kan det avslöja eleven och de hade ingen möjlighet att tacka ja eller nej till medverkan. Dalen (2007:19) pekar, i avsnittet om etiska reflektioner, på att det i ett arbete som behandlar människor finns krav på samtycke, information, konfidentialitet, skydd för barn och hänsyn till socialt svaga grupper. Dessa krav har jag försökt uppfylla genom att informera lärarna om undersökningens syfte, få samtycke till inspelning och citering, samt anonymiserat samtliga för att skydda deras elever och för att vissa av dem önskade det.

1.3 Avgränsningar

Jag har valt att titta på Religionskunskap 1, den första 50-poängskursen i religion som är obligatorisk för alla gymnasieelever i Sverige. Anledningen till detta är att det är på denna kurs som islam ska behandlas. Religionskunskap 2, som är en fortsättningskurs, har inte samma tydliga fokus på världsreligionerna i sig. Den är dessutom en ganska ovanlig kurs som få program har.

Jag har också, som nämnts i metodavsnittet, valt att enbart ägna mig åt intervjuer av lärarna. Anledningen till detta är att jag vill undersöka hur de tänker kring sin undervisning och vilka val de gör samt vilken deras egen bild av islam är. En observationsstudie hade kunnat visa på vilken bild som framträder på lektionerna, men uppsatskursen ligger vid en annan tid på terminen jämfört med när de flesta lärarna går igenom islam.

Jag kommer inte lyfta in pedagogiska aspekter i detta arbete kring hur man lär ut då mitt fokus ligger på vad lärarna anser att de lär ut och varför samt vilken bild av islam det förmedlar. Hur de lär ut det samt vilka konsekvenser det får är en intressant fråga, men för en annan uppsats.

2 Bakgrund

Första avsnittet i detta kapitel beskriver den tidigare forskning som gjorts kring religionsundervisning på gymnasiet. I det andra avsnittet beskrivs de riktlinjer som religionslärarna måste förhålla sig till i sin undervisning; Gymnasieskolan 2011, ämnesplanen för religionskunskap och kursplanen för religionskunskap 1.

2.1 Tidigare forskning

Som nämndes i introduktionen doktorerade Kjell Härenstam (1993) med avhandlingen *Skolboks-islam: Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Där undersökte han hur bilden av islam i läroböcker sett ut historiskt. Han jämförde läroböckerna med varandra, med texter om islam skrivna av muslimska författare samt med vad som står i läroplanen. Härenstam visar att skolböckerna baserat sitt urval på olika tendenser där det fram till 1962 var bilden av den fanatiska, underkastade och aggressiva muslimen som förhärskade. 1962 till 1969 fokuserade läroböckerna på islam som exotiskt och annorlunda. Den sista period Härenstam redogör för är 1969 till 1980 och under denna tid kommer bilden av islam som en kvinnoförtryckande religion att dominera i böckerna. Genomgående gör alltså urvalet att bilden av islam blir negativ och onyanserad. Härenstam (1993:271) menade att det finns både acceptabla och mindre acceptabla läromedel men lyfte fram bristen på problematisering av begreppet islam som det största problemet i läroböckerna. Han menade att böckerna inte tillräckligt tydligt visade på den mångfald som finns inom islam och hur religionen påverkas av de olika kulturer den existerar i. Dock menade sig Härenstam (1993:272) se en utveckling i läroböckerna där de böcker som då, 1993, var aktuella var mer nyanserade och hade positivare exempel än de äldre böckerna. Är det en utveckling som fortsätter i dagens läroböcker? Då avhandlingen kom för över 20 år sedan kan man ifrågasätta dess relevans idag och jag har därför valt att titta närmare på det som skrivits på senare år om läroböcker i religion på gymnasienivå.

2006 skrev Kjell Härenstam underlagsrapporten *En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs i ett urval av läroböcker* till Skolverkets rapport (2006) *I enlighet med skolans värdegrund?* Där menar han att bilden av islam i läroböckerna har fortsatt att förbättras även om han efterlyser mer utrymme för de antifundamentalistiska strömningar som finns inom islam idag

(Härenstam 2006:46). Härenstam (2006:47) spekulerar i orsakerna till denna positiva trend och nämner det ökande antalet muslimer i Sverige som ökat medvetenheten och kunskapen, den icke-konfessionella religionsundervisningen som inte ger anledning till propaganda samt de företrädare för islam och forskare i ämnet som ofta uttalar sig i media för att bredda bilden av islam.

Jonas Otterbeck (2006) har också analyserat hur islam framställs i läroböcker i religion. Han hittar vissa mindre fel i böckerna, till exempel faktafel om Mohammeds uppenbarelse (2006:242). Otterbeck (2006:246) menar att han, liksom Härenstam (1993), hittat ett tendentiöst urval i böckerna. Islam jämförs till exempel ofta med kristna termer eller trossatser och sharia likställs ofta med hududstraffen utan diskussion kring olika tolkningar. En annan kritik är att böckerna ofta fokuserar på islamism; även när man pratar om islam i allmänhet är det ofta fundamentalistiska åsikter som framförs (Otterbeck 2006:249). Resultatet blir att man osynliggör andra former av islam och ger intrycket av en mycket mer homogen grupp än vad som egentligen är fallet. Sunniislam blir också normen. Många påståenden som görs om islam avslöjar inte vems islam det är utan i texten ser det ut som om islam i sig själv har agens och på så sätt döljs de maktstrukturer som bestämmer vad som är islam (Otterbeck 2006:256f). Sammanfattningsvis säger Otterbeck (2006:260) att ”texterna faller i två fällor, dels orientalismens som skapar avstånd till islam, dels islamismens som genom att skaffa sig tolkningsföreträde kan tysta andra islamuttryck”.

Många studenter har intresserat sig för islamundervisningen i svenska skolor och skrivit uppsatser och examensarbeten på ämnet, om än med olika fokus. Janna Trilety (2013) intervjuade fem lärare i religionskunskap kring hur eleverna påverkar deras undervisningsval. Hon kom fram till att elevernas egna intressen, studieförmågor, fördomar sociala klimat samt förkunskaper spelade en stor roll i hur lärarna lade upp undervisningen (2013:42). Hennes fokus var inte islam, utan kursen Religionskunskap A, men hennes slutsatser är ändå relevanta för denna undersökning då jag kommer ställa frågor kring eleverna till de lärare jag intervjuar för att se hur detta påverkar islamundervisningen. Trilety (2013:43) fann att faktorn fördomar hos eleverna bidrog till att många lärare lade mer tid på islam, då detta var en religion där fördomar var vanliga.

Mattias Lundgren (2001) jämför i sin uppsats islamundervisningen på två skolor i Uppland, en med

en stor del muslimska elever och en med få eller inga muslimska elever. Hans tes är att undervisningen skiljer sig åt på de båda skolorna på grund av detta (2001:4f). Dock så har Lundgren en tydlig agenda med sin uppsats vilket gör mig skeptisk till hans förmåga att förhålla sig neutral till sitt ämne. I hans resultatredovisning drar han dessutom många slutsatser av typen ”jag tror” utan att motivera det vidare. Av dessa anledningar vill jag inte använda mig av Lundgrens (2001) slutsatser men hans uppsats är relevant eftersom han undersökt en faktor som även jag har med i mitt arbete. Hans arbete gjorde mig även uppmärksam på risken att förlora sin neutrala utgångspunkt som forskare och tjänar därför som ett varnande exempel.

Min undersökning har stora likheter med den som gjorts av Emma Folt & Emma Larsson (2013). De har intervjuat fem lärare i Halland om hur de undervisar om islam. De ville undersöka hur fördomar om islam påverkar undervisningen (2013:5). Folt & Larssons (2013:35) slutsats är att arbetet med fördomar är centralt i islamundervisningen och att det därmed finns en risk att undervisningens fokus kommer att handla om diskussioner kring fördomarna snarare än på relevant fakta om islam. Det som skiljer våra undersökningar åt är att jag inte bara undersöker fördomars påverkan på undervisningen utan hur flera faktorer påverkar den bild av islam lärarna avser att visa, samt vilken bild detta ger i intervjuerna. Jag intresserar mig också för lärarnas process och vilka källor de använder sig av.

2.2 Riktlinjer och styrdokument för Religionskunskap 1

Gymnasielärare får inte lägga upp sina kurser i religion som de vill utan har flera riktlinjer och styrdokument att hålla sig till; skollagen, gymnasieförordningen, läroplan, examensmål och ämnesplaner. Det dokument som specifikt behandlar Religionskunskap 1 är ämnesplanen och det kommer därför behandlas här. Först lite om ämnet i sig. Religionskunskap 1 räknas som ett av de gymnasiegemensamma ämnena. Det betyder att det är ett av nio ämnen som alla gymnasieelever läser, oavsett program (Gymnasieskola 2011:36). Det betyder också att ämnesplanen beslutas av regeringen efter förslag från Skolverket. I andra ämnen beslutar Skolverket själva om ämnesplanerna (Gymnasieskola 2011:14). Skolverket menar att dessa ämnen har en särskilt viktig roll i att uppfylla gymnasieskolans syfte (Gymnasieskola 2011:38). Syftet är dels att förbereda eleverna för både yrkeslivet och fortsatta studier, dels att bidra till elevernas personliga utveckling

och förbereda dem för ett aktivt deltagande i samhället.

I ämnesplanen för Religionskunskap för gymnasieskolan (2011) slås det fast att syftet med ämnet är att ”eleverna breddar, fördjupar och utvecklar kunskaper om religioner, livsåskådningar och etiska förhållningssätt och olika tolkningar när det gäller dessa”. Eleverna ska också ”utveckla en respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva”. Det betonas att eleverna ska kunna analysera en religion utifrån olika tolkningar och perspektiv (Ämnesplan för religionskunskap 2011:1).

Religionskunskap 1 är på 50 poäng, vilket gör den till en liten kurs som oftast betas av på en termin och även detta begränsar lärarna i hur mycket de hinner ta med. Varje kurs har dock en lista med centralt innehåll, som specificerar vad som måste tas upp under kursens gång. De olika världsreligionerna ska behandlas, speciellt vad gäller deras kännetecken och hur de kan ta sig uttryck idag i Sverige och runt om i världen (Ämnesplan för religionskunskap 2011:3). Lärarna ska också behandla de olika guds- och människosyner som finns inom och mellan religionerna. Man ska behandla etiska frågor i relation till de olika religionerna och visa på de olika identiteter som finns och hur de kan ha bildats utifrån skriftliga källor och historiska händelser till exempel (ibid.). Islam ska alltså behandlas utifrån dess kännetecken, olika grupperingar, syn på Gud och människor och etiska ställningstaganden.

3 Att representera islam

Religionslärarens uppgift är bland annat att presentera olika religioner för sina elever. På gymnasiet har eleverna redan en viss kunskap om världsreligionerna, även om karaktären på den kunskapen varierar. Olika elever kan olika mycket och bär också med sig olika bilder av islam. Vissa av dessa bilder kan läraren uppleva som problematiska då hen ser dem som förenklade eller fördomsfulla. Eftersom jag i min undersökning är intresserad av hur lärarna arbetar med islam, avseende urval, fokus och elevgruppens kunskaper, är Halls (1997a, 1997b) representationsteori ett högst användbart analysredskap.

3.1 Representationsteori

Stuart Hall (1997a:15) menar att representation sker när en person använder språk för att förklara någonting om världen för andra. Personen som förklarar re-representerar objektet för den andre. När läraren står och pratar om en muslim finns givetvis inte muslimen själv i fysisk form i hens huvud, utan en mental representation av en muslim. Med mental representation menar Hall (1997a:17) den sak, företeelse, etcetera som man tänker på när man säger ordet för till exempel muslim. Man kan inte använda den faktiska muslimen att tala med, så därför får man använda ord som representerar denne istället. Våra representationer binds därmed till språk. Språk är dock i det här sammanhanget ett bredare begrepp än i betydelsen språket svenska. Även bilder, symboler, ansiktsuttryck, mode, trafikljus, med mera är språk inom representationsteori (Hall 1997a:18). Allt som kan användas till att kommunicera med kan räknas in i begreppet språk. Om lärarna använder sig av rekvisita eller dramatiska framställningar så är det också ett sätt att representera islam.

Hall (1997a) fokuserar på en konstruktionistisk syn på representation, vilket innebär att mening konstrueras i och genom språket. Ett träd heter just träd för att vissa människor har kopplat det ordet till det fysiska och mentala fenomenet. Ordet i sig varken låter eller ser ut som ett träd utan meningen är konstruerad (Hall 1997a:21). Detta synsätt får som konsekvens att ett ords (eller en symbols) mening kan ändras eftersom det inte från början är knutet till saken i sig. Ett exempel är ordet grymt som först betydde elakt eller kallhjärtat men som idag även kan betyda bra. Här har man konstruerat en ny mening kring ordet som gör att det kan användas till både och. Jag kommer i detta arbete också använda mig av en konstruktionistisk syn då islam – de termer lärarna diskuterar

– är socialt konstruerade och kan byta mening.

Representation sker inte bara hos sändaren, utan även hos mottagaren. Eftersom en term kan betyda olika saker krävs en tolkning av budskapet hos mottagaren. Sändaren har troligtvis en, vad Hall (1997b:228) kallar, *preferred meaning*, det vill säga en föredragen tolkning som hen vill att mottagaren ska läsa in. Jag vill undersöka vilken sådan tolkning lärarna vill förmedla till eleverna när det gäller islam och på vilket sätt den skiljer sig från den tolkning eleverna hade innan kursen. Men det är inte alltid så att den mening som sändaren avser förmedla är den meningen som uppfattas av mottagaren. Termen som används kanske har en annan betydelse för eleven än den har för läraren. För att representationen därmed ska fungera på ett sätt så att man förstår varandra så krävs det två system. Det första är det som Hall (1997a:18) kallar kultur. Med det menas att man har samma begreppsmässiga karta, det vill säga vi tolkar världen på samma sätt genom att vi har ett gemensamt klassifikationssystem där vi sätter in samma fenomen i samma fack. Det andra systemet som behövs är ett gemensamt språk, för annars kan man inte utbyta mening och mentala representationer med varandra, det vill säga, det behövs ord eller termer som översätter den begreppsmässiga kartan till något som kan kommuniceras (ibid.). Läraren behöver alltså skapa en kultur i klassrummet där eleverna har samma karta som läraren och denna karta ska sedan verbaliseras genom ett gemensamt språk där samma företeelse bär samma term både hos elever och hos lärare.

Hall (1997a:44) diskuterar Foucaults begrepp diskurs som ett system av representation. En diskurs är hur man i en specifik kontext kan tala om ett ämne på ett meningsfullt sätt. Diskursen formar hur man kan tycka, tänka tala och bete sig kring ett ämne. Ett exempel på en diskurs som finns i Sverige är att demokrati är det bästa tillgängliga styrelsesättet. Några kan hävda att diktatur är bättre, men få skulle ta dem på allvar. En annan diskurs är den som slår fast hur man forskar och vilken sorts litteratur som kan räknas som vetenskaplig. Det är inte meningsfullt att prata om Pippi Långstrump som en auktoritet när det gäller muslimsk teologi.

Diskursen kan också påverka hur vi agerar. Leder diskursen till slutsatsen att A leder till B kommer vi agera utifrån det, och därmed kommer det att ske. Med en annan diskurs kanske A hade lett till C

istället. Detta kallas för *regime of truth* (Hall 1997a:49) och ett exempel på detta kan vara föräldrar som har diskursen att deras barn inte kan ta ansvar själva. Som en konsekvens av detta ger de inte barnen något eget ansvar och barnen lär sig följaktligen inte att ta ansvar och diskursens påstående blir därmed korrekt, även om det inte är bevisat att barnen inte kunde ta ansvar från början. Diskurser är intressanta när det gäller islam för det finns flera konkurrerande sådana i Sverige som lärarna måste vara medvetna om och välja mellan.

Lärarna i religionskunskap har i uppgift att undervisa om olika religioner och även olika rörelser inom dessa religioner. För att kunna peka på mångfalden inom islam behövs det kategorier som baseras på vad som skiljer dem åt. Saussure (i Hall 1997a:32) menar att skillnader är centrala för att skapa mening. Varje fenomen måste definieras i relation till andra fenomen, annars blir det meningslöst. Mening är relationellt (Hall 1997b:234). Svart brukar beskrivas som avsaknad av ljus eller vitt. Det går alltså inte att förstå svart utan konceptet vitt, och vice versa. Därför behöver vi ha skillnader för att skapa mening. Motsatspar som svart och vitt är dock ett ganska trubbigt instrument då verkligheten oftare handlar om olika gråskalor. Jaques Derrida (i Hall 1997b:235) menar dessutom att det ofta finns en laddning i motsatsparen där det ena dominerar det andra. Exempelvis har maskulinitet historiskt dominerat femininitet, vitt har stått över svart och så vidare.

En annan förklaring till varför skillnader behövs inom representation är av antropologisk art och kulturens behov av symboliska gränser som markerar vem som tillhör gruppen och vem som står utanför. För att skapa en kultur krävs, som nämndes tidigare, ett gemensamt klassifikationssystem (Hall 1997b:237). Klassificering i sin tur kräver motsatser. Problemet uppstår dock när saker hamnar i fel kategori eller inte har en kategori att hamna i, då detta stör den kulturella ordningen. Ett exempel på detta är etniskt svenska kvinnor som konverterar till islam och tar på sig en slöja. Bilden av muslimer är vanligtvis att de inte är etniskt svenska och de passar därmed inte längre in i någon kategori. Hall (1997b:229) menar att grupper som på ett tydligt sätt skiljer sig från majoriteten och därmed ses som "dem" snarare än "vi", oftare representeras på ett polariserat sätt, i termer av bra/dåliga till exempel. Samtidigt förväntas de ofta vara både och på samma gång. Gråskalorna som finns syns inte alltid i representationen som tenderar att bli svartvit. Detta blir relevant i förhållande till islam då muslimer i Sverige är en del av befolkningen som skiljer sig från majoriteten i och med sin religion och kan därmed av icke-muslimska lärare och elever bli sedda

som ”dem” och beskrivna i polariserade termer.

Jag kommer använda Halls teori om representation för att tydliggöra vad det är lärarna gör i sin undervisning och varför de talar som de gör. Hur de använder sig av kategorier, och varför, är även det något som representationsteorin hjälper till att förklara.

4 Resultat

4.1 Informanterna

Jag har valt att inte skriva ut könet på mina informanter av två skäl, dels för att anonymisera dem, dels för att jag inte fann att deras kön hade någon relevans för min analys. Det är dock en relativ jämn fördelning mellan könen på informanterna. Jag kommer av dessa skäl referera till mina informanter som hen.

Lärare 1 är i 50-årsåldern och har jobbat som lärare i femton år, hen hade ett annat yrke innan. Hen jobbar på en innerstadsskola där hen uppskattar att ca 30 procent av eleverna talar ett annat språk än svenska hemma och kommer generellt från hem med bra eller hög ekonomisk standard. Skolan har bara teoretiska program. På frågan vilken relation läraren har till islam svarar hen att ”jag, tycker att islam är en vacker och spännande religion som jag har svårigheter med, och där jag skulle vilja se mer av den debatt som jag tycker ligger bland utövarna av kristendom”. Med det menar hen att hen hör mer olika tolkningar kring bibelord än kring Koranen. Senare i intervjun rättar hen sig själv när hen kommer på ett exempel på hur muslimer tolkar Koranen metaforiskt. Hen berättar att hen har svårt för kollektiva lösningar och har därmed problem med de riktningar inom islam som begränsar män och kvinnor i vad de får göra med sina liv. Lärare 1 vill skapa ett intresse för religion hos sina elever, få dem att fundera till exempel över Gandhis ord om att religionerna är olika vägar upp till berget, till gud. Det hen tycker alla religioner har gemensamt är det som ofta sammanfattas i gyllene regeln och uppmaningen att bli en bättre människa.

Lärare 2 närmar sig pensionsåldern och har jobbat som lärare i princip hela sitt yrkesliv. Hen jobbar nu på en innerstadsskola med många muslimer, den klass hen har nu har en övervägande del muslimer. Religion är något som intresserar hen i allmänhet men hen upplever att islam är en missförstådd religion, en åsikt lärare 2 baserar på personlig erfarenhet av att resa i muslimska länder. Lärare 2 försöker få sina elever att förstå kristendom inifrån, men menar att det tyvärr inte går att göra på samma sätt med islam, då hen inte är muslim. Så läraren har en mer vetenskaplig attityd till islam än till kristendom. Att visa på likheterna mellan de abrahamitiska religionerna är något lärare 2 försöker göra och har som övergripande idé med sin undervisning.

Lärare 3 är i 40-årsåldern och har jobbat som lärare hela sitt yrkesliv. Hen jobbar på ett kommunalt gymnasium på en mindre ort med medelklasselever där få har akademikerbakgrund. Skolan har bara teoretiska program och bara några få elever med muslimsk bakgrund men enligt lärare 3 är ingen av dem praktiserande. Hen menar sig ha en liknande personlig relation till islam som till andra religioner, något hen beskriver som "[...] en normal, medelklass, tolerant, västerländskt syn på religion: det är trevligt med olika religioner, så länge det inte drabbar mig". Relationen blir också utifrån, då hen inte är muslim själv. Målet med undervisningen är att förklara varför muslimer handlar på vissa sätt och visa på likheter och skillnader med svensk kultur och inom islam. Hen försöker också förklara "att dom flesta muslimer inte är extremister", något hen upplever är den bild eleverna möter från andra håll.

Lärare 4 börjar, liksom lärare 2, närma sig pensionsåldern och har också jobbat som lärare hela yrkeslivet. Hen jobbar på en innerstadsskola där uppskattningsvis 25 procent av eleverna kommer från Mellanöstern och där den vanligaste religionen som praktiseras är islam. Läraren beskriver sin relation till islam som intresserad och tycker att det är en viktig religion att känna till för att det är en religion som är viktig för många människor i Sverige idag. Hen upplever sig också som mer kunnig om den än om hinduismen och buddismen. Syftet med undervisningen i islam är att göra eleverna förtrogna med religionen, hur man tänker och varför, samt visa på likheter och skillnader inom islam och visa vad som är gemensamt.

Lärare 5 är i 40-årsåldern men har jobbat som utbildad lärare i ungefär 10 år. Innan dess har hen vikarierat på olika skolor. Läraren jobbar på en liten innerstadsskola med nästan bara etniskt svenska, manliga elever. Få utav dem har en akademikerbakgrund. Lärare 5 beskriver sin relation till islam som god, hen tycker att islam blir mer behaglig ju mer hen lär sig om den, men är inte muslim själv. Hen upplever sig ha samma relation till islam som till de andra stora religionerna och har som syfte med sin undervisning att skapa tolerans hos eleverna och få dem att inte alltid "stoppa människor i fack".

Lärare 6 är också i 40-årsåldern och har jobbat som lärare i ungefär 10 år. Hen jobbar på en liten skola där elever från stora delar av Skåne är representerade. De flesta har svensk bakgrund och bor

på mindre orter. Skolan har både teoretiska och estetiska program. Läraren har dock tidigare jobbat på skolor med stort antal elever med muslimsk bakgrund. Hen beskriver sin relation till islam som nyfiken, något hen är på allt. Hen har muslimska vänner och är därför nyfiken på hur islam utövas. Religion som fenomen närmar sig lärare 6 med en humanistisk förklaringsmodell där hen ser till religionens betydelse i människors liv. Lärare 6 har som syfte med sin islamundervisning att öka förståelsen för muslimer och avskaffa fördomar kring religionen.

4. Fördomar bland eleverna

I intervjuguiden finns det frågor om vilka förkunskaper lärarna upplever att eleverna har om islam samt om huruvida fördomar förekommer i klassrummet. Fyra av lärarna menade att fördomar var vanliga bland eleverna. Lärare 2 menar att:

Det tycker jag man har att slåss mot ständigt som lärare i just när man undervisar i islam, dom här vanföreställningarna. [...] Ja, alltså det här att allting egentligen handlar om ett maktövertagande, dom kommer liksom att ta över *staden* [min anonymisering], dom kommer att ta över det och dom låter så konstigt när dom pratar och titta hur konstigt dom klär sig eller, det finns alla möjliga varianter.

Hen menar att eleverna får sina fördomar hemifrån och att den är hens jobb som religionslärare att skapa en förstående attityd hos eleverna. Även hos de muslimska eleverna finns dessa tankesätt, menar lärare 2, som de fått från vårt samhälle. Vissa nyinflyttade elever med muslimsk bakgrund har frågat hur man konverterar till kristendomen, vilket lärare 2 tolkat som ett resultat av att de inte känner sig accepterade som muslimer i Sverige och tror att ett byte av religion skulle hjälpa.

Även lärare 3, 5 och 6 upplever att fördomar är vanliga. De tre jobbar samtliga på skolor med få elever med muslimsk bakgrund och där eleverna inte känner så många muslimer. Lärarna menar att eleverna har med sig medias bild av islam till skolan och att den är problematisk. Lärare 3 beskriver sin skola som:

[...]helt och hållet en skola med teoretiska elever, ganska få invandrare, det finns några stycken i varje klass. Och, det gör ju som så att dom [eleverna] möter islam oftast i form av nyheter, då den medialiserade bilden med terror, extremism och kvinnoförtryck.

Hen ger ett exempel på en fördom som en kollega mötte hos sina elever strax efter 11 september 2001 när dessa elever fick i uppgift att intervjua en lärarkandidat om hennes muslimska tro.

Och som min kollega sa, det var tur att jag såg frågorna innan dom ställde frågorna, för fråga nummer ett på pappret var: hej, är du terrorist? Och dom killarna skojade inte. Det var en allvarlig fråga från deras sida, för dom var alldeles övertygade om att är man muslim så antingen är man terrorist eller så känner du någon som är det eller så... Alltså, det var inget skämt med det. Och det visar rätt mycket var fördomarna finns, dom är enorma hos vissa elever. Och det var tur att hon [lärarkandidaten] inte såg det, för hon hade blivit oerhört ledsen misstänker jag.

Lärare 3 upplever det som sin främsta uppgift som lärare att förklara varför muslimer beter sig på vissa sätt, se likheter och skillnader mellan ”svenska” och andra länders traditioner, samt visa på att de flesta muslimer inte är extremister. Lärare 5 ser det som sitt samhällsansvar som lärare att skapa tolerans hos eleverna och få dem att inte döma människor samt stoppa in dem i fack.

Vad lärare 2, 3, 5 och 6 avser att göra är att re-representera islam för sina elever. Lärarna anser att ordet islam ger fel associationer hos eleverna och försöker därför ändra elevernas bild av islam till en de menar är mer korrekt, deras föredragna tolkning av islam. Eftersom mottagaren av budskapet dock har lika stor del i tolkningsprocessen av en representation kan lärarna inte veta exakt vilken mening eleverna i slutändan lägger i begreppet islam. Lärare 3 menar att hen nått sitt mål när eleverna problematiserar sina fördomar, men som hen också säger: ”Sen vet jag ju inte vad dom säger om ett halvår igen”. Att fördomar om islam hos elever är vanliga är en observation som stöds av Trilety (2013:43) som i sina intervjuer med lärare i Uppsala fått en liknande uppfattning.

Lärare 1 och 4:s erfarenhet av elevernas syn på islam skiljer sig något från de andras. Båda arbetar som sagt på skolor med en större grupp elever med invandrarbakgrund. På frågan om hen upplever att det finns fördomar om islam bland eleverna svarar lärare 1:

Det gör det säkert, i varje klass tror jag att det finns elever som tycker att religion är ett opium för folket och religion är ett tidigare utvecklingssteg som vi nu har passerat, det tror jag säkert. Och jag tror säkert att det finns dom som tycker att islam är farligt och att det inte är bra för kvinnor, men dom är ju, det är ju duktiga elever och det är trevliga elever och visst har vi då och då en öppen, entusiastisk Sverigedemokrat, men dom flesta av våra elever är ganska medvetna

om vad man säger och vad man inte säger. Så att, dom tar inte i så. Dom ger inte uttryck till mig vad dom kanske skulle säga till sin kompis klockan tre på natten när dom druckit en pilsner, det säger dom inte till mig.

Vad lärare 1 här visar är att det finns en tydlig diskurs i klassrummet kring vilka åsikter man uttrycker och vilka man håller för sig själv. Hen utesluter dock inte att eleverna kan ha en annan diskurs sinsemellan utanför klassrummet. Ett annat bekymmer lärare 1 uttrycker är att eleverna har så blandade förkunskaper där vissa redan kan allt det som kursen behandlar medan andra aldrig hört talas om Mohammed. Lärare 4 upplever inte att det finns så mycket fördomar om islam bland hans elever, eftersom så många av dem är muslimer själva alternativt känner många muslimer. Förkunskaperna kring islam menar lärare 4 är:

[...]mycket varierande. Det finns ju alltså dom, somliga kan det här med Koranen och fem pelare. Sen finns det dom som kan ganska mycket, sen finns det dom som tror att dom kan ganska mycket faktiskt, för det kan ju vara så att hur någonting utövas på en viss plats behöver inte vara det generella då. Så det kan ju vara skillnad om det är religiösa eller kulturella saker.

Hen upplever dock att den bild som lyfts fram i massmedia kan behöva modifieras eller påpekas att det inte är ett generellt beteende hos muslimer. Lärare 1 tar exemplet med om massmedia rapporterar om självmordsbombare så kan hen påpeka att det inte är något generellt för islam. På så sätt verkar det ändå finnas vissa saker i synen på islam som behöver diskuteras med eleverna, även om det inte handlar om tydliga fördomar på samma sätt som några av de andra lärarna upplever.

Lärare 3, 4 och 6 nämner alla att media framställer en tveksam bild av islam som påverkar eleverna. Lärare 4 tycker att den behöver modifieras, som jag nämnde ovan, medan lärare 3 och 6 är strängare i sin kritik. Lärare 3 menar att eleverna,

[...]är väldigt skadade, otroligt skadade av en väldigt hårt driven medialiserad bild av att muslimer är hucklebetäckta kvinnor och män som är supertroende och som följer Koranen blint utan att tänka och med en familjebild som är milt sagt mycket patriarkal och våldsam. Det är bilden. Och den försöker jag jobba mot.

Detta språkbruk kan verka oerhört starkt. Dock sades det med en lätt ironisk ton och ska inte tolkas alltför bokstavligt för samtidigt så nämner hen senare i intervjun att eleverna får arbeta med artiklar från olika svenska dagstidningar som hen anser är liberala för att det slår hål på fördomar. Dessa dagstidningar menar lärare 3 ändå verkar för tolerans mot muslimer och då kan hen vara med och

påverka hur eleverna tolkar artiklarna. Vidare säger hen att:

[...]jag får nog säga att jag inte tycker att dom stora dagstidningarna och nyhetsrapporteringen är särskilt fördomsfull egentligen. Det är ju den här korta nyhetsförmedlingen: man visar terrordåd, man visar arga muslimer eller man visar bedjande massor i Mecka, *den* är fördomsfull. Men när det faktiskt kommer till reportage *om*, så tycker jag inte den är så fördomsfull.

Samma fenomen återfinns även hos lärare 6 som först säger att ”[...] man kan vara muslim och inte ha den bilden som media målar upp liksom med folk som är helt tokiga och spränger sig själva eller nånting annat liksom, i religionens namn” för att sedan säga att det är intressant när teologer och specialister på islam uttalar sig i de större medierna också. Hen tar som exempel hur tidningarna försökte förklara varför många muslimer blev arga över de rondellhundar som Lars Vilks ritade. Både lärare 3 och lärare 6 beskriver mediabilden av islam som fördomsbekräftande och skev, samtidigt som de både erkänner att det finns exempel på hur media försöker bredda bilden och nyansera debatten. Det verkar som att de har en diskurs av media som fördomsfull, när det egentligen kanske inte är så enkelt.

4.3 Good Muslim/bad Muslim

Som nämndes i det förra avsnittet upplevde fyra av lärarna att det fanns mycket fördomar om islam bland eleverna och ytterligare en lärare, nummer 1, trodde att det nog var så, även om det sällan sades i klassrummet. Lärare 4 sade sig inte möta på så många fördomar bland sina elever vilket hen trodde berodde på att andelen muslimer på skolan var såpass hög att de som inte själva var muslimer kände någon som var det. Lärarna upplever alltså att de associationer som eleverna får när de tänker på islam är missvisande. Framförallt lärare 2, 3 och 6 uttrycker tydligt att arbetet med att bekämpa fördomar om islam hos eleverna är en stor del av deras undervisning. På frågan vad som är centralt att förstå om islam svarar lärare 2:

Ja, vad jag kanske också försöker få dom att förstå är att dom flesta muslimer är precis, tycker om att gå med sina barn till dagis, tycker om att jobba, men vi har kanske någon enstaka procent som är mer aggressiv, wahhabiterna till exempel, det är kanske fem procent av muslimerna som kanske omfattar den läran och att muslimerna är inte en och samma sak utan det finns massor av olika sätt att vara muslim på. Så det är nog det centrala jag försöker att få fram.

Detta är siffror som läraren estimerar i farten, men för att wahhabiterna ska vara fem procent av

världens 1,5 miljarder muslimer måste de vara cirka 75 miljoner. Wahhabiterna är saudiarabiska salafister som dock själva snarare skulle vilja bli kallade bara muslimer (Al-Rasheed 2007:2). I Saudiarabien bor det ungefär 27 miljoner människor, så även om alla var wahhabiter, vilket de inte är, kommer de absolut inte upp i fem procent av alla muslimer. Det finns dock wahhabiter utanför Saudiarabien också, men de blir ändå inte fem procent sammanlagt. Dessutom är wahhabismen en fragmenterad rörelse där både revolutionära och anti-politiska åsikter finns (Al-Rasheed 2007:2). Den poäng jag tror att läraren försöker göra är att väldigt få muslimer är aggressiva, men hans uppskattning av hur många som faktiskt tillhör olika grupper är överdriven. När läraren pratat om dessa grupper kommenterar jag att det då handlar om att beskriva mångfalden inom islam vilket hen bekräftar och på följdfrågan om klassen går igenom olika grupperingar inom islam är svaret

Ja, det är klart att vi gör. Vi brukar gå igenom, ja, att dels så finns det fundamentalistiska och så har du alla dom här salafisterna och wahhabiterna och vad står dom här grupperna för, vad vill dom och varför vill dom det? Och den stora, naturligtvis, mångfalden muslimer som är vanliga människor.²

Även lärare 3 skiljer på extremrörelser, som hen kallar det, och ”den stora majoriteten sekulariserade”, denna uppdelning menar läraren finns inom alla stora rörelser. Hen har som mål att förklara att ”dom flesta muslimer är inte extremister”. För att visa på att alla muslimer inte följer Koranen bokstavligen, som eleverna tror, pekar lärare 3 på en kollega på skolan som är muslim och därför inte dricker alkohol samtidigt som hon inte har slöja och låter barnen fira jul upp till det att de är sju år och har en julgran för att hon tycker att det är vackert. Målet med detta är att få eleverna att förstå att ”det finns olika former av islam liksom det finns olika former av människor”.

Lärare 6 gör samma distinktion mellan den vanlige troende och vad hen kallar avarter, eller extremt ortodoxa. Denna uppdelning menar hen finns i alla tankesätt, så det är inget specifikt för islam. Även lärare 2 och 3 påpekar att detta med fundamentalism finns inom alla de stora religionerna. Lärare 6 säger att hen vill lyfta fram den vanliga muslimen i sin undervisning och definitionen av denna är någon som lever som vem som helst men har sin tro, ”nästan en sekulariserad muslim i

2 Här verkar lärare 2 skilja på fundamentalister å ena sidan och salafister och wahhabiter å andra sidan. Al-Rasheed (2007:2) beskriver, som nämndes tidigare, wahhabism som en form av salafism från Saudiarabien. Salafism är en bred strömning som förordar en bokstavlig tolkning av religiösa texter och att man ska återuppta de traditioner som de fromma förfäderna, profeten Mohammed och hans följeslagare, hade (Al-Rasheed 2007:3, Halldén 2007:11). De vill med andra ord tillbaka till fundamenten i tron, och därmed kan de räknas som fundamentalister.

mångt och mycket”. Hen vill också förklara varför muslimer blir upprörda ibland och bränner flaggor eller liknande, och menar att det beror på konflikten mellan religion och modernitet. Teorin kring detta tillskriver lärare 6 Karen Armstrong³. Lärare 5 hänvisar också till henne som en bra författare hen läst mycket av just när det gäller islam.

Lärarna vill peka på mångfalden inom islam och att alla muslimer inte är likadana eller tror likadant. I sin strävan att göra detta menar jag dock att deras ambitioner får en bieffekt då de tenderar att polarisera muslimer i två grupper, extremister och sekulära. Detta stämmer med den teori som Hall (1997b:229) lyfter fram där han menar att majoritetsgrupper ofta talar om den avvikande minoriteten i dikotoma ordalag och representationen blir snarare svartvit, trots att intentionen är att beskriva gråskalorna. Resultatet av denna uppdelning blir att de ”vanliga” muslimerna som lärarna beskriver framstår som bra, sekulariserade och normala medan de som syns på tv när de bränner flaggor eller liknande bortförklaras som en liten del av alla muslimer som egentligen är rädda för det moderna samhället. En liknande diskurs, menar Johan Cato (2012:271), växte fram i svensk offentlig politik under tidsperioden 2001–2010 där islamism beskrevs som separat från vanlig islam, i vissa fall till och med som en feltolkning av islam. Cato (2012:274) hävdar att man i ett statligt betänkande uteslöt möjligheten att en person skulle kunna vara både islamist och demokrat. Islamister klumpas ihop till en grupp med samma åsikter och taktik, fast det, som Jan Hjärpe (2007:18) konstaterar, finns många olika islamistiska rörelser som också förändras över tid.

Trots lärarnas goda intentioner att bredda bilden av islam och muslimer riskerar de att hamna i det dikotoma tänkande som Mahmood Mamdani (2002) kallar *good Muslim, bad Muslim*. Med detta menar Mamdani (2002:766f) att muslimer ofta delas in i goda och onda snarare än civila och terrorister och att deras religion anses vara relevant för hur de handlar i högre grad än andra faktorer. Han menar att vi idag får lära oss att det inom religionen går en linje som skiljer moderat islam, som ofta kallas genuin islam, från politiskt extrem islam (ibid.). Jag tror inte att lärarna är medvetna om denna sidoeffekt som deras undervisning kan ha, just för att de följer en diskurs som är kraftfull i samhället idag. Lärare 5 menar att hen jobbar mycket med att få sina elever att inte

3 Karen Armstrong har skrivit flera böcker om, framför allt, de abrahamitiska religionernas historia, bland annat om fundamentalism i boken *Kampen för Gud, fundamentalism inom judendom, kristendom och islam* (2000), Stockholm: Forum bokförlag.

placera människor i fack hela tiden utan se till individen, samtidigt som hen är medveten om att ”i slutändan är ju även jag fast, som lärare är jag ju också fast i alla dom här facken och som sagt, har man då kanske kort tid på sig att visa det här så är det lätt att kategorisera lite”. Lärarna vill visa på bredden inom islam men den begränsade tiden gör att de ändå måste gruppera människor och risken blir då att islam blir en större förklaringsfaktor för människors beteende än det egentligen är. En annan risk är att de använder kategorier, till exempel islamister, på grund av att de är välkända, trots att de kanske inte nödvändigtvis är relevanta för den diskussion man för. Att använda mer precisa och komplicerade kategorier, som till exempel jihad-orienterade salafister från Egypten, hade kanske gett en mer rättvisande bild, men tar mer tid i anspråk.

Ive Brissman (s.1) har i en opublicerad artikel som bygger på hennes masteruppsats analyserat fundamentalismbegreppet såsom det används inom religionsvetenskaplig forskning i syfte att förklara varför det har sådana negativa konnotationer och varifrån de kommer. Hon menar att fundamentalism ställs i motsats till sekularism och att detta gör att bara den negativa bild av fundamentalister som redan finns återskapas istället för att forskaren tittar närmare på själva fenomenet (s.2). Fundamentalism framställs som anti-sekularism och som kausalt beroende av sekularism, det vill säga att det moderna samhället och de ideal om sekularism som finns där skapar associationsramarna för det som kallas fundamentalism (Brissman s.3f). Brissman menar istället att det är differentieringen av samhället, där nu olika institutioner sköter olika uppdrag i det sociala systemet oberoende av religionen, som gett upphov till både sekularism och fundamentalism (s.4). Att fundamentalismen förstås utgångspunkten att den är sekularismens motsats gör att den därmed uppfattas som motståndare till ett västerländskt sekulärt samhälle (Brissman s.5). Brissman kopplar detta till Derridas arbete kring hur dikotomier ofta innehåller ett dominansförhållande där den ena parten har makt över den andra och ses som bra i förhållande till den andra (s.6). I teoriavsnittet nämnde jag hur även Hall har redogjort för detta och jag delar Brissmans analys. Lärarna som försöker bredda sina elevers föreställningar om hur en muslim är gör det till viss del genom att dela upp muslimerna i extrema och vanliga, eller fundamentalister och sekulära, och reproducerar på så sätt den dikotomi av bra och dåliga muslimer som Mamdani (2002) pekar på. Jag menar att Brissmans artikel visar på att denna dikotomi även återfinns inom den akademiska debatten. Att lärarna ser muslimer som agerar politiskt, till exempel genom att bränna flaggor, som någonting negativt som behöver förklaras eller som ger en nidbild kan kanske förklaras med att vi i väst lever i

en stark diskurs av liberalism och konstitutionell sekularism (Brissman s.10). Det rådande synsättet i väst är att religion är en privatsak, skild från politiken och eftersom liberalismen anser sig bygga på förnuftsbaseade, universella principer så kommer denna utveckling ske i hela världen i takt med att den blir mer modern (Brissman s.11). Fundamentalismen blir då ett hot mot denna utveckling och därmed någonting negativt och bakåtsträvande. Brissman (s.11) hävdar att ”föreställningen att religion var en privatsak – skild från alla politiska tankar och praktiker – som hållits för en universalistisk princip visar sig vara ett fenomen som var lika tidsbundet som knutet till Västeuropa”.

Lärarna ser alltså i nyhetsrapporteringen ett beteende som går emot den diskurs kring önskvärd religion som råder i väst och försöker då motverka den genom att visa på att det finns muslimer som faktiskt hanterar sin religiositet på ett önskvärt sätt. Den intressanta diskussionen hade kanske snarare varit att prata om varför vi i väst blir provocerade av den sortens protester där religion och politik blandas. Men på en 50-poängskurs i religion med en klass 16–17 åringar kan det vara svårt att både hinna med och göra det begripligt. Diskussionen kring vilken sorts religion som västvärlden finner acceptabel och varför borde föras på en mer allmän nivå i hela samhället. Jag menar inte att vi måste acceptera dödsstraff för otrohet, men däremot till exempel diskutera varför det upplevs som konstigt att människor demonstrerar när de upplever att deras tro kränks. Lärare 2 är inne på samma spår och säger ”[...] ja, det är ett annat sätt att se det som varken är kanske bättre eller sämre än vårt eget men vi måste acceptera att det är så”. Jag menar dock att jag kan tycka att vårt politiska system är bättre men ändå försöka förstå hur andra tänker och varför. Att förstå är inte samma sak som att tycka det är acceptabelt.

Brissman (s.14) gör i sin artikel en diskursanalytisk studie där en del av empirin utgörs av en artikel skriven av Karen Armstrong, en författare som jag tidigare nämnt att både lärare 5 och 6 läser och tagit intryck av. Brissman (s.16) menar att Armstrongs beskrivning av fundamentalister är färgad av liberalismen och sekularismen, där de beskrivs som känslöstyrda, oförnuftiga och att de har missuppfattat vad religion i grunden handlar om. Kanske är detta en av anledningarna till att just dessa lärare tenderar att reproducera uppdelningen i sekulära och fundamentalistiska muslimer, i *good and bad Muslims*.

Lärare 4, som inte upplevde att det fanns så mycket fördomar om islam bland sina elever, uttrycket inte ett behov av att peka på den vanliga muslimen. Det hen kunde behöva förklara för sina elever var att det sätt islam uttrycks på en plats inte behöver vara det generella för alla muslimer. Där handlar det mer om att få muslimska elever att se mångfalden i islam inifrån. Då är det inte idén om att alla muslimer är fundamentalister som läraren måste bemöta utan snarare tanken att alla muslimer inte är som en själv.

4.4 Islams kännetecken

I ämnesplanen för Religionskunskap (2011) står läraren i Religionskunskap 1 ska behandla de olika världsreligionernas ”centrala trosuppfattningar och kännetecken”. Vad det innebär kan tolkas olika beroende på vad den enskilda läraren anser vara centralt inom islam. Olika muslimer utövar islam på olika sätt, så vad kan man egentligen säga om islam generellt utan att riskera att bli för generaliserande?

På frågan vad som är centralt för eleverna att kunna för att förstå islam svarar lärare 4:

Gudsuppfattningen och människans förhållande i tillvaron, människans plats i tillvaron. [...] Jag menar då att man ser underordningen människa–gud och människans uppgift att så småningom stå till svars. Och sen, det är klart, dom olika buden som man ska uppfylla eller pelarna som man ska följa. Att beskriva dom men också se dom i ett sammanhang, och sen är det klart att dom spelar olika roll för olika muslimer. För vissa är dom mer traditioner och för andra ser man till dom djupare grejerna och så.

Lärare 4 tycker alltså att det finns en gemensam grund för islam, även om hen också inser att olika ritualer och uttryck varierar både i utförande och i relevans från utövare till utövare. Då hen har en stor andel muslimska elever är det kanske lättare att hitta det gemensamma för muslimer i gruppen och hen behöver inte vara orolig för att eleverna ska tänka att alla muslimer är likadana då de i sin egen klass kan se att så inte är fallet.

Lärare 1 menar att hen lägger mycket fokus på profeten Mohammed, då han är så viktig för muslimerna. I samband med det kan diskussionen ibland komma in på både Jyllands Postens

karikatyrer och Vilks rondellhundar. De fem pelarna inom islam⁴ och släktskapet med kristendom och judendom tas också upp där islam erkänner att det funnits profeter i de andra religionerna tidigare men att Mohammed ”är Profeten!” En del samtal kring kvinnans roll inom islam blir det också, då slöjan är något som alla ser och förhåller sig till. Där försöker lärare 1 ha en diskussion kring varför de har slöja och om det innebär att de kvinnor som bär den är förtryckta eller inte. När det kommer till åsikter vissa muslimer har som läraren inte håller med om eller tycker är svåra, till exempel att man inte får avfalla från islam, så försöker hen visa på att inte alla muslimer har den åsikten och att där finns en mångfald tolkningar.

Lärare 6 trycker på hur central Koranen är i islam, något hen menar är svårt för eleverna att förstå då de är uppväxta i en kultur där man ska ifrågasätta det skrivna ordet och förhålla sig kritisk till det. Av just den anledningen behöver de förstå att Koranen har en annan ställning för att kunna förstå varför många muslimer hänvisar till den i vad de gör. Läraren berättar hur en elev hen hade inte ville att läraren skulle hålla i, och läsa, Koranen på grund av dess helighet. För att lösa den konflikten kontaktade läraren elevens imam och frågade om det var okej att alla eleverna läste en internetversion av Koranen istället, vilket imamen godkände och därmed även eleven. Denna händelse verkar ha styrkt lärare 6 i hens åsikt att Koranen är central för förståelsen av islam. När det gäller kännetecken skiljer lärare 6 på inre och yttre sådana:

Vi har ju dom fem pelarna till exempel och den är ju ganska tydlig, och vi har med slöja och vi har med lite den typen av grejer så att säga, moskén och allt det yttre så att säga. Så dom är ju ganska klara egentligen, uppfattar jag det som i alla fall. Men sen så är det nästa del, det är ju alltid svårare med det inre så att säga. Och det är dessutom svårt för eleverna att förstå. Om man börjar där nånstans och förståelsen för hur viktig Koranen är så kan man ju komma åt det lite grann. [...] Och förstå hur viktigt det är med, hur viktig Mohammed är, hur viktig Koranen är och hur viktiga dom heliga platserna är.

Samtidigt skiljer lärare 6 på islam och muslimer då hen säger att ”göra skillnad på religion och utövare är också en viktig del faktiskt. Man kan inte säga att islam är på *ett* sätt, utan en del *utövare* [min kursivering] är på ett sätt, så att dom [eleverna] ser skillnad på det”. Så samtidigt som hen pekar på vissa kännetecken menar hen ändå att olika muslimer praktiserar islam på olika sätt och att det är viktigt att eleverna förstå detta.

4 De fem pelarna är en pedagogisk modell för att visa på centrala handlingar inom islam. De fem pelarna är: bön, allmosan, fastan, vällfärden och trosbekännelsen.

Lärare 3 betonar också vikten av att islam kan tolkas olika. Hen menar att eleverna behöver två saker för att förstå islam.

Du behöver kunskap om, du måste känna till: vad är det en muslim gör när han är muslim? Och det innebär dom fem pelarna i grunden. Du måste veta det för träffar du en muslim och han säger att han ska fasta, jaha, då vet du vad det är. För att förstå varför han gör som han gör. Det är grundläggande. Och i dom fem pelarna så har vi hela tron sammanfattad. Det är grunden. Sen måste dom veta att man kan förhålla sig till religionen på olika vis genom att man kan leva i olika tolkningar.

Lärare 3 säger att hen ägnar ungefär en lektion åt grunderna, vad hen kallar läroboksislam, en lektion åt moskébesöket och resten av lektionerna, cirka fem stycken, ägnas åt att titta på mångfalden inom islam, det vill säga hur islam kan tolkas på olika sätt.

Lärare 2 menar att det som är centralt att få fram till eleverna är att det finns massor av olika sätt att vara muslim på och att de som är ”aggressiva” bara utgör en liten andel av alla muslimer. Hen pratar ibland med sina elever om Samuel P. Huntingtons tes om civilisationernas kamp⁵.

Är det så att det är två fientliga läror som står emot varandra och vill förgöra varandra och varför har vi fått det synsättet? Och då är det väl nog egentligen så att, jag kanske pratar mycket om hur jag har upplevt att resa kring i dom [muslimska] länderna, hur jag har blivit bemött av dessa farliga [ironiskt menat] människor och så vidare och så vidare och försöker ge min bild av hur jag tycker att, ja, det är ett annat sätt att se det som varken är kanske bättre eller sämre än vårt eget men vi måste acceptera att det är så.

Det är tydligt att lärare 2 fokuserar mycket på att visa mångfalden inom islam och att det är centralt för eleverna att förstå. Samtidigt så säger hen att,

[...]det finns ju vissa grunder för att du kan säga att du själv är muslim och dom måste vi i så fall ställa upp på. Men sen tycker jag det är intressant att se hur det ser ut i verkligheten? Och då är det ju så, hur lever vanligt folk i ett muslimskt land?

Lärare 2 verkar ha vissa generella kännetecken för en muslim, men samtidigt kontrasteras detta

5 Samuel P. Huntington publicerade 1996 boken *The Clash of Civilizations. Remaking of World Order* där han drev tesen att människors kulturella och religiösa identiteter kommer vara det främsta skälet till konflikter efter Kalla kriget. En civilisation definierade han som väst, en annan som den islamiska och dessa kommer kollidera med varandra.

ständigt med att alla muslimer är olika och lever olika. Läraren beskriver i början av intervjun hur hen försöker få eleverna att förstå kristendom inifrån.

Man kan se på kristendomen vetenskapligt, men då tycker jag att man missar hela grejen utan tänk dig såhär att du är själv ett resultat av den kulturen och hur förstår du dig själv som en kristen människa. Islam blir det ju mer naturligt att man ser mer utifrån, förstår du? Att man tittar på avstånd och då blir det den här mer vetenskapliga attityden.

Tanken att alla svenskar är kristna människor för att de har vuxit upp i en kultur baserad på kristna värderingar finner jag intressant. Det leder till frågan om hen ser alla personer hen mött på resor i muslimska länder som muslimer. Talal Asad (2012:95) menar att synen på islam som den enda relevanta religionen för regionen är ett vanligt drag även i antropologiska böcker om Mellanöstern, trots att både kristendomen och judendomen också härstammar därifrån. Jag tror inte att alla svenskar skulle gå med på att bli beskrivna som kristna och det samma gäller troligtvis invånare i muslimskt orienterade länder. Att man ser på kristendomen inifrån och islam utifrån kan dessutom förstärka bilden av muslimer som annorlunda, vilket i sig är problematiskt. Även om kristendomen självklart har en särställning i sin påverkan på det svenska samhället. Risken med att tänka att alla personer i ett muslimskt land på i alla fall ett kulturellt plan är muslimer är att kategorin muslim då kan bli hur bred som helst och därmed tappar sin analytiska användbarhet.

Lärare 5 menar att grunden i islam inte är speciella kännetecken eller trossatser utan hen tar ett mer religionssociologiskt och religionspsykologiskt perspektiv. På frågan vad man behöver kunna för att förstå islam som fenomen säger hen:

Ja, man bör ju nånstans börja med, vad är religion för nånting? Tycker jag. Det brukar vi börja med att ha en djup diskussion om. Vad är religion, vad är livsåskådning, varför har man detta? Ser vi historiskt på det, varför har människor behov av detta? Och där försöker jag då landa i att vi har ett behov av religion och då har man då delat in sig så att säga i dom olika, beroende på var man är i världen och vilken kultur och vilken människa man är så har man valt då olika riktningar. [...] Alltså du behöver ju grunden här med dom, ja, pelarna och så. Allt det här men det ger ju inte svaret på varför man har, vad som är grunden i själva islam. Utan grunden i islam är ju att man har ett behov av islam och varför har man detta?

Efter detta svar försöker jag precisera min fråga lite för att få veta vad lärare 5 menar att man behöver veta för att förstå just islam som religion, vad som särskiljer den från andra religioner. Detta

tycker hen är en svår fråga och menar att:

Jag tror inte att man kan förstå islam om man är en svensk kille/tjej, alltså det är väldigt svårt att förstå en religion på det viset, man behöver faktiskt leva i den här religionen, testa på religionen faktiskt, för att förstå religionen. Det handlar ju mycket om, det är ett sätt att leva ju. Muslimer har valt ett sätt att leva, och då är det ju viktigt att man visar på att det finns massor av olika muslimer som lever på olika sätt. Så att, det beror ju på hur man väljer att leva sitt liv. Hur pass mycket man följer islam. Och när man väl har valt det så kan man också titta på: vad är islam för den här människan? Så jag försöker nog visa att det är väldigt individbaserat vad islam är.

För lärare 5 kommer människan först och religionen efter, därmed är det inte så vattentäta skott mellan religionerna utan det är människan som styr. När jag frågar om hur läraren tolkar kursplanens text om kännetecken så menar hen att det handlar om bilder, att eleverna ska känna till en bönematta, Koranen, Mecka, de fem pelarna. Men även här lyfter lärare 5 in att det finns olika sätt att förhålla sig till religionen. Under intervjuens gång upprepar läraren flera gånger att hen arbetar med att få eleverna att inte sätta in människor i olika fack. Hall (1997a:18) menar dock att ett gemensamt klassifikationssystem där fenomen kan stoppas i fack är en nödvändighet för att representation ska fungera. Han kallar detta klassifikationssystem för kultur. Utan ett någorlunda gemensamt sätt att klassificera in företeelser kan vi inte kommunicera med varandra utan ständiga missförstånd. Själva termen islam är ju ett fack, skiljt från kristendom och judendom underordnade det stora facket religion. Principen är samma som för katter som är en kategori med olika raser som underkategorier. Om en lärare upplever att eleverna stoppar människor i fel fack eller har problematiska föreställningar om olika fack så kanske lösningen snarare är att bearbeta deras klassifikationssystem än att försöka utrota det. För som lärare 5 själv säger ”men i slutändan är ju även jag fast, som lärare är jag ju också fast i dom här facken”.

Vad är då centralt för att förstå islam och kan man säga någonting generellt om den religionen? Talal Asad (2012) diskuterar frågan från ett antropologiskt perspektiv. Han kritiserar olika försök att generalisera kring islam, inte på grund av generalisering i sig utan på grund av sättet generaliseringarna har gjorts (Asad 2012:97). Det finns många olika sätt att vara muslim på och svårigheten ligger i att kunna organisera upp olikheten på ett sätt som gör att det går att arbeta med dem (ibid.). Mångfalden inom islam är något som lärarna också arbetar med, speciellt lärare 2, 3, 5 och 6 som uttryckt att deras elever har en likriktad bild av muslimer som en homogen grupp, ofta

med negativa egenskaper. Lösningen för dem är att individualisera islam, och visa på varje persons unika tro. Tydligast i att uttrycka detta är lärare 5 som menar att hen jobbar aktivt för att få eleverna att sluta kategorisera människor. Asad (2012:104) menar att om man vill tala antropologiskt om islam så bör man utgå från den diskursiva tradition som baserar sig på Koranen och haditherna, ”Islam is neither a distinctive social structure nor a heterogeneous collection of beliefs, artifacts, customs, and morals. It is a tradition”. Den muslimska diskursiva traditionen är enligt Asad (2012:104) en diskurs som kopplar den muslimska historien och framtidsvisionen med de islamska praktiker man har idag. Lärare 3, som pratade med sina elever om sin kollega som var muslim men hade julgran, riskerar alltså att förvirra eleverna att tro att julgranen blir muslimsk. Julgranen borde inte kopplas till det faktum att hon var muslim, då den inte är något uttryck för hennes tro utan snarare en kulturell inredningsdetalj. Det skiljer sig inte från när svenskar åker till Thailand och kommer hem med en liten Buddhastaty att ställa i bokhyllan. Allt en muslim gör kan inte kopplas till dennes tro, lika lite som allt en präst gör är kristet.

Ett intressant mönster som man kan se tendenser till i det empiriska materialet är att den mån läraren upplever fördomar korrelerar med sagda lärares benägenhet att trycka på hur olika muslimer kan praktisera och tro. Lärare 4, som inte upplever så mycket fördomar, tryckte inte lika mycket på hur olika muslimer kan vara som till exempel lärare 3, som mötte mer fördomar från sina elever.

4.5 Skolboksislam = lektionsislam?

Som nämndes i syftet med uppsatsen vill jag undersöka i vilken mån läroböckerna i religion används i undervisningen och om deras syn på islam påverkar lärarna. Av de sex lärarna använder två utav dem ingen lärobok i religion. Lärare 2 har ingen av ekonomiska skäl, då skolan inte anser sig ha råd med dem. Hen tror dock att eleverna gärna hade velat ha en bok som trygghet. Även lärare 3, 4 och 5 menar att läroboken fungerar som ett stöd för eleverna inför prov och skriftliga inlämningar. Istället för en lärobok använder lärare 2 sig mest av eget material, stenciler, powerpoints och hemsidor. Hen menar dock att det hade varit bättre att ha en lärobok och snarare ha datorn som ett komplement istället. Lärare 6 använder inte heller en lärobok, men i det fallet beror det på att läraren inte tycker att hen hittat någon som är bra nog. ”Jag är lite kritisk mot läroböcker”. Ibland plockar hen valda delar från olika läroböcker och använder men mest material kommer från nätet eller är egenproducerat. Hen försöker också alltid få till ett besök i moskén eftersom många av

eleverna inte känner någon praktiserande muslim och i moskén får möjlighet att ställa frågor.

Lärare 1, 3, 4 och 5 ger alla läroböcker till sina elever. Lärare 1 använder en lärobok som heter *Religion 1*⁶ och som hen beskriver som ”ganska enkel” och ”helt okej”. Hen bygger sedan på med annat material, till exempel om den stora vallfärden. De elever som börjar kursen med dåliga förkunskaper hänvisar läraren också till läroboken då den är ”ganska *basic*, så jag tycker inte att den är så dum att läsa in”. I övrigt använder lärare 1 sig ibland av tv-programmet *Från Sverige till himlen*⁷ och har samlat på sig en del muslimska saker, till exempel olika sorters slöjor som eleverna får testa, ett radband och en miswak⁸, en pinne av arakträ som används som tandborste. Läraren använder sig också av klipp från Youtube eller andra internetsidor ibland om någon elev frågar kring något särskilt. Ett besök till moskén kan också ske om eleverna önskar sig det.

Lärare 4 använder boken *En mosaik: Religionskunskap 1*⁹, som hen tycker är rätt bra, samt en antologi med texter ur olika heliga skrifter där hen ibland använder vissa av texterna från Koranen. När det var dags att välja en ny lärobok, i och med den nya läroplanen för gymnasiet som kom 2011, så läste lärare 4 igenom lite olika läroböcker och rekommenderade den här då den innehöll alla de moment som kursplanen har samt ”såvitt jag kunde bedöma så är det mesta som står i den någorlunda korrekt, vilket det inte alltid är”. Så även lärare 4, i likhet med lärare 6, uttrycker en kritisk hållning till läroböcker i religion. Lärare 4 var även inne på en annan bok som hen tyckte var gedignare men lite för svår. Hen använder ibland en film om islam som går igenom grunderna med pelarna och hur det ser ut i en moské. Sen kompletteras undervisningen med eget material. Lärare 4 upplever att eleverna använder läroboken en del i arbeten och inför prov, men de jobbar också med andra källor som intervjuer och tidningsartiklar.

Lärare 5 har också en lärobok, som hen först inte kommer ihåg namnet på. Det visar sig senare vara samma bok som lärare 1 använder; *Religion 1*. Lärare 5 beskriver den som väldigt enkel och tyckte egentligen bättre om den bok hen hade innan men i och med den nya läroplanen behövdes de ny litteratur. Läraren använder boken mest som ett komplement, för ”vi har många elever med olika

6 Thulin, Birgitta & Elm, Sten (2012). *Religion 1*. Limhamn: Interskol förlag.

7 En programserie som sänts på SVT där programledare Anna Lindman Barsk besökt olika svenskar från olika religioner för att se hur de lever som religiösa i Sverige.

8 Flera hadither beskriver hur Mohammed rekommenderar användandet av en miswak, till exempel hos Al-Bukhari och Muslim.

9 Jansson, Olov & Karlsson, Linda (2012). *En mosaik. Religionskunskap. 1. 2. uppl.* Stockholm: Bonnier utbildning.

diagnoser här, det har blivit så, och dom behöver någonting att hålla i, dom behöver fasta strukturer, dom behöver kunna läsa en text, dom behöver kunna svara på lite frågor”. Utöver boken sätter läraren ihop ett eget material med egna uppgifter. Lärare 5 ser läroboken som en informationskälla bland andra, internet, filmer, böcker. På frågan om eleverna använder läroboken mycket som källa i sina arbeten svarar lärare 5.

Nej, jag försöker få dom att läsa mer i läroböckerna. I deras bok så att säga. Dom är så snabba på att gå ut på nätet. Och jag säger: varför går du ut på nätet när du lätt kan hitta den här faktafrågan till exempel de fem pelarna, du hittar det i boken. Så jag försöker jobba med att använda boken som en källa för det går ofta mycket snabbare, mycket effektivare om dom använder innehållsförteckningen. Nej, då ska dom ut på nätet och leta och så ska dom helst googla på det”.

I övrigt jobbar lärare 5 mycket med visuella hjälpmedel. Hen har en skyltdocka som kläs ut till olika sorters människor som eleverna sedan får skriva berättelser om. Detta är ett exempel på vad Hall (1997a:18) menar också är en form av språk som kommunicerar något till eleverna. Att skriva om en påhittad person kräver att eleven föreställer sig världen från den personens synvinkel och det sättet att tänka kan kommunicera fram en annan sorts förståelse av livet som muslim än eleven hade innan. Den utklädda skyltdockan i sig kommunicerar också någonting och möjligheten att känna på den kan göra att muslimer inte känns så främmande.

Lärare 3 har tillgång till flera olika läroböcker, men den som hen använder mest är *Religion – att tro och veta*¹⁰. Om sitt läroboksanvändande säger lärare 3:

Jag fäster inte så stor avsikt vid läroboken. Läroboken är inget jag använder utan läroboken är en uppslagsbok bland många andra. Det är så jag ser det. [...] är det en uppgift dom ska göra eller en examination eller ett prov så hänvisar jag till läroboken, där hittar ni första källan. Men rätt många elever dom är snabbt ute på något annat och då är det Wikipedia i första hand, det är där dom hamnar.

Läraren visar också en medvetenhet om att läroböcker ibland kan visa en skev bild av islam när hen pratar om en gammal bok de har. ”Vi har en gammal Relief¹¹ som faktiskt är väldigt fördomsbegränsande. Det är det klassiska, det är skolboksislam med beslöjade kvinnor som ber *en*

10 Ring, Börge (2006). *Religion – att tro och veta*. Malmö: Liber.

11 Arvidsson, Bengt & Arlebrand, Håkan (red.) (1998). *Religionskunskap: Relief. A + B*. Malmö: Gleerup

masse.” Lärare 3 använder sig av Koranen ibland, bland annat för att visa på hur den kan tolkas på olika sätt. Hen låter sina elever läsa sura 1 högt med olika tonfall och känslor för att visa på hur olika samma text kan vara beroende på om den läses som en kärleksförklaring eller ett argt brev. Detta är ett utmärkt exempel på vad Hall (1997a:18) menar med att det finns många språk som kan förmedla mening, och känslouttryckningar är ett utav dessa. Ett annat sätt att visa eleverna på olika sätt att tolka Koranen, som dessutom fördjupar deras kunskap om olika riktningar inom islam, hade varit att välja en sura som man sedan presenterar olika tolkningar på. Läraren kan samla på sig olika tolkningar från sufismen, sunniislam, shiaislam och andra grupper som tänkt kring texten. Detta hade tjänat samma syfte som att läsa texten med känsla, men hade lagt till en kunskap om olika traditioner och hur de tolkar Koranen.

Om vi går tillbaka till läroböckerna så är alltså dessa inte ett verktyg som lärarna använder särskilt aktivt i undervisningen utan är mer någonting som eleverna får i handen för att kunna kolla upp fakta inför prov. Samtliga lärare som använde skolböcker vittnade dock om att eleverna ofta hade andra källor också i sina arbeten. Detta tyder på att läroboken inte är lika central för elevernas kunskap om islam idag som den kanske var för 10–20 år sedan. En stor del i detta är internets ökade tillgänglighet i och med att datortätheten bland gymnasieelever idag är hög. Hälften av lärarna, lärare 3, 4 och 6 uttrycker tydligt en kritisk hållning till läroböcker i religion och lärare 1 anser att boken är ”*basic*” och behöver kompletteras.

Ingen utav lärarna angav läroboken som en källa för information när de själva ville lära sig något. Lärare 1 går ofta tillbaka till det hen lärde sig på universitetet, men söker ibland information på nätet och har varit på några föreläsningar av Jan Hjärpe i Lund. Även lärare 3 går ofta tillbaka till sina universitetsböcker men kan även titta i Koranen efter texter i ämnet. Hen läser också i tidskrifter för religionslärare ibland. Lärare 4 tittar också i sina gamla läroböcker, men kompletterar det med nya böcker skrivna av akademiker samt artiklar och tv-program. Akademiska böcker är något som lärare 5 också läser mycket av, inom islam särskilt de skrivna av Karen Armstrong, som nämndes tidigare. Både lärare 2 och lärare 6 läser också mycket böcker, men pratar också med muslimska vänner de har. Lärare 6 har även tagit kontakt med en imam när hen hade en muslimsk elev som inte ville att de skulle läsa Koranen. På så sätt kunde de ordna det på ett sätt så att alla blev nöjda.

Mina intervjuer visar att läroböckerna inte är en källa som används särskilt flitigt varken av eleverna eller av lärarna och därmed kanske en analys av bilden som framställs där inte säger särskilt mycket om vilken bild eleverna får av islam i undervisningen.

5 Slutsatser

I detta kapitel kommer jag gå tillbaka till de underfrågor jag ställde i 1.1 och besvara dem för att slutligen kunna besvara min huvudsakliga frågeställning: *hur menar gymnasielärare i religion att de arbetar med islam som ämne och vilken bild av religionen resulterar det i?*

Den första underfrågan behandlade hur lärarna uppfattade elevernas bild av islam samt hur den bilden påverkade undervisningens upplägg. Fyra utav lärarna uppgav att det var vanligt att eleverna hade fördomar om islam. Fördomarna bestod ofta av att eleverna såg muslimer som en homogen grupp med extremistiska åsikter och en bokstavlig tolkning av Koranen. Detta fick som konsekvens att lärarna ville ge eleverna en ny mental representation av religionen. De ville visa på att det finns en mångfald inom islam och att muslimer tänker, tror och tillber på olika sätt. I beskrivningarna av hur de visar på den mångfalden hamnade lärarna dock i ett dikotomt beskrivande av muslimer som antingen extrema eller vanliga. Även uppdelningen ortodoxa och sekulära användes. Med hjälp av Mamdanis kritik av hur diskussionen om muslimer polariserar dessa i antingen bra eller dåliga muslimer så kan man se att även lärarna gör denna uppdelning. Brissmans kritik av liberalteologiska fördömanden av fundamentalism (som syftar till att göra den egna positionen den självklart goda) gör denna tendens begriplig. Vad både Mamdani och Brissman pekar på är trender som präglar inte bara politik och teologi utan uppenbarligen även gymnasieundervisningen. I undervisningen går lärarna säkert in på mer specifika grupperingar, men den uppdelning de beskrev för mig finns troligtvis med dem även i klassrummet. Två lärare uppgav att de inte mötte på så mycket fördomar, den ena därför att hen inte trodde det fanns så många och den andra därför att hen trodde eleverna höll dem för sig själva. Min undersökning pekar dock mot att elevernas bild av islam påverkar hur undervisningen läggs upp. Kunskapsnivån hos eleverna påverkade också på vilken nivå lärarna lade undervisningen.

En annan faktor som jag ville undersöka var elevernas bakgrund och om den påverkade undervisningen. Till viss mån verkar den göra det då de två lärare som uppgav att fördomar inte var så vanliga i klassrummet arbetar på skolor med en stor andel elever från muslimsk bakgrund. Tre av de fyra lärare som menade att fördomar var vanligt förekommande bland eleverna arbetade på skolor med få, om några, muslimska elever. Den enda lärare som vek från mönstret var lärare 2 som

uppgav att det var vanligt med fördomar om muslimer även bland hens muslimska elever. Lärare 2 menade att detta berodde på att de accepterat den bild av dem som samhället har, oavsett om den stämmer eller inte.

Intervjuerna visar alltså ett visst samband mellan elevernas bakgrund och deras bild av islam. Jag har också hittat tendenser till att detta även påverkar vad lärarna anser är central för eleverna att förstå om islam. Detta var den tredje underfråga jag hade och alla lärare sa att det fanns något som man kan säga är gemensamt eller kännetecknen för islam. De fyra lärare som upplevde att fördomar var vanliga tryckte dock mer på att islam ser ut på många olika sätt och att mycket är tolkningsfrågor. De två lärare som inte upplevde så mycket fördomar menade också att det finns olika uttryck för islam men hade lättare för att peka ut gemensamma drag för islam som religion.

Då det i tidigare forskning har varit vanligt att titta på skolböckernas bild av islam handlar fråga fyra om i vilken grad läroböckerna faktiskt används i undervisningen idag och om den bilden reproducerades i klassrummet. Av de sex lärarna som intervjuats använde två utav dem ingen lärobok alls, en av ekonomiska skäl, en för att hen inte tyckte det fanns en bok som var bra nog. Hälften av lärarna uttryckte sig kritiskt kring läroböckerna och var medvetna om läroböckernas brister. Ytterligare en lärare menade att läroboken var lite väl enkel och behövde kompletteras. Det var ingen lärare som använde boken särskilt aktivt i undervisningen utan eleverna hade den mest som stöd inför prov och uppgifter. Den används mest som en första källa som sedan kompletteras med nätet och andra böcker. Att såpass många av lärarna uttryckte en medvetenhet kring läroboksproblematiken menar jag minskar sannolikheten att de reproducerar den i undervisningen.

Eftersom läroboken inte används så mycket i undervisningen blir frågan om vilka andra informationskällor lärarna använder sig av mer relevant. Hälften uppgav att de ofta går tillbaka till sin egen kurslitteratur från universitetsstudierna i religion. Fem av lärarna läste också mycket böcker av akademisk art, skrivna av till exempel svenska islamologer. Två av lärarna uppgav också att de pratade med muslimska vänner om islam och en lärare ringde ibland till moskén eller en imam för att få svar på en fråga eller lösa ett problem. Internetsökningar var också en källa till information för lärarna. I undervisningen plockades tidningsartiklar, filmer och andra videoklipp in,

framförallt för att visa på mångfald.

Den sista underfrågan handlade om vilka hjälpmedel lärarna använder sig av i undervisningen och som nämndes ovan är det mycket artiklar och filmer, internet och datorer är viktiga verktyg i skolan idag. Två av lärarna använde sig dessutom av visuella verktyg i form av en skyltdocka som man kan klä ut samt olika sorters slöjor, radband och andra muslimska saker. Då saker och symboler också kan kommunicera kan möjligheten att få se och ta på muslimska attribut samt kanske pröva en slöja ge en annan förståelse för fenomenet och göra det mindre exotiskt.

Nu när de sex underfrågorna har besvarat hur lärarna beskriver att de arbetar med islam som ämne ska vi gå över till den andra delen av uppsatsens frågeställning. Den är svårare att besvara och handlar om vilken bild av religionen lärarnas beskrivning ger. Då lärarna inte säger precis samma saker eller har samma förutsättningar finns det inte ett svar på frågan. De svar jag kommer fram till kan inte heller sägas vara generella för alla lärare i Sverige. Dock har jag i mitt material sett vissa tendenser som potentiellt kan finnas hos fler lärare. Elevernas fördomar om islam verkar vara en faktor som i stor grad påverkar vilken bild av islam som lärarna framställer. Bland lärarna som möter mycket fördomar hamnar fokus på att visa på islams mångfald och särskilt dess sekulära grupper. Bilden blir där en religion bestående av en minoritet extremister och en majoritet av sekulära som inte påverkas av sin religion i större bemärkelse än högtider och liknande. Lärarna har en god ambition att bredda elevernas uppfattning av vem som är muslim och hur en sådan person tror och tänker. Risken är bara att de istället för en kategori hamnar i två kategorier av muslimer och trots allt missar att förmedla den gråskala av olika grupper som finns. Den ena gruppen framställs som väldigt religiösa och aggressiva extremister och den andra (större) gruppen framställs som sekulära muslimer som är normala eftersom de inte låter religionen påverka livet speciellt mycket. Fromma muslimer som anpassar sitt liv efter islam men inte är intresserade av varken politik eller våld försvinner då, liksom andra liknande grupper som inte passar in i de två kategorierna. Jag inser dock att det är svårt på en sådan liten kurs att lyckas bearbeta de många fördomar som flera av eleverna verkar ha om islam, eller att hinna visa på alla grupper som finns och sätta in dem i ett sammanhang.

De lärare som inte mötte så mycket fördomar betonade inte på samma sätt behovet av att visa på mångfalden. De visade en medvetenhet om att den finns och att den bör diskuteras i undervisningen men då de inte måste kämpa mot fördomarna blir den inte lika viktig. I grupper med muslimska elever finns också chansen att föra muslimska ekumeniska diskussioner mellan eleverna och på så sätt visa på olika sätt att vara muslim. I dessa klasser finns dock problemet att förkunskaperna kan variera väldigt och därmed kan det vara svårt att hitta en bra nivå att lägga undervisningen på.

Jag vill påpeka, efter att ha kritiserat vissa aspekter av lärarnas framställning av islam, att de inte är dåliga lärare. Samtliga lärare är väldigt ambitiösa och jobbar aktivt med att skapa en förståelse för islam hos sina elever. De har gett exempel på många spännande sätt att arbeta med islam och försöker ge sina elever en mer nyanserad bild av islam och framförallt få dem att se människorna bakom islam, muslimerna. De jobbar med många olika redskap och man märker hur kul de tycker det är med religion och islam. De har ett kritiskt tänkande och använder det när de läser läroböcker, artiklar och ser tv-reportage. Jag tror att de flesta av eleverna avslutar Religionskunskap 1 med större förståelse och en bredare bild av vad islam kan vara än de hade när de började. Jag upplever det inte som att lärarnas mentala representation av islam är densamma som den re-representation som de ger uttryck för. Med det menar jag att de har en mycket mer nyanserad bild av islam än den dikotomi som de framfört i intervjuerna. Den kritik jag har riktat mot dem är dessutom en som också riktas mot politiker, teologer och forskare, vilket gör den till ett samhällsproblem. En sådan diskurs är inte lätt att upptäcka på egen hand. Även för de som är medvetna om diskursen kan den vara svår att hantera.

6 Reflektioner och vidare forskning

Jag vill avsluta uppsatsen med lite reflektioner. Jag är otroligt tacksam till de lärare som ställde upp för intervjuer. Utan dem hade det inte blivit ett arbete och jag tycker att de var modiga som ställde upp. Jag hoppas att även de fick ut något av intervjuerna. Det har varit både kul och lärorikt att prata med dem och jag har fått mängder av bra tips på hur man kan arbeta med religion. Lärarna har varit väldigt seriösa och man märker att de bryr sig om sitt jobb och att ge sina elever en bättre bild av islam.

Vad gäller vidare forskning har jag tidigare nämnt att det vore intressant att följa upp denna undersökning med en observationsstudie där man sitter med i klassrummet och analyserar vilken bild av islam som framträder där. Det går även att tänka sig en undersökning där man jämför elevernas bild av islam före och efter de läst Religionskunskap 1 till exempel genom att be dem reflektera spontant över religionen i skrift och sedan diskutera det som de skrivit efter det att religionskursen är över.

Flera av lärarna uttalade att deras undervisning i de abrahamitiska religionerna troligtvis var bättre och mer innehållsrik än den i buddism och hinduism. Jag tror inte att detta är unikt för de lärare jag intervjuade och det hade varit intressant att undersöka hur lärares kunskaper i de religionerna är.

7 Referenser

Asad, Talal (2012). ”The Idea of an Anthropology of Islam” i Kreinath, Jens (red.). *The Anthropology of Islam Reader*. London: Routledge. s. 93-110.

Al-Rasheed, Madawi (2007). *Contesting the Saudi State: Islamic Voices from a New Generation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brissman, Ive. ”Fundamentalistbegreppets pejorativa konnotationer och dess rötter i dikotomin mellan fundamentalism och sekularism”. Opublicerad artikel, Lunds universitet.

Cato, Johan (2012). *När islam blev svenskt: Föreställningar om islam och muslimer i svensk offentlig politik 1975–2010*. Diss. Lund : Lunds universitet.

CRS (2013). ”Sju miljoner kronor till forskning om religionsundervisning”. Elektronisk källa, upplagd 131106 på <http://www.crs.uu.se/aktuellt-religion-och-samh%C3%A4lle/?tarContentId=280375>. Hämtad 131216.

Dalen, Monica (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning.

Folt, Emma & Larsson Emma (2013). *Undviks islam i skolan? En intervjuundersökning av islamundervisningen på tre kommunala gymnasieskolor i Halland*. C-uppsats, Halmstad högskola.

Gymnasieskola 2011. (2011). Stockholm: Skolverket.

Hall, Stuart (1997a). ”The work of representation” i Hall, Stuart (red.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage. s.13-74.

Hall, Stuart (1997b). ”The spectacle of the 'other'” i Hall, Stuart (red.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage. s. 223-290.

Halldén, Philip (2007). *Jihad-orienterad salafism på internet*. Uppsala: Religionshistoriska avdelningen, Uppsala universitet.

Hjärpe, Jan (2007). *Profetens mantel. Den muslimska världen 2001-2006*. Stockholm: Leopard förlag.

Härenstam, Kjell (1993). *Skolboks-islam: Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Härenstam, Kjell (2006). *En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs i ett urval av läroböcker*. Skolverket: Stockholm. PDF, från:
www.skolverket.se/polopoly_fs/1.22923!/Menu/article/attachment/Religion.pdf. Hämtad 131213

I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker. (2006). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=165>. Hämtad 131220.

Lundgren, Mattias (2001). *Islamundervisning: En jämförelse av två skolors religionskunskapsundervisning på temat islam*. Studentuppsats, Högskolan i Gävle.

Otterbeck, Jonas (2006). ”Vad kan man egentligen begära? Läromedelstexter om islam” i Andersen, Peter B., Dahlgren, Curt, Johannesson, Steffen & Otterbeck, Jonas (red.), *Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige*. København: Museum Tusulanums Forlag/Københavns universitet. s. 237-262.

Peci, Brahim (2013). *Islam muslimer och väst! En läroboksstudie om framställningen av islam under 1980-talet och 2000-talet*. Kandidatuppsats, Linnéuniversitetet.

Ringkvist, Marcus & Tholin, Richard (2012). *Islam i läroböcker: En kvalitativ studie av islam i läromedel i religion*. Examensarbete, Uppsala universitet.

Mer än vad du kan tro: Religionskunskap i gymnasieskolan. (2012). Stockholm: Skolinspektionen. Elektronisk källa från: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/rela/kvalgr-rela-slutrapport.pdf>. Hämtad 131220.

Ämnesplan i Religionskunskap för gymnasieskolan (2011). Stockholm: Skolverket. Elektronisk källa från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/rel?tos=gy&subjectCode=REL&lang=sv>. Hämtad 131105.

Trilety, Janna (2013). *Att utgå ifrån eleverna? En undersökning av hur lärare uppfattar att de förhåller sig till eleverna i religionsundervisningen på gymnasiet.* Examensarbete, Uppsala universitet.

Ungh, Malin (2003). *Analys av den muslimska familjen i läroböcker för religionskunskap A på gymnasiet: En religionsdidaktisk studie.* Examensarbete, Högskolan i Gävle.

9 Bilagor

Intervjumall

Kategorisering

- ♣ Läraren: Ålder, kön, relation till islam, undervisningsämnen, utbildning, år som lärare.
- ♣ Eleverna: typ av skola, bakgrund på eleverna (ekonomisk, etnisk, kön, religiös), program
hen undervisar på/finns på skolan, när läser de religion 1?

Material

- ♣ Vilka kunskapskällor används? skolbok, texter, bilder, filmer, hemsidor, böcker, tidningar, studiebesök (vart, vilken sorts islam) vilken version av Koranen om den används? Vilka och varför?
- ♣ Tittar man på akademisk forskning kring islam? Plockar man in akademiska teorier och perspektiv?
- ♣ Vilka hjälpmedel används? Powerpoint, tavlan, stenciler, filmer osv.
- ♣ Används färdigt material eller görs eget? Vilket och varför?

Planering

- ♣ Upplägg för religionskunskap 1: delar, tidsfördelning, redovisas religionerna separat eller komparativt? Finns skillnader i hur de olika religionerna framställs/undervisas kring? Är det någon religion som det är lättare/svårare att vara kritisk mot?
- ♣ Upplägg för islam: vad är centralt, fokus, vad prioriteras bort, hur mycket tid får delen, hur tenteras den?
- ♣ Påverkar programmet eleverna läser innehållet i undervisningen? Pedagogiskt eller stoffmässigt? Påverkar examensmålen? Om man läser kurs 2, påverkar det kurs 1?
- ♣ Förhållande till ämnesmålet/målet med gymnasiet: delta aktivt i samhället samt personlig utveckling. Tänket och innebörden i detta i relation till islam?
- ♣ Ämnesplanen: vilka är kännetecknen för islam? Människosyn och gudsuppfattning? Etiska frågor och islam?

Lektionerna

- ♣ Elevernas förkunskaper om islam? Kollas det av, hur är de?
- ♣ Utifrån tentamensvariant, hur brukar eleverna svara?
- ♣ Finns det något du tycker är svårt att ta upp om islam?
- ♣ Fördomar om islam bland eleverna? Hur hanteras dessa?
- ♣ Mångfalden inom islam, hur behandlas den? (Kopplat till ämnesplanen)
- ♣ Följer man debatten om islam i media/samhället? Diskuteras detta med eleverna?
- ♣ Uppstår det ekumeniska muslimska diskussioner i klassrummet?