



GÖTEBORGS UNIVERSITET
LITTERATUR, IDÉHISTORIA OCH RELIGION

Islam i religionsundervisningen

Blerand Haliti

Termin: Vårterminen 2013

Kurs: RKS 310

Nivå: Kandidat.

Handledare: Karin Kittelmann Flenser

Abstract

Kandidatuppsats religionsvetenskap inom lärarutbildningen

Titel: Islam i religionsundervisningen

Titel: Islam in religious education

Författare: Blerand Haliti

Termin: VT 2013

Handledare: Karin Kittelmann Flensner

Examinator: Wilhem Kardemark

Nyckelord: Islam, muslimer, diskursanalys, diskurs, religionskunskapsundervisningen

Studiens syfte har varit att undersöka och analysera religionslärarens tal om islam. Frågeställningarna är följande: Vilka diskurser förekommer i lärares tal om islam relaterat till undervisningssituationer? Vilka diskurser om islam artikuleras enligt lärarna av eleverna i undervisningen? Hur beskriver lärarna att de arbetar med läroböcker i undervisningen?

För att besvara arbetets syfte och frågeställning har jag intervjuat sju behöriga, verksamma gmnasielärare på två gymnasieskolor. Det empiriska materialet har analyserats med hjälp av diskursanalys.

Resultatet visar bland annat att lärarna vill och försöker nyansera bilden jämfört med den bild som förmedlas i läroböckerna. Lärarna använder sig också av västerländska jämförbara fenomen för att dekonstruera den stereotypa bilden av islam som förekommer både i läroböckerna och bland eleverna menar lärarna. Trots en medvetenhet bland lärarna att läroböckerna har sina brister och stereotypiserar islam och muslimer använder sig majoriteten av lärarna läroböckerna i sin undervisning. Samtidigt vill lärarna motarbeta fördomar och sträva efter att nyansera bilden av islam i undervisningen.

Innehåll

1. INLEDNING	3
1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte	5
1.3 Frågeställningar	5
2. TIDIGARE FORSKNING	5
2.1 Historisk bakgrund	5
2.2 Den allmänna bilden av islam	6
2.3 Det västerländska utbildningsväsendet	7
2.4 Islam i klassrummet	8
2.5 Islam i läromedel	10
2.5.1 Islam i läromedel (Kognitiv andrafiering)	13
3. DISKURSANALYS	14
4. METOD	16
4.1 Val av metod	17
4.2 Urval	17
4.2.1 Presentation av informanterna	18
4.3 Genomförande	18
4.4 Analysmetod	19
4.5 Etiska principer	21
4.6 Reliabilitet, Validitet och Generaliserbarhet	22
5. RESULTAT	23
5.1 Diskurser om islam i undervisningen	23
5.2 Diskurser om att morabeta fördomar	32
5.3 Lärarnas beskrivning av diskurserna i elevernas tal om islam	35
5.4 Diskurser om läromedel i undervisningen om islam	38
6. DISKUSSION	42
7. SAMMANFATTNING	46
7.1 Förslag på vidare forskning	46
Bilaga 1	50

1. INLEDNING

”När muhammedanen ber skall han först rulla ut den lilla röda mattan. Sen tar han fram kompassen, får in Allah`s läge och börjar dunka huvudet mot golvet”(Härenstam 1993, s.144).

Citatet ovan är hämtat ur Kjell Härenstams bok (1993)–*SKOLBOKS-ISLAM*, som undersöker bilden av islam i läroböckerna, och citatet är en sammanfattning av den representationen av islam i de svenska läroböckerna i hans undersökning. Detta citat är även en symbol för andra slutsatser, som andra akademiker kommer fram till i sina studier: Islam och muslimer som det avvikande fenomenet i västvärlden. Nyhetsrapporteringen från konflikfyllda platser i världen är också en bidragande faktor till gemene mans uppfattning om islam, och detta märks i sociala medier men i också i klassrummen. Konsekvensen blir att Islam associeras med krig i de flesta nyhetsrapporteringar (Otterbeck & Belevander 2006, s.17). Islam och muslimer får stå till svars för på vilket sätt fundamentalisten väljer att förändra världen på.

Muslimer har i västvärlden beskrivits som en enda grå massa. I beskrivningarna har det inte funnits variationer som t. ex: fundamentalisten, den liberala eller feministen muslimer. Mångfalden lyser med sin frånvaro. Sverigedemokraternas ordförande Jimmy Åkesson skriver i sin debattartikel som publicerades 2009 (2013- 09-01) vill inte heller veta av mångfalden. Av logiska skäl för partiet är det inte strategiskt att visa på mångfalden heller. ”Muslimerna är vårt största utländska hot” lyder rubriken(Åkesson 2013-09-01). Det är inte överraskande att Jimmy Åkesson använder sig av termen Islam och hänvisar till alla ca 1,5 miljarder muslimer och beskriver dessa som en homogen grupp i världen. Hans debattartikel kan man läsa på olika sätt. Det ena sättet är att denna höga röst (Jimmy Åkesson själv) är resultat av de små rösterna bland anhängarna och muslimhatare. Det andra sättet man kan läsa artikeln på är de felaktiga slutsatser han drar om religionen islam. Det blir pinsam läsning för den något religionsintresserade läsaren, för den vet hur fel man har om man påstår att islam inte har motsvarigheten till Nya testamentet med sitt kärleksbudskap. Och att muslimer är enbart en troende muslim som västvärlden inte kan omvandla till en anpassad sekulär individ, utan är enbart ett växande religiöst fundamentalistiskt hot till Sverige som Jimmy Åkesson påstår (2013-09-01).

Islam har länge varit en religion som fått utstå nedsättande kommentarer. De högerradikala rösterna påstår på sina hemsidor att Sverige är ett ockuperat land av muslimerna (Otterbeck &

Bevelander 2006, s.17). Författarna till artikeln skriver vidare att människor med ett icke europeiskt utseende och för att de är uttalat muslimer diskrimineras i olika länder i EU (Otterbeck & Bevelander 2006, s.14).

Vem eller vilka kan motarbeta dessa vanföreställningar, vem eller vilka kan nyansera bilden av islam? Skolan är den institution i samhället som har förutsättningar, eller borde ha de förutsättningar att motarbeta vanförställningar, för demokratins skull. Att i samhället leva med fördomar mot olika minoriteter har det historiskt sätt visats sig vara en knäck för demokratin och de mänskliga rättigheterna. För att inte upprepa misstagen är det skolan som har det tyngsta ansvaret att demokratisera ett samhälle. Utan att underskatta andra fenomen eller institutioner i samhället vill jag ändå påstå att skolan är med och lägger grunden för demokratin: ”Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden (...) Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.” (Skolverket 2013-08-14).

1.1 Bakgrund

Lärarens riktlinjer för religionskursen är ämnesplanen för religionskunskap. De val lärarna gör inför en planering är tänkta att vara kopplade till just ämnesplanen. Studiens syfte är inte att undersöka ifall lärarna följer dessa riktlinjer. Den korta redogörelse av ämnesplanen är tänkt mer som en bakgrund till den fortsatta läsningen av denna studie.

Syftet med ämnet religionskunskap, så som det är formulerat i nu gällande ämnesplaner, är bland annat att: bredda, fördjupa och utveckla kunskaper om religioner, livsåskådningar, etiska förhållningsätt och dess olika tolkningar. Undervisningen ska även träna elevers färdigheter i att se människors olikheter samt ge en beredskap ”att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångflad” (Skolverket 2013-08-14. Religionskunskap).

Kursen: religionskunskap 1 ska även ge möjlighet åt eleverna att reflektera och analysera människor värderingar och trosföreställningar ”och därigenom utveckla respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva” (Skolverket 2013-08-14).

Undervisningen i religionskunskap 1 ska behandla bland annat följande centrala innehåll:

- ”Religionen i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet”.
- ”Individens och grupperns identiteter och hur de kan formas i förhållande till religion och livsåskådning till exempel skriftliga källor, traditioner och historiska och nutida händelsen” (Skolverket 2013-08-14).

1.2 Syfte

Studiens syfte är att undersöka och analysera religionslärarens tal om islam relaterat till religionsundervisningen

1.3 Frågeställningar

Vilka diskurser förkommer i lärares tal om islam relaterat till undervisningssituationer?

Vilka diskurser om islam artikuleras enligt lärarna av eleverna i undervisningen?

Hur beskriver lärarna att de arbetar med läroböcker i undervisningen?

2. TIDIGARE FORSKNING

I den här delen ska jag redovisa hur forskare anser bilden av islam har presenterats, framför allt i den svenska skolan, men internationella slutsatser kommer också att redovisas.

2.1 Historisk bakgrund

Hartman menar att den som försöker skaffa sig en överblick över den svenska skolhistorien snart märker att religionsundervisningen under lång tid har haft en central roll (2011, s. 19). På 1500-talet när Sverige blev protestantiskt hade varje husfader kravet på sig att barnen och tjänstefolket kunde katekesen (Hartman 2011, s. 25). På 1800-talet skedde förändringar för kyrkan som hade det stora ansvaret för befolkningens själsliga utveckling. I takt med att läskunnigheten ökade bland befolkningen i landet lästes det texter och predikades i prästens frånvaro. Detta skapade grupperingar i Sverige med rötter i väckelserörelsen, som krävde att den svenska folkskolans religionsundervisning skulle demokratiseras. I 1919 års

undervisningsplan hade katekesundervisningen formellt avskaffats, och tolv timmars religionsundervisning ersatte de 32 timmar man hade innan (Hartman 1994, s. 14). Vidare skriver Hartman att de olika kristna grupperna förändrade religionsundervisningen till att den blev icke-konfessionell (2011, s. 29).

1962 års läroplan är ännu en vändpunkt för religionsundervisningen. Namnet på kursen förändrades från att heta kristendom till kristendomskunskap för att markera att innehållet återigen skulle vara annorlunda (Hartman 1994, s. 14). Ämnet skulle integreras med övriga samhällsorienterade ämnen och skolan hade nu kravet på sig att vara objektiv i religionsundervisningen. Det kom att innebära att man nu skulle ge en allsidig och saklig undervisning om religion (Hartman 2011, s. 30). Under 1990-talet kommunaliserades skolan och det skulle även innebära förändringar för läroplanen, då den minskades i sin omfattning, istället betonades skolans värdegrund. Konsekvensen av förändringen blev att kursplanerna blev formulerade som mål vilka eleverna skulle uppfylla efter avslutad kurs. (Hartman 1994, s. 19).

Den svenska religionsundervisningen har förändrats från att vara kristen konfessionell till att på senare tid haft en ambition att vara saklig och nyanserad. Sedan 60-talen har innehållet i de svenska läroböckerna haft en ambition att visa på andra livsåskådningar och att eleverna ska orientera sig bland dessa för att öka sin förståelse och kunskap om omvärlden (Hartman 2011, s. 31).

2.2 Den allmänna bilden av islam

Jonas Otterbeck konstaterar i sin artikel i *Pedagogiska magasinet* att ”Den europeiska fin- och populärkulturella produktionen, våra skolböcker, vår nyhetsmedia, den vetenskapliga produktionen och den allmänna uppfattningen (vi skulle kunna lägga till den kristna polemiska traditionen) upprätthåller stereotypa föreställningar om orienten” (2001, s. 44). Vidare skriver Otterbeck att den enskilda individen möter liknande föreställningar i många olika texter eller nyhetsrapporteringar och att trovärdigheten i utsagorna förstärks eftersom de är oemotsagda och upprepana (ibid, s. 44). Att nyhetsrapporteringen av islam är negativ verkar det inte var någon tvekan om, men det som är intressant är den inte behöver vara tendensiös menar Otterbeck, och betonar att allt som skrivs om islam behöver inte vara fel men att andra mekanismer som ekonomiska, materiella, politiska och sociala inte framträder

lika tydligt i media, som orsak bakom allt elände och krig som många muslimer får leva med (ibid, s. 45).

2.3 Det västerländska utbildningsväsendet

För ungefär tjugo år sedan stod det fritt för skolor och lärare att välja läromedel, som skulle användas i undervisningen för att nå utbildningens mål (Johnson 2009, s 12-14). Forskarna har intresserat sig för användningen av läromedlen, hur mycket läromedlen använts och på vilket sätt. Resultatet visar bland annat att lärarna har en tendens att använda sig av läromedlen i hög utsträckning, och detta innebär att läromedlen styr undersvingens innehåll (Löfstedt 2011, s.157). Forskarna har även intresserat sig för hur framställningen av etnicitet, religion, funktionshinder, kön och sexualitet i läroböckerna stämmer överens med värdegrunden och läroplanen. Resultatet visar bland annat att ojämställdhet mellan könen och en negativ representation av islam uttrycks i många av läroböckerna (ibid, s. 158).

Mekonnen Tesfahuney har sin studie *Monokulturell utbildning* målat upp den västerländska utbildningens historia med stora penseldrag, för att mot bakgrund av det visa på att den nuvarande skolan i Europa fortfarande förekommer rasistiska diskurser (1999, s. 67). Den västerländska utbildningen är även en reproduktion av nationalistiska och sexistiska diskurser hävdar Tesfahuney (ibid). Huvudtesen är att utbildningssystemet i västvärlden är eurocentrisk, exkluderande och den egna kulturen där vit, medelklass utgör den rådande normen (Tefahuney 1999, s. 66). Upplysningens diskurs karaktäriserades av de så kallade dikotomiska begreppsparen: såsom Jaget/andra, subjekt/objekt, rationalitet/sensualitet, intelligens/känslor, vit/svart, god/ondskefull, civilisation/barbari och överordnad/underordnad. Dessa begreppspar främsta funktion är att vidmakthålla hierarkier och Europas överordnade position i relation i övriga världen (ibid, s. 68). Dessa dikotomiska begreppspar menar Tesfahuney existerar i svenska läromedel, och ger upphov till att det dras en gräns mellan Vi och Dem. Diskursen Vi och Dem upprätthålls i läromedlen och ofta tillskrivs Vi:et positiva egenskaper medan Dem andra definieras som annorlunda och avvikande.

Masoud Kamali (2006) som är författare till kapitlet ”Skolböcker och kognitiv andrafiering” vilket är en del av skolverket rapport, menar att utbildningen ”formar elevernas kognition vilket består av språkliga begrepp, kategorier och diskurser” (2006, s. 47). Det har länge varit känt skriver Kamali, att utbildningens roll har varit att skapa *vikänsla* och en

tillhörighetskänsla till en gemensam historia/religion och nation/kultur samt en tillhörighet till ett gemensamt språk (ibid 2006, s. 47).

I den historiska framställningen i sin studie hävdar Tesfahuney att västvärldens stora tänkare och filosofer under 1700- och 1800- talet är en del av en rasistisk diskurs och att dessa deltar i reproduktionen av den rasistiska diskursen (ibid, s. 71). Immanuel Kant, G W F Hegel, David Hume och Carl von Linné skrev uppenbart rasistiska texter. ”Linné till exempel använde samma klassificeringsprinciper som han använde för att klassificera växter, för att kategorisera, beskriva och särskilja invånarna i Europa från invånarna i Afrika. Linne beskrev ”den vita rasen” som ”uppfinningsrik”, medan ”afrikanerna” beskrevs som ”barbarer” (ibid, s. 71).

2.4 Islam i klassrummet

Som många andra europeiska länder skildras även i Norge islam som källan till konflikt, skriver Marie von der Lippe (2009) i sin inledning av sin text som handlar om elevers repertoarer om islam under en religionslektion. Lippe har varit intresserad av hur bilden av islam behandlas i skolan, och hur den islamiska diskursen påverkar de unga norska eleverna. Lippe har också varit intresserad av att undersöka om religionsundervisningen har potential att dekonstruera stereotyper och fördomar om ”den andre” (2009, s. 174).

Lippe menar i sin diskussion att eleverna rör sig mellan två olika typer av diskurser om islam. den ena typen av diskurs karaktäriseras av att islam är roten till konflikt, den diskursen såg man i klassrummet, och den andra diskursen karaktäriseras av att mediabilden av islam är förvrängd som uttrycktes i djupintervju av eleverna. Lippe menar att elevernas attityd är dynamisk, eleverna har tillgång till olika diskurser och de byter diskurs beroende vilket sammanhang eleverna befinner sig i. Det ges olika förklaringar till det, bland annat säger eleverna saker i klassrummet bara för att försöka vara rolig och vill ha uppmärksamhet eller för att man är nyfiken och vill verkligen veta hur det verkligen är. Lippe menar att vad diskurser gör med oss och vad vi gör med diskursen är att vi är icke-reflekterande, omedvetna och okritiska till diskursen. Därför är det moraliskt försvarbart och borde enligt Lippe (2000) vara obligatoriskt att diskurserna uppmärksammas i skolan. Speciellt diskursen rörande islam är viktig att dekonstrueras i skolan för att motarbeta den negativa diskursen om islam, men också för att ge en alternativ bild av islam i. Genom sin artikel vill Lippe demonstrera att det

inte räcker att prata olika religioner i skolan, utan *hur* vi pratar om de är mycket viktigare, och det kan göra skillnad (2000, s.187).

Studier som har genomförts i England visar på det motsatta jämfört med Lippes ambitioner. I boken *Islam and Education* skriven av Lynn Revell (2012) redovisas hur man har velat arbeta med islam i skolan under de senaste åren. Det har funnits en önskan att betona det positiva om islam i undervisningen de senaste åren. Men elfte september och bområdet i London resulterade i att islam och muslimer som kollektiv fick stå tills svars för illdåden. Detta medförde att inrikesministeriet skrev program för hur man skulle motverka och förhindra terrorism i landet. Konsekvensen av inrikesministeriets program, *Contest* och *Prevent*, var tänkt att olika samhällsorganisationer skulle förhindra att terrorismen i landet växte sig starkare. Revell menar att även religionsundervisningen om islam blev påverkad av detta program. Programmet var en vägvisare för samhället hur man förhindrade ökad terrorism. Men diskursen om islam utanför skolan, som var negativt laddad på grund av programmet *Contest och Prevent* blev detsamma i skolan (2012, s 78-80). En aggressivitet mot muslimerna växte till sig, diskussionen i England om terrorismbekämpning gjorde att muslimerna i landet råkade illa ut, de diskriminerades och blev ibland uteslutna från vissa sammanhang. Det senaste ramverket från inrikesministeriet som ger lärarna riktlinjer om hur man ska arbeta med religionsundervisningen visar att man nu har en ambition att ge rättvisare bild av religionerna, för att inte peka ut någon grupp i samhället som skyldig, men framför allt för att integrera olika samhällsgrupper.

Men denna strategi har visat sig inte heller vara konstruktivt menar Revell (2012), som anser att presentationen av islam i undervisningen är reglerad. Presentationen av islam som är mer positiv för att integrera olika samhällsgrupper (som muslimerna) i det engelska samhället har inneburit att bara viss typ av islam har accepterats och tagits med i undervingen. Detta har man gjort för att försöka ge en mer positiv bild av islam. Från inrikesministeriet menar man att det finns en accepterande islam och en icke-accepterande islam. Den icke-accepterande islam har exkluderats från undervisningen, för att man menar att den inte är i linje med de nya riktlinjerna från staten som vill betona liberalism och toleransarbetet. Inrikesministeriet menar att den liberala linjen inte går ihop med den icke-accepterande islam (2012, s.104). Det liberala paradigmet har haft konsekvenser på religionsundervisningen. Att presentera liberala värderingar från religionerna menar Revell exkluderar många viktiga former av religionerna, undervisningen missar också att presentera religionen från vissa kontexter. Vilket annars skulle nyansera och fördjupa bilden av islam. Enbart vissa tolkningar av islam är accepterande

och värdiga tolerans, därför måste islam presenteras på det sätt som passar iden om det goda och sunda islam och som går i linje med toleransarbetet. Muslimerna har bland annat presenterats som icke-politiska, och en grupp som är en del av demokratin. Om tanken är att få eleverna bekanta sig med den här liberala versionen av islam, handlar lektionerna inte längre om islam utan om tolerans. Fokuset är inte på islam längre, utan att lära sig vikten av att tolerera islam och lära sig tolerans. Att undervisa om islam handlar huvudsak om istället om tolerans. Den avpolitiserade islam som representeras hävdar Revell förbereder inte eleverna för den störtfloden av anti-islam som kommer både från media men även från den allmänna diskursen i samhället. Den islam som presenteras i undervisningen förbereder inte eleverna för att möta ”riktiga islam”, utan på en islam som inte existerar. Om huvudsaken med att lära sig något om islam är att lära sig tolerera religionen, är det säkert bättre och mer lärorikt att lära sig den form av islam som eleverna kan relatera till, den islam man möter utanför klassrummet. Det är den islam man ska diskutera och inte den idealiserade bilden av islam olika program från staten vill att man ska diskutera (2012, s.108-111).

2.5 Islam i läromedel

Tesfahuney (1999) skriver att flera studier av svenska läromedel och läroplaner genomsyrades av rasistiska diskurser från slutet av 1800-talet och fram till 1980-talet. Bland annat visar det sig att i skolböckerna, som användes tiden mellan 1980-talet och 1990-talet, hade fortfarande spår av koloniala ideologin i sig (ibid, s. 72). Muslimen och islam har i svenska läroböcker i religion presenterats både i text och i bild som icke vanliga människor. Skolböckerna och hela det svenska utbildningsväsendet bidrar till en stereotyp bild av muslimer och islam (Tesfahuney 1999, s. 73).

I Kjell Härenstam avhandling ”*Skolboks-islam*” konstateras samma sak. Den expansion islam gjorde under Muhammeds tid men också efter hans död beskrivs muslimerna i de svenska läroböckerna som hänsynslösa i sin kamp mot fienden ”ett svärthugg för Allah öppnade med en gång himmelens portar” (Härenstam 1993, s. 106). Ända in på 1990 skriver Härenstam att underkastelse under Allahs vilja är ett centralt tema i läroböckerna, att muslimens enda egenskaper verkar vara en passiv och osjälvständig individ (ibid, s. 112). En annan bild av muslimen man får som läsare är i samband med beskrivningen av dervishernas typ av bön, som förrättar sin andakt under vild dans, tills de blir vanmäktiga (ibid, s. 115).

Ett återkommande tema av framställningen av islam är ökenbilderna. Härenstam skriver att endast en mindre del av islam anhängare bor i ökenområden. Det intryck man får från läroböckerna är att den typiska muslimen är en nomad och lever i öknen, oftast visas också muslimen i bön och den svarta stenen. (1993, s. 141). Vidare skriver Härenstam att den typiska västerländska missuppfattningen kan karaktäriseras på detta sätt: ”Islam is Arabia”(ibid s. 114)

Temat koranen och dess inflytande på muslimen illustreras också på ett väldigt negativt sätt i läroböckerna. Enligt Koranen beror alla sjukdomar på onda andar, står det i läroböckerna, medan den västerländska vetenskapen förklarar t.ex. att scharlakansfeber beror på smittoämnen. Vidare beskrivs muslimen som en bakåtsträvande grupp genom att skriva att den rättrogne muslimen inte kan tro på den västerländska vetenskapen för det strider emot koranen (ibid, s. 142). Och kvinnan i islam: ”I Koranen står det att hon är mannens slavinna och att varje man har rätt att ha fyra hustrun” (Härenstam 1993, s. 136). En annan, ofta förekommande beskrivning av muslimen är termen Muhammedanen/er, som tror på Muhammed på samma sätt som kristna tror på Jesus. Härenstam menar att det finns två allvarliga fel i denna beskrivning. För det första är det inte korrekt att beteckna muslimen som Muhammedan för att det signalerar att man tror på Muhammed och att Gud kommer i skymundan, som är den största synd inom islam (Shirk). Muhammed och Gud är ojämförbara. Det andra felet är att Muhammed inte har samma ”funktion” inom islam på samma sätt som Jesus inom kristendomen. Av den ovidkommande anledningen att Muhammed inte är Gud, utan endast Profeten (1993, s. 148f).

Rubrikerna i läroböckerna har inte heller undgått en analys. Ett exempel från Härenstams analys är två rubriker om islam och kristendom. Där den förstnämnda (islam) har rubriken ”Islam ett krav att underkasta sig Guds vilja” medan kristendomen rubrik lyder på följande sätt: ”kristendomen – den givande kärlekens religion”. Även denna beskrivning är problematisk och faktamässigt fel (1993, s. 188). Trots kunskapen om att även bibelns vissa passager innehåller både kvinnofintliga och gruppdiskriminerande skrivelser väljer man denna onyanserade rubrik. Samma sak gäller rubriken om islam som också är icke saklig och allsidig. Läroboksförfattarna enligt Härenstams analys har en förmåga att sära på dessa två religioner och väljer beskriva de som två ytterligheter.

Andra meningsbyggnader, beskriver islam och muslimen som en passiv person som måste enbart underordna sig Guds vilja, meningen lyder såhär: ”Anhängare har att *böjas sig för Gud*

som kallas Allah och hans krav. Detta är det grundläggande budet och det framgår redan av religionens namn” (1993, s188,189).

Enligt Härenstam har läroböckerna en förmåga att framställa Allah som en diktator, trots att i vissa stycken har haft ambitionen och försökt att framställa Allah som en mild, barmhärtig och kärleksfull skapare, t.ex. ”Allah är mild och kärleksfull mot den som lyder honom, men sträng och straffande mot den som bryter hans bud... de otrogna döms till evigt lidande”. Härenstams menar att beskrivningen av Allah som den barmhärtiga och den nådiga får oftast en sekundär roll (1993, s. 190).

En mer nyanserad bild av islam förkommer bara sporadiskt skriver Härenstam. Gud beskrivs då i böckerna som den barmhärtiga, nådiga och kärleksfulla Guden. En av dessa böcker som har ett mer inifrån perspektiv väljer att beskriva Gud på följande sätt: ”Praktiskt taget, varje sura inleds med orden: I Allahs, den nådfulle förbarmarens namn” (ibid, s. 191). Trots denna något mer positiva bild av Gud som sporadiskt förkommer, drar Härenstam slutsatsen att Gudsbilden i de mest spridda religionsböckerna ger en aggressiv bild av Gud (1993, s. 195).

Majoriteten av gymnasieskolans läroböcker behandlar begreppet djihad. Den aggressiva tolkningen är inte representativ för alla läroböcker, men det förkommer (Härenstams 1993, s. 214). Beskrivningen av begreppet i läroböckerna står i kontrast till den beskrivning de muslimska författarna ger, som Härenstam använder sig av i sin analys. En av läroböckerna behandlar begreppet djihad under rubriken ”Krig och våld” och väljer att beskriva det på följande sätt: ” Djihad, det kriget, har varit en viktig punkt i islams lära och uppfattades tidigare mycket konkret som en plikt att delta i krig för att utbreda tron”. En annan bok valde beskrivningen: ” Djihad är ett slags heligt krig genom vilken man vill utbreda Allahs religions...” (Härenstam 1993, s. 215).

Temat kvinna, som avslutar Härenstams resultatdel karaktäriseras av att kvinnans ställning gentemot mannen tas upp i läroböckerna och att denna underordnad ständigt kopplas med islam. Nyanserad bild av kvinnan förkommer, men inte tillräckligt för att eleverna inte ska koppla ihop islam med kvinnoförtryck. Om kvinnoproblematiken enbart ska belysas i samband islam lär sig eleverna att det enbart förkommer inom islam och religionen i sig är upphovet till kvinnoförtrycket, och inte politiska, sociala eller ekonomiska faktorer som också kan sammanvävas med kvinnoförtrycket (Härenstam 1993, s. 253).

Jonas Otterbäck skriver i sin artikel i *Pedagogiska magasinet*:

”Symptomatiskt är att när Härenstam senare genomför en studie om tibetansk buddhism i svenska läroböcker behöver han knappt beröra frågan om jämlikhet. Det innebär inte att kvinnors situation i Tibet eller i exiltibetanska grupper inte kan kritiseras utifrån svensk jämställdhetsideal utan bara att det inte ägnas uppmärksamhet i läroböckerna” (Otterbäck 2001, s. 42).

2.5.1 Islam i läromedel (Kognitiv andrafiering)

Masoud Kamali (2006) fortsätter på Kjell Härenstams spår och analysera också han skolböcker som använts i både religion och historia undervisningen. En närmare undersökning jag gjorde fann jag att vissa av dessa böcker Kamali har analyserat är inte äldre än tretton år gamla och några var från 2003.

Till skillnad från Härenstam som enbart redovisat den negativa bilden av islam i läroböckerna har Kamali ungefär samma tankemönster som Mekonnen Tesfahuney. Kamali, precis som Mekonnen har en ambition att redovisa att utbildningssystemet är en institution där det reproduceras ett vi/dem tankemönster. Bland de sju religionsböcker Kamali analyserade jämfördes tre religioner, islam, hinduism och kristendomen. Kristendomen framställdes i läroböckerna som ”vår” religion, den västerländska religionen. Medan islam och hinduism tillhörde ”de andras” religion och betraktades som invandrarnas religion (2006 s. 51).

Kamali i likhet med Mekonnen menar att utbildningssystemet med läroböckerna som verktyg är påverkade av de anti-muslimska inslagen i den västerländska historieskrivningen. Däremot, i likhet med Härenstam, anser också Kamali att även om många läroböcker har en ambition att motarbeta fördomar angående vissa fenomen i religionerna, uttrycks det fortfarande en kristocentrism i skolböckerna (2006, s. 52).

I en av läroböckerna som Kamali har analyserat visar det sig att författaren på ett systematiskt sätt gjorde gränsdragningar mellan ”vi i västvärlden” och ”de andra”. Det uttrycktes på följande sätt: ”vi i västerlandet”, ”vi västerlänningar har svårt att föreställa oss” och ”den västerländska uppfattningen”. Detta är några av kognitiva meningar författaren använt sig av, vilket enligt Kamali skapar ett vi och dem - tänk hos eleverna.

Synen på människan inom islam gör författarna i läroböckerna en orättvis jämförelse mellan muslimska fundamentalister och FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna.

Författarna skriver att enligt islamiska fundamentalister har endast Gud absolut värdighet. Denna beskrivning skiljer sig avsevärt från den beskrivningen av den västerländska synen på människans värde och värdighet som inte får kränkas. Kamali anser att denna dualistiska bild av ”oss” humana västerlänningar och ”de” grymma muslimerna inte är en rättvis jämförelse. Fundamentalister måste jämföras med andra fundamentalister i andra religioner och redovisa dessa vantolkningar (2006, s. 58).

Kamali konstaterar att trots en god vilja att framställa islam och muslimer på ett nyanserat sätt och ge en rättvis beskrivning av religionen islam fortsätter böckerna att reproducera den etablerade bilden av muslimen som mindrevärdig och religionen islam får en underordnad roll gentemot kristendomen och västvärlden (2006, s. 58).

3. DISKURSANALYS

Teorin som jag har använt mig av för att analysera empirin benämns som diskursteori. Det finns ett antal diskursteoretiska variationer, men i denna studie har den variant som Ernest Laclau & Chantal Mouffe konstruerat använts. Författarna Marianne Winther Jörgensen och Louise Phillis redovisar en metदानpassad diskursteori i boken *Diskursanalys som teori och metod* (2000, s.31). Det är Winther-Jörgensen & Phillips redovisade diskursteori som är min utgångspunkt och det analysverktyg jag använder mig av i min analys. Enligt den definitionen av diskurs som jag utgår ifrån och som används i studien innebär termen diskurs: ”By discourse I mean a way of speaking, writing or thinking” (Paechter. 1999, s 2). Enligt diskursteorin är alla diskurser *kontingenta*, vilket innebär alla diskurser inte nödvändigtvis behöver vara varken konstanta eller entydiga, alltså att diskursen kan alltid bli annorlunda (Winther-Jörgensen & Phillis 2000, s. 62). Diskursen är aldrig total, fixerad eller färdig (ibid. 2000, s.31).

Diskursteorin är intresserad av att analysera hur strukturer i en diskurs förändras, (vilket de alltid kan göra) och teorin gör det genom att se på hur artikulationerna, antingen förändrar, reproducerar eller ifrågasätter diskursen (Winther-Jörgensen & Phillips 2000, s.37). Nedanför redogör jag för viktiga begrepp inom diskursteorin, som blir mina glasögon i analysen av min empiri. *Nodalpunkt* är ett sådant begrepp: ”En *nodalpunkt* är ett privilegierat tecken kring vilket de andra tecknen ordnas och från vilket de får sin betydelse” (ibid 200, s.33). Författarna Winther-Jörgensen & Phillips exemplifierar detta med hjälp av en medicinsk

diskurs, där ”kroppen” utgör *nodalpunkten* och andra tecken som vävnad, skalpell och symptom utkristalliseras och får sin betydelse kring *nodalpunkten* (”kroppen”). Tecken som relateras till *nodalpunkten* får sin betydelse och diskursen är för tillfället fixerad. *Nodalpunkten* får också sin betydelse i relation till andra tecken. Ett annat exempel författarna använder sig av: ”I den politiska diskursen är ”demokrati” en *nodalpunkt*, och i den nationella diskursen är ”folket” det privilegierade tecknet (ibid 2000, s. 34). Eftersom tecknen har fått en identitet/bestämd definition i relation till varandra och kring *nodalpunkten* innebär det att diskursen (som jag nämnde ovan) är bara total och fixerad för tillfället. I denna studie skulle elementet islam vara *nodalpunkten*.

Ett annat viktigt begrepp inom diskursteorin är det *diskursviva fältet*, som innebär att diskursen som är fastställd genom tecknen, som har fått sin betydelse i relation till varandra och kring *nodalpunkten* utesluter andra möjliga definitioner av tecknen, som skulle innebära att diskursen ändras. Det *diskursivafältet* är alltid tecknens alternativa betydelseskrivning som kan användas i andra diskurser, har använts i andra diskurser men som ignoreras i denna nuvarande diskurs för att inte ”störa” fixeringen. Det är tecknens alternativa identitet som kan användas i andra diskursen eller ändra den nuvarande diskursen som är *diskursiva fältet*. Det diskursiva fältet är diskursens yttre, allt som den utesluter.

Den aldrig konstanta diskursen rubbas av *element*. Begreppet *element* är ett annat viktigt begrepp inom ramen för diskursteorin. *Element* är ett tecken som är mångtydigt, de har inte fått sin slutgiltiga definition, vilket innebär att *elementen* gör det möjligt att ändra diskursen. ”kroppen som var *nodalpunkten* i exemplet skulle kunna vara ett element, eller är ett *element*, för att om man tar in alternativa mediciner, till exempel akupunktur innebär det att man ser kroppen på ett annat sätt än i den medicinska diskursen. Kroppen är ett *element* för att det finns flera konkurrerande sätt att uppfatta den på” (Winther-Jørgensen & Phillips 2000, s. 34f).

Begreppet *artikulation* syftar på det som sägs eller skrivs i en diskurs. Om man artikulerar ord i relation till ett annat ord ändras diskursen men även *nodalpunkten*. *Artikulationer* kan både reproducera eller ifrågasätta diskursen genom att fixera betydelsen i tecknen på ett bestämt sätt. Till exempel om man *artikulerar* ordet själ till ordet kropp, som var *nodalpunkten* ändras helt plötsligt diskursen till en religiös diskurs och *nodalpunkten* får en annan betydelse. Winther-Jørgenson & Phillips menar att det alltid finns möjligheter till förändring av den diskursiva strukturen genom att konkreta *artikulationer*, diskursen är bara en tillfällig fixering. Konkret sätt innebär det att i analysen ska man fokusera på *artikulationer* och ”vilka

betydelser etablerar de genom att sätta elementen i bestämda förhållande till varandra, och vilka betydelsemöjligheter utesluter man” (ibid 2000, s. 36)

Man ska även fokusera på vilka diskurser är det som bygger på *artikulationer* och hur ifrågasätter och omformar en *artikulation* en diskurs genom att omdefiniera några av diskursens bestämda identitet av ett element. Ett ytterligare sätt att analysera är att identifiera diskursens nodalpunkter ”Vilka tecken har privilegierade status, och hur definieras de i förhållande till diskursen och andra tecken” (Ibid 2000, s. 37) .

Hegemoni är ett annat viktigt begrepp inom diskursteorin. Om en diskurs är hegemonisk innebär det att det pratas och skriv någonting på ett dominerande sätt. Hegemoniska diskurser till skillnad från ”vanliga” diskurser är att dessa hegemoniska diskurser inte påverkas av det diskursiva fältet. Inga alternativa definition tränger sig igenom och förändrar momenten till element igen (Winther-Jørgensen & Phillips 2000, s.55). Den vanliga diskursen undergrävs av det diskursiva fältet – antingen bygger vidare på samma diskurs eller upplöser den genom att reartikulerar dess element (ibid, 2000)

Med utgångspunkt i diskursteorin vill jag utröna vilka möjliga betydelser får vissa element i de olika diskurserna. Eftersom alla diskurser är kontingenta, innebär det att diskurserna strävar efter att göra element till moment. Och när momenten är fixerade utgör dessa en diskurs, ett bestämt sätt att tala om en företeelse. Diskursteorin kallar de element som inte har blivit moment för *flytande signifikanter*, alltså de element som är öppna för alternativa betydelser. Jag kommer också att redovisa den hegemoniska diskursen – vilka är de dominerande sätten att tala om någonting om islam. I metodkapitlet redogör jag för hur denna teori kommer att användas på ett mer konkret sätt.

4. METOD

Idet här avsnittet beskrivs tillvägagångssättet materialet har införskaffats och bearbetats. Val av metod, urval, genomförande och analysmetod är några av processens delar, och det är under rubrikerna: etiska principer och reliabilitet, validitet och generaliserbarhet som processens trovärdighet diskuteras.

4.1 Val av metod

Den intervjuform jag valt är öppna frågor eller som det ibland kallas semistrukturerad intervjuform vilket innebär att frågorna ställs utifrån en intervjuguide (se bilaga 1). Det krävs att intervjuguiden är konstruerad så att frågorna täcker studiens övergripande syfte. Sedan ställdes följdfrågor för att få fördjupande svar (Stukat 2005, s. 39). Alla lärare jag har intervjuat fick samma frågor och enligt den semistrukturerade intervjumetoden kan frågorna ställas i olika ordningar beroende på situationen och den informant jag intervjuar. En annan anledning av val av metod är att metoden ger mig möjlighet att ställa följdfrågor av typen: Vad menar du med det? Kan du berätta mer? (ibid, s. 39). I mitt fall har det handlat om frågor som ”Vad brukar du säga då”, Konkret, vad säger du att begreppet islam innebär? På ett mer konkret sätt, hur väljer du att beskriva kvinnan i islam och jämföra henne mer med den svenska kvinnan? Dessa frågor ställs när jag vill att lärarna ska konkret beskriva vad de säger i olika undervisnings sammanhang. Uppföljningsfrågorna skriver Esaiasson används för att få mer innehåll i svaren (2010, s. 298).

4.2 Urval

Valet av lärare är inte obegränsade vad gäller denna typ av studie. Eftersom jag är intresserad av hur lärare beskriver att islam framställs i undervisningen i religionskunskap fokuserade jag enbart på religionslärare. Studiens karaktär gav mig endast möjligheten att söka det man inom journalistiken kallar för ”centralt placerade källor” (Esaiasson 2010, s.291). Alltså att endast söka efter religionslärare i detta fall. Hela det arbetet av min datainsamling började med att jag skickade ett e-mail till tio religionslärare som är verksamma på två gymnasieskolor.

Informationen om min uppsats skickades till dessa lärare, där jag bland annat skrev syftet med arbetet och frågeställningarna. I det här läget kalkylerade jag med en risk som är typiskt förekommande bland grupper, nämligen att nästan ingen utav dessa lärare var riktigt intresserade av att ställa upp, för att det finns en eventuell inställning om att andra kanske ställer upp och man själv slipper undan. Därför skickade jag ett nytt e-mail meddelande till var och en utav lärarna. Detta för att de skulle känna sig personligt utvalda, men framför allt för att endast tre av lärarna var villiga att ställa upp på en intervju redan efter första

meddelandet. Så småningom, efter flera försök fick jag möjligheten att intervjua sju behöriga religionslärare.

4.2.1 Presentation av informanterna

För att inte avslöja lärarnas identiteter är namnen fingerade.

- Louise, 46 år, undervisar i svenska och religionskunskap, har varit verksam lärare i ca 20 år.
- Gustav, 45 år, undervisar i samhällskunskap och religionskunskap, har varit verksam lärare i 14 år.
- Olle, 46 år, undervisar i engelska och religionskunskap, har varit verksam lärare i ca 20 år.
- Gunilla, 42 år, undervisar i svenska och religionskunskap, har varit verksam lärare i ca 20 år.
- Conny, 65 år, undervisar i yrkesämnen Barn – och fritidsprogrammet och i religionskunskap.
- Annika, 39 år, undervisar i historia och religionskunskap, har varit verksam lärare i ca 15 år.
- Michelle, 54 år, undervisar i historia och religionskunskap, har varit verksam som lärare i 23 år.

4.3 Genomförande

Innan intervjuguiden fick sin slutgiltiga utformning genomfördes en ”pilotintervju” med en av lärarna för att pröva om frågorna var formulerade på ett sådant sätt att studiens syfte och frågeställningar skulle besvaras. Denna ”pilotintervju är inte inkluderande i analysen av materialet. I min inledning till intervjun startade jag ett vanligt samtal om skolan som övergick till allmänt samtal om religionsämnet för att sedan börja utgå ifrån frågorna från intervjuguiden. Jag ville att de skulle känna sig trygga i situationen och hade därför tillsammans med lärarnas medgivande alltid försöka sitta i något rum där intervjun kunde genomföras ostört och att inget kunde störa min inspelning av intervjun. Att jag skulle spela in intervjun var inget lärarna ifrågasatte eftersom majoriteten av lärarna jag intervjuade hade gjort liknande uppgifter när de själva studerade på universitetet. Den kortaste intervjun varade

ca trettiofem minuter och den längsta varade ca en timme. Jag utgick ifrån min intervjuguide som var mer som en inledning och teman jag skulle förhålla mig till, för att sedan fokusera på följdfrågorna som gav mig det djup i svaren jag var ute efter.

4.4 Analyismetod

Den kvalitativa data som är insamlad med hjälp av ljudupptagning har bearbetats enligt Lantz rekommendationer rörande kvalitativ databearbetning. I kvalitativ data är det subjektivistiska framträdande och därför finns det inte några i förväg bestämda modeller eller metoder för hur data ska bearbetas (Lantz 1993, s. 71). Lantz menar att bestämda modeller eller metoder för hur databearbetningen ska ske strider emot den kvalitativa ansatsen för att det är just det subjektivistiska och det unika man söker fånga (ibid 1993). I det här fallet är det lärarens erfarenheter av sin profession angående islam i undervisningen jag söker efter. Informationen bearbetas utifrån Lantz principer för datareduktion. Enligt Lantz innebär det bland annat att den mängd data som blev resultatet av transkriberingen av sju intervjuer är inte allt relevant för analys och för att besvara mina frågeställningar. Därför skulle data reduceras till rådata, dessa rådata är urval av den totala mängd information som fanns i transkriberingen (Lantz 1993, s. 79). Lantz menar att datareduktion innebär att på ett systematiskt sätt välja och välja bort information inför den fortsatta analysen (ibid, 1993). Principerna för datareduktionen är att den ska utgå från intervjuens och studiens frågeställningar (ibid, 1993). Första steget var att transkribera intervjuerna. Det som jag ansåg vara relevant var att enbart transkribera det verbala av intervjun för det är enbart det som kommer att analyseras. Lantz menar att om det emotionella innehållet utesluts innebär det att all sådana utsagor med ett sådant innehåll från det inspelade materialet utesluts i fortsatt analys (ibid, 1993). Alltså var mitt fokus enbart på de verbala utsagorna. Av de sju intervjuerna valde jag att transkribera ett skämt med emotionellt innehåll, men det är enbart skämtet som är med i analysen för att jag ansåg att det var relevant i diskursen. I princip allt som sades i intervjun valde jag att transkribera. Alla tänkbara ljud som oftast förekommer vid intervjutillfällen har undvikits när transkriberingen genomförts, till exempel pauser, ”mm”-ljud och skratt. Efter några genomläsningar av det transkriberade materialet kunde jag se mönster i svaren.

Nästa steg var att söka det som Lantz kallar dimensioner (1993, s.83). I mitt fall blir dessa dimensioner fyra perspektiv som går att koppla till frågeställningarna. I resultatdelen valde jag att kalla dessa dimensioner för teman: LÄROBOKEN, ELEVENSTAL OM ISLAM, ISLAM

I RELIGIONSKURSEN och MOTARBETA FÖRDOMAR. När jag skulle reducerade alla data fick varje stycke eller mening en siffra som kopplades till varje dimension (tema). Sedan i placerade dessa stycken under varje temana. En ytterligare läsning av varje tema utkristalliserades diskurser som fick underrubriker. Ett enda lång svar från lärarna kunde ibland placeras under två teman men också under flera underrubriker för att svaren kunde analyseras utifrån flera perspektiv. Underrubrikerna skapades för att förtydliga diskurserna. Att lyfta och tydliggöra varje diskurs från olika perspektiv möjliggör det en lättare analys och en lättare läsning.

I nästa led söker intervjuaren (jag) vidga förståelsen genom att utifrån den teoretiska förförståelsen betrakta fenomenet (Lantz 1993, s. 120). I det här ledet applicerades de teoretiska begrepp på det rådata som har framkommit efter datareduktionen. Den teori som har används benämns som diskursteorin. Vad diskurs teorin är intresserad av – och som hjälper mig att förstå lärarnas diskurser – är bland annat att analysera hur strukturer i en diskurs förändras, det gör det alltid för att enligt diskursteorin är alla diskurser mer eller mindre är *kontingenta*, vilket innebär alla diskurser inte nödvändigtvis behöver vara varken konstanta eller entydiga, alltså att diskursen kan alltid bli annorlunda. De diskursteoretiska glasögonen tydliggör också om det finns ett dominerande sätt att tala om vissa fenomen inom islam, detta kallas inom den diskursanalytiska terminologin för *hegemonisk diskurs*. Andra begrepp som analysverktyg i diskursteorin som appliceras på det empiriska materialet är *nodalpunkt*. Detta begrepp, eller analysverktyg tydliggör vilka begrepp inom diskurser som lärarna artikulerar är privilegierade. Till exempel om termen islam är *nodalpunkten* framkommer det i analysen att det lärarna artikulerar om denna term bidrar till att definierar *nodalpunkten* islam. Det lärarna artikulerar om denna nodalpunkt är kallas *element*. Element kallas de tecknen som inte har fått sin slutgiltiga definition i talet om termen islam. Till exempel kan underkastelse vara ett element och tecknet harmoni, dessa två för att de konkurrerar om definitionen av termen islam. Begreppet *artikulationen* som jag nämner ovan i detta stycke syftar till det som sägs eller skrivs i en diskurs. Om lärarna artikulerar ord i relation till ett annat ord ändras diskursen, till exempel om lärarna artikulerar ordet *härskare* till *underkastelse under Guds vilja* ändras diskursen och *nodalpunkten*, som är Gud i det exemplet får en annan betydelse. Dessa begrepp tydliggör det empiriska materialet och förståelsen för materialet ökar med utgångspunkt i diskursanalysens terminologi. Diskurserna som framkommer i analyskapitlet kommer också att sättas i relation till religionsvetenskapliga diskurser och till tidigare forskning.

4.5 Etiska principer

Min position som författare till denna studie har ett ansvar gentemot mina informanter. Jag har viss skyldighet att förhålla mig till för att mina informanter inte ska känna efteråt att den information man har delgett inte har varit till någon oansvarig, utan till en student som i möjligaste mån förhåller sig forskningsenligt. De forskningsetiska principerna jag förhöll mig till har utgångspunkt i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002).

Det finns fyra forskningsetiska principer inom det humanistiska – samhällsvetenskapliga forskningsrådet en forskare ska förhålla sig till. Vilka är då dessa, och hur har min egen studie påverkats av dessa?

Det första kravet kallar man för *informationskravet* (2002, s. 7) då min uppgift har varit att informera de lärare jag har haft som ambition att delta i min studie. Dessa lärare fick i det meddelande jag skickade tillsammans med min vfu – handledare veta vem som skulle utföra studien, vilket urval jag hade, mitt syfte med arbetet och den övergripande frågeställningen. Vid ett tillfälle, på begäran av en av informant skickade jag min frågeguide, detta kunde jag inte neka läraren enligt informationskravet.

Enligt det andra kravet: *samtyckeskravet* har deltagarna själv rätt att bestämma om de vill delta, eller om de under själva intervjun eller under senare delen av processen avbryta deltagande har de rätten till det. Skulle någon av dessa lärare under intervju eller senare känne sig obekväma av situationen har de den rättigheten att avbryta intervjun (ibid, 2002, s.10). Detta informerade jag lärarna om innan intervjun startade.

Det tredje kravet vetenskapsrådet förväntar sig att alla forskare efterföljer kallas för *Konfidentialitetskravet* som innebär att jag som utför denna studie har som skyldighet att inte lämna över information om deltagarna till utomstående (2002, s.12). Denna typ av information var lärarna införstådda med.

Den fjärde etiska principen enligt vetenskapsrådet kallas för *nyttjandekravet* som innebär att den information deltagarna delget har som ändamål att endast användas i min studie (2002, s. 14). Lärarna som har deltagit blev väl informerade av mig tidigt under intervjun att endast jag har tillgång till det inspelade materialet. Men även att de är anonyma i min text. Det finns inga

uppgifter om de som kan knytas till någon av dessa lärare som har deltagit i min studie. De fick även möjligheten att läsa transkriberingen om så någon av dem krävde det.

4.6 Reliabilitet, Validitet och Generaliserbarhet

Reliabilitet

Studiens metod av datainsamlingen har till uppgift att vara tillförlitlig och mätnoggrann (Stukat, 2005, s. 125). Att använda sig intervju-metoden har under vissa stunder varit svårt. Samtidigt som man ska försöka koncentrera sig på vad informanten säger, ska man försöka hitta en situation som på ett naturligt sätt kan ställa följdfrågor. Några enstaka gånger ville jag gå tillbaka till vissa frågor för att få ett mer fördjupat svar, men insåg att tiden inte räckte till. Frågorna ställdes i olika ordningar beroende på vad informanten tidigare hade sagt. Ibland berörde de två frågor samtidigt. Eftersom jag använde mig av öppen intervjumetod fick varje intervju sin egen prägel som påverkades av den individuella läraren. Trots oerfarenheten anser jag att metoden är väl anpassad för syftet. När jag har läst igenom transkriberingen anser jag att mitt val av metod har fyllt sin funktion. Lärarna jag har intervjuat har berört både mitt syfte och mina frågeställningar. De data som blev resultatet av intervjuerna har också berört både mitt syfte och frågeställning.

Validitet

Det andra forskningsmetodiska begreppet i sammanhanget kallas för validitet, som innebär att jag som utför studien måste vara medveten om min metod mäter det jag avser att mäta (Stukat 2005, s.125). De frågor som har använts vid intervjutillfället måste täcka mitt syfte, nämligen att ta reda på vilken bild av islam läraren vill ge i sin undervisning samt hur böckerna används. Vad intervjuformen inte kan ta reda på är hur det egentliga arbetet ser ut i praktiken. Vad som möjligtvis kunnat påverka lärarnas svar är just att frågeställningen är känslig (ibid, s.128). Att berätta om vilken bild av islam man ger i sin undervisning innebär att man blottar sin planering. Några av lärarna fick tänka efter ibland, för att inte säga för mycket upplevde det jag som, men oftast fick jag bestämda svar. Just det, att bitvis beskriva sin undervisning detaljerat innebar för några av lärarna nyttigt reflektion man sällan hinner med annars, beskrev de det som. Hur sanningsenliga svar jag har fått kan jag omöjligt veta, men jag tror – med tanke på svaren och oftast med en bestämdhet i svaren, så är jag övertygad om att svaren

är sanningsenliga. Att berätta saker man inte tar upp i sin undervisning för att det ska låta korrekt, skulle innebära att man riskera säga något som inte alls stämmer överens med islam faktamässigt. Min metod och mina frågor berörde mitt syfte och mina frågeställningar anser jag. Bitvis täckte svaren mer än vad som krävdes men det anser jag inte är ett problem. Jag har intervjuat sju lärare och efter transkriberingen konstaterade jag att materialet täckte mitt syfte, som var min ambition.

Generaliserbarhet

För hög generaliserbarheten krävs att urvalet är representativt i studien enligt (Stukat 2010, s. 129). Att dessa sju lärare jag har intervjuat är representativa för alla religionslärare är svårt att argumentera för. Det jag har sett i lärarnas svar är mönster och variationer som är sannolikt inte helt unika. I en diskursanalys ställer jag lärarnas utsagor i relation till diskurser som återfinns i andra delar av samhället. De sju lärare som ingått i denna studie jobbar på olika program och på två olika skolor. Lärarna har olika erfarenheter av elever från olika program. Lärarna har också olika ämneskombinationer, vilket Stukat anser ökar generaliserbarheten (ibid 2010). Men urvalet av religionslärare är inte representativa för alla religionslärare, vilket innebär att resultatet inte är generaliserbart, vilket inte heller är syftet med kvalitativa studier.

5. RESULTAT

Under denna rubrik redovisas materialet. Resultatdelen är uppdelad i teman som är kopplade till frågeställningarna. Och under varje tema finns det underrubriker för att visa på mångfalden av diskurserna inom de olika temana.

5.1 Diskurser om islam i undervisningen

Temat: Islam i religionsundervisningen har sin utgångspunkt i frågeställningen: *Vilka diskurser förekommer i lärares tal om islam relaterat till undervisningssituationer?* De olika diskurserna som förekommer i lärarnas svar i intervjun är uppdelade var för sig och som har fått underrubriker, som: Islam, Kvinnan, Gud, Jihad och Bönen. Det är dessa diskurser

tydligast utkristalliserats i intervjuvaren. Till exempel underrubriken islam har som syfte att redovisa de olika diskurser som förekommer om just termen islam i religionen islam, osv.

Islam. Diskursen om Islam som begrepp

När Gustav diskuterar termen islam med sina elever väljer han att översätta termen på följande sätt: ”vi pratar om arabiskan salam som betyder frid och fred och harmoni och att man ska ha goda relationer, det är precis som judendomen och kristendomen. Det är det som är guds avsikt med skapelsen. Är man muslim är man fredsbärare, en person som försöker skapa harmoni” (Gustav). Michelle säger att hon ger en utförlig beskrivning av termen islam men väljer att bara skriva underkastelse på tavlan. Den mer utförligare beskrivningen är tänkt att eleverna ska anteckna ner själva, det skulle ta för långt tid att skriva ner allt jag säger om termen islam säger Michelle.

Islam betyder enligt Gunilla underkastelse, muslimen är den som underkastar sig tron, muslimen är den som underkastar sig guds vilja och som följer den. Men islam är också en fredlig religion brukar hon säga till sina elever för det kan bli en debatt om just islam. Hon förklarar att termen har olika betydelser, det kan även översättas med fred för det har samma bokstavskombination som salam. ”det är samma bokstavskombination... (paus) jag tror salam betyder fred” (Gunilla).

Islam betyder underkastelse enligt Olle. Enligt Olle handlar det om att underkastar sig Gud, som människan ska man förlita sig på Gud är större, och människan kan inte förstå allting. Annika skiljer sig i sin diskurs som väljer att undvika termen islam. Annika säger att i Sverige översätts termen med underkastelse och muslimen är den som underkastar sig, detta undviker man i undervisningen enligt Annika. ”I min pedagogiska gärning försöker jag att undvika de mer laddade orden som kastar in islam i islamism, politiskt agenda, antidemokratisk sammanhang och försöker få mina elever att förstå att tillvaron är aldrig sådär förenklad” (Annika). Ska man tala om termen islam ska man tala om tro, vilket innebär ett med demokratiskt förhållningsätt, termen islam blir mer laddat begrepp, säger Annika.

I lärarna artikulationer ser vi att underkastelse är en översättning som fortfarande används i undervisningen. Den studie som Härenstam gjorde i början på 90-talet visade att: underkastelse under Allahs vilja var ett centralt tema i läroböckerna (1993, s.112). En fråga som uppstår när man analysera materialet är; har dessa lärare blivit så påverkad av sin egen skolgång att använda sig av översättningen underkastelse är givet, i sin egen undervisning?

I boken *Abrahams barn – vad skiljer och förenar judendom, kristendom och islam* ger sig författaren Christer Hedin i kast med att förklara termen islam: ”Islam är inte i första hand en religion i inskränkt mening utan en livshållning, en grundinställning till livet” (2007, s.154). Vidare skriver Hedin att islam som oftast översätts i västerländska böcker till underkastelse är inte fel men missvisande och muslimerna enligt Hedin använder inte det ordet i den betydelsen. Termen islam precis som lärarna uttrycker i intervjun är ett arabiskt ord som är uppbyggt kring tre konsonanter s,l och m som också finns i ordet *salam* som betyder frid och fred eller harmoni, balans och rättfärdighet. Att leva islam innebär att leva i rätt förhållande till Gud, att leva enligt Guds vilja – som har skapat oss människor och världen som människan ska förvalta väl och fördela resurserna rättvist, det är islam och det är Guds vilja (ibid 2007).

Lärarnas beskrivningar av hur de definierar och beskriver islam visar på diskursens kontingens – en bestämd definition har inte utkristalliserats. Med diskursanalytisk terminologi kan detta beskrivas som att elementen inte har fixerats till moment. De olika diskurserna definierar *nodalpunkten ISLAM*, på olika sätt; i diskurserna beskrivs islam både i termer av fred, frid och harmoni men också genom begreppet underkastelse. Lärarnas artikulationer visar att termen islam kan betraktas som en flytande signifikant som inte är fixerad, alltså att diskursen är kontingent. Annicka väljer att tala på ett annat sätt om islam då hon menar att det är problematiskt att tala om islam i termer av underkastelse.

Diskursen om kvinnan i Islam

Kvinnan i islam är oundvikligt i religionskursen säger lärarna vid intervjuerna. Eleverna har många kloka funderingar men också många fördomar uttrycks som bland vissa elever när islam och kvinnan kommer på tal konstaterar lärarna.

När Muhammed gav kvinnan arvsrätt så bodde vi i Sverige i grottor och gick i päls skämtar Louise om när kvinnan i islam kommer på tal i intervjun. ”Här var det så sent som på 1800-talet svårt att vara änka med barn, det var antingen jobba, om man fick ett jobb eller dö och låta barnen dö, till skillnad från islams lära då man gifte sig med någon som kunde ta hand om dig, det var en sorts ”försäkring” (Louise). Louise säger att Muhammed gjorde den förändringen - han bestämde att man skulle ta ett socialt ansvar. Under Muhammeds tid och efter det var det bestämt att kvinnan fick rätten att ärva hälften så mycket som en man. Louise ansluter sig här till en inom- muslimskt diskurs som framhåller de feministiska och jämlikhetstraditioner som finns inom islam.

Mohammad Fazlhashemi skriver i sin bok *Vems islam* om framstående intellektuella, både kvinnliga och manliga men också skriftlärd från 1800-talet som ansåg att det går att förena islam med feministiska traditioner. Dessa menar att jämställdhet finns i islams väsen och Muhammed själv är idealet för detta, då han gick emot det patriarkala system och upphävde kvinnofientliga sedvänjor. Ur det perspektivet skriver Fazlhashemi att kvinnoförtrycket i muslimska länder inte är religiöst betingat. Det är sociala och kulturella faktorer som bär skulden för det (2008, s. 83).

Kvinnans roll är kontroversiellt inom många religioner, uppfattningarna kring hennes existens och hur lik eller olik mannen hon är pratas det mycket inom religionerna, men allmänheten utanför religionerna har också påpekat det som en mindre positiv del av religionen säger Gustav. Gustav säger också att det är synd att det bara ska pratas om kvinnan, varför kan man inte prata om mannen också undrar Gustav, och varför bara prata om kvinna när man pratar om islam. Kvinnans roll i religionen, specifikt islam har enligt Gustav tolkats olika genom tiden och kommer också att tolkas olika i framtiden. Somliga påstår att religionen är jämlik medan det finns de som påstår att religionen är jämlik och samtidigt påstås det att kvinnan och mannen är olika till sin natur, och därför har Gud givit oss olika roller. Muhammed gjorde ingen skillnad mellan mannen och kvinnan, den grundmekanismen finns i alla religioner egentligen. Men tyvärr säger Gustav, så ser det inte ut i praktiken då kvinnan har haft en underordnad roll i alla samhällen. Många muslimska feminister skulle hålla med Gustav i det han säger om att Muhammed gjorde ingen skillnad mellan mannen och kvinnan, dessa muslimska feminister är övertygade om att Muhammed var en feministisk förkämpe. Men de koranverserna som tydligt är kvinnofientliga avfärdar muslimska feminister som icke Guds ord (Fazlhashemi 2008, s. 101).

Och det där med niqab får man avdramatisera för eleverna, det är på få ställen i världen kvinnorna bär den förklarar Louise för sina elever. Louise tror inte heller att det är islams grundmening, utan anständigt klädd är en tolkningsfråga.

Michelle, i likhet med Louise, betonar Muhammeds solidaritetstanke, och menar att under 600-talet och de konflikter som var aktiva under Muhammeds tid uppstod just solidaritetstanken – att man gifte sig med någon änka för att ta hand om, därav månggifte för dagens utövare. Men även att det står i koranen att mannen kan gifta sig med en änka, säger Michelle. Roald skriver att rättskolorna tillåter månggifte – mannen kan gifta sig med fler

kvinnor, och att islam tillåter polygami beror på att lagen kom till i en tid då ett visst tankesätt och livsmönster skiljer sig från dagens samhälle (2005, s. 166).

Det uppstår hetsiga diskussioner om kvinnlig omskärelse när man pratar om islam, och Annika säger att man måste få eleverna att förstå att det inte är religionen islam som ska ta ansvar för det, utan det har med en annan religion att göra, det är den Egyptiska religionen som styrde i dagens bland annat: Eritrea, Etiopien och Sudan. De traditionerna lever kvar i dessa delar av världen och praktiseras både bland muslimer och kristna. I de stora muslimska länderna är denna företeelse helt okänd, i alla fall praktiseras den inte. Roald (2005) skriver att den studie som har gjorts i Sverige om kvinnlig könsstympning bland somaliska invandrare, den invandrargrupp där man av tradition praktiserar kvinnlig könsstympning avstår från kvinnlig könsstympning med argument hänvisade till Koran verser (Koranen 4:119/118) (2005, s. 294).

Härenstam menar i sin argumentation att så länge kvinnans underordnad ställning gentemot mannen, tas upp både i läroboken men också i undervisningen om islam kommer eleverna att koppla ihop islam med kvinnoförtryck ” Om kvinnoproblematiken enbart ska belysas i samband islam lär sig eleverna att det enbart förkommer inom islam och religionen i sig är upphovet till kvinnoförtrycket, och inte politiska, sociala eller ekonomiska faktorer som också kan sammanvävas med kvinnoförtrycket” (Härenstam 1993, s. 253). Men diskursen om kvinnan menar lärarna avhandlas i de andra religionerna också, just för att visa på att problematiken finns också i andra kulturer och inte bara i den muslimska världen.

Lärarnas diskurser om kvinnan i islam utmynnar i att månggifte blir det privilegierade (nodalpunkten) tecknet vilket de andra tecknen ordnas och får sin betydelse. Teologiskt sett är månggifte accepterat enligt lärarna. Elementen; försäkring, socialt ansvar, solidaritetstanken och feministisk förkämpe har fått sina betydelsen utifrån nodalpunkten månggifte. Det framgår tydligt i lärarnas utsagor att de är medvetna om att islam förknippas med kvinnoförtryck och att de menar att många elever har denna bild. Men lärarna ser det som sin uppgift att föra in andra perspektiv och nyansera denna bild genom att istället relatera kvinnoförtrycket till sociala, ekonomiska och politiska faktorer, inte med islam. Lärarna framhåller att teologiskt sett är kvinnan jämställd med mannen. Månggifte är likställd med någonting positivt i lärarnas artikuleringer. Månggifte har sitt ursprung i den historiska och sociala situation då religionen uppkom och kan därför legitimeras det med historiska fakta och artikuleras som Muhammeds feministiska förhållningsätt.

Diskursen om Gud i Islam

Lärarnas vanligaste tal om Gud i religionskursen grundar sig i de 99 namnen. De nämner inte alla 99 namn men nämner några av dem för att visa på synen på Gud inom islam. Gud är större, rättvis, barmhärtig, sträng, allsmäktig och allvetande, dessa är några namnen bland de 99 namnen Louise nämner i sin kurs för att nyansera bilden av Gud i islam. Termen Allah använder Louise men betonar att hon kopplar det specifikt till de arabisktalande länderna. Det är viktigt säger Louise att eleverna förstår att termen Allah syftar till samma Gud som till den kristna Guden, de arabisktalande kristna använder sig också av termen Allah. Allah, måste hennes elever förstå är inte en annan Gud än den Guden som både judar och kristna ber till. Detta visar sig var ett återkommande bekymmer för majoritet av lärarna som uttrycker samma sak som Louise. Det är intressant tycker Michelle, att eleverna har glömt att det samma Gud judar, kristna och muslimer tror på, ”Jag går igenom detta redan när jag går igenom judendomen, att de tre religionerna har en gemensam grund som de står på sen har de hittat sin egen tolkning” (Michelle). Detta har eleverna redan glömt bort när man kommer till islam. Termen Allah gör det svårt för eleverna att förstå kopplingen till de andra religionerna säger Michelle.

Gud har uppenbarats sig i alla Abrahamitiska religionerna, eleverna ska lära sig att Gud har uppenbarats sig för Moses, de andra profeterna i judendomen, Jesus och slutligen har Gud uppenbarat sig för Muhammed. Det är Muhammed som säger att Gud har talat till Abraham, profeterna genom gamla testamentet, Jesus som ”bara” är profet och slutligen har Gud talat till Muhammed som predikade att människan har förvanskats Guds kunskap, det är inte hundra procent Guds ord längre (Olle) & (Gunilla).

Vikten av att lära eleverna att ”Guden” i islam är den samma som Guden i de två övriga Abrahamitiska religionerna kan vara avgörande för synen på islam. Att visa på ursprunget och en av de gemensamma punkterna mellan dessa tre religionerna ger eleverna andra förutsättningar att närma sig en religion som många elever tycks ha en negativ inställning till. Hedin skriver att ingen förnekar eller ifrågasätter att Gud är en och densamma i dessa tre religionerna. Dessa tre religioner har Abraham som utgångspunkt och samma Gud som talar till olika profeter. Hedin skriver vidare att på arabiska heter Gud Allah (2004, s. 213). Det måste innebära att alla som talar arabiska säger Allah oavsett religionstillhörighet.

Gud är den enda, den störste och större än allt vi kan förstå, allt det vi kan begripa. I islam är Gud inte en vän som i kristendomen som vandrar vid ens sida utan Gud är någonting som är mycket större än det. Att sätta ett namn på Gud är fel tror Gustav inom islam, för då riskerar man att man ger fel bild av Gud- de 99 namnen är bra för att de ändå visar att Gud är mer än så säger Gustav. Den muslimska Gudsbilden har Gustav uppfattat som att man egentligen inte kan begripa sig på Gud, men att Gud är någon som bryr sig och har en avsikt med människans liv, att det finns en mening med att vara här och att det finns en mening att göra sitt liv så bra som möjligt. Det som Gustav uttrycker stämmer väl med den religionsvetenskapliga diskursen, men det går att nyansera det ytterligare och göra det svårare att egentligen förstå exakt hur denna Gudsbild ska tolkas, till exempel står det på ett ställe i koranen att Gud är närmare människan än hennes egen halspulsåder (Roald 2005, s.143).

Gustav säger att han fördjupar sig i Gudsbilden i islam: synen på ondskan ”det med predestination” (Gustav) som är en felaktig beskrivning i böckerna. Gustav tror inte att muslimerna tror att allt är förutbestämt ”det där med Inshalah”(Gustav). Många muslimer som Gustav har pratat konstaterar att Gud har inte förutbestämt allt i ens liv, att Gud skulle vara utanför tid och rum dimensionen och därför vet Gud hur våra liv ska sluta men inte bestämt allt i förväg, ”men samtidigt vet jag att det finns koranverser som pekar på att Gud låter den han vill fara vilse och att Gud ändå styr människors liv och livsöden”. Gustav tror inte att det ska tolkas som något negativt.

Enligt Olle är Gudstanken inom islam är att som människa behöver man inte förstå allting, för den stora skillnaden mellan Gud och människan är påtaglig inom islam. Gud är större och människan ska inte förvänta sig förstå allt heller säger Olle. Inom finns det en större distans till Gud än kristendomen tror Olle. Den inställningen inom kristendomen att man kan be till Gud om allting inte finns på samma sätt inom Islam. Man ber till Gud om att få hjälp inom islam också men den finns en tanke om att människan överlåter Gud avgöra vad som är bäst. Att be är ett sätt att tala om för Gud vad som är bäst för ett eget bästa, därför ber man inte om vad som helst enligt Olle. ”Inom islam är det mycket så att om Gud vill kommer mamma att bli frisk exempelvis” (Olle).

Louise säger att inom islam förlitar man sig på Gud, man ifrågasätter inte Gud. Teodicéproblemet finns inte på samma sätt inom islam enligt Louise, människan förlitar sig på Gud, Gud vet ditt öde men människan har samtidigt ha en fri vilja, vilket leder till teodicéproblemet ändå tycker Louise.

Lärarnas bild av Gud är i linje med den bild av Gud i islam som presenteras av Roald. Termen *tawid* berörs i lärarnas diskurs som innebär att människan har ett specifikt förhållningsätt till Gud: *tawid* är grunden för människans underkastelse under Guds vilja (Roald 2005, s. 142). Eftersom Gud är skaparen av både naturen och människan vet Gud bäst vad som nyttigaste för människan, ”Att underkasta sig Gud gagnar alltså människan, och i den totala underkastelsen innebär också möjligheter till att uppnå frid i själen” (ibid 2005, s.142). Som människan ska man acceptera Guds vilja genom att inte ifrågasätta det som sker, alltså att även det onda ska accepteras för även det har Gud skapat (ibid 2005, s.143).

Det finns ett dominerande sätt att beskriva Gud i lärarnas diskurser. Der råder en samstämmighet bland lärarna, som menar att Gud är utanför tid och rum dimensionen och därför någonting individen ska förlita sig på – människan kan inte heller förstå allt. Även det onda har Gud skapat som människan inte ska ifrågasätta – detta i enlighet med vad Roald skriver (2005, s142f). Den bilden av Gud lärarna förmedlar till eleverna är dominerade på det sättet att man betonar att det är en och samma Gud i judendomen, kristendomen och islam (Hedin 2004, s.213). Den flytande signifikanten Gud, har i diskurserna fått en bestämd definition och därför kan man se detta sätt att beskriva Gud som hegemonisk. Denna hegemoniska diskurs bekräftas även av den religionsvetenskapliga diskursen som beskriver Gud på ett liknande sätt (Hedin 2004, s.213).

Diskursen om Jihad

Jihad förklarar Louise är en inre strävan, det är muslimens ”krig” med sig själv, att utveckla sin andlighet, att utveckla sin tro och strävan att bli en bättre människa. Tyvärr har den termen fått andra ”ägare” – man har kidnappat termen jihad och tolkat det som reglerrätt krig mot de otrogna säger Louise.

Termen är oundviklig i kursen, säger Annika. Eleverna får läsa 47:e suran, även kallad ”terrorist suran” (Annika), där det står att: ”vi ska agera mot de som är trons fiende”, vilket får förklaras för eleverna att det är inte så enkelt att tolka säger Annika. Koranen är oerhört kondenserad, den är inte utredande på samma sätt som bibeln. Koranen innehåller kolossalt mycket på så kolossalt få ord egentligen, och att tolka 47:e suran går att tolka väldigt olika. Koranen är utsatt för språkliga diskussioner just på grund av det språkliga innehållet, det måste eleverna förstå säger Annika. ”Att gripa till kamp mot trons fiende” behöver inte

nödvändigtvis innebära att människan ska ta till vapen mot icke-muslimer. Eleverna ska förstå att det inte finns i originaltexten en vägledning efter den specifika suran, utan att det är tolkningsfråga, vilket innebär att det finns de som uppmanar människor att ta till våld, men majoriteten av muslimerna tolkar den annorlunda, eller bryr sig inte alls om den.

Gustav säger att det inte är religionens grundtanke eller avsikt – att skapa det här fanatiska eller destruktiva. Jihad som dessa människor väljer att kalla sin strävan mot ett bättre samhälle ska förstås som en sista desperat utväg, och religionen används negativt och som berättigar krigen man för mot ”de så kallade otrogna” (Gustav). Johns L Espositos skriver i sin bok *Religion and globalization* där termen förklaras som en strävan och ett kämpade. Esposito menar att jihad brukar nämnas som den sjätte pelaren i islam men den har inte den officiella statusen som de fem första pelarna. Denna strävan som jihad innebär åligger alla muslimer, både som individer men som ett kollektiv att sprida Guds budskap, antingen med munnen, alltså via predikningar eller med pennans hjälp. Jihad används också i sammanhang som hålla fastan vid ramadan, att fullfölja sitt ansvar som god familjemedlem eller används jihad i sammanhang som strävan att reformera skolan eller när det förs en kamp mot sociala reformer som till exempel när man vill ha en bättre skola eller rena gatorna från droger eller annat destruktivt leverne. Men Jihad är också en kamp att försvara islam, med det betyder inte att det ska innebära en aggressiv kamp med vapen eller liknande aggressiva metoder (2008, s.219).

Diskurserna kring termen jihad är kontingent. De olika diskurserna förändrar dess innebörd: Det är en inre strävan för att utveckla sin andlighet, agera mot trons fiender, men att det kan också betyda att föra Guds budskap verbalt eller med pennan. Diskurserna ger termen olika betydelser därför blir detta element en flytande signifikant, som inte får sin slutgiltiga definition, alltså att detta element är öppet för tillskrivningen för olika betydelser.

Diskursen om Bönen

Bönen associeras oftast med muslimer, i alla fall gör de flesta elever det, enligt lärarna. Gustavs elever associerar det med islam, problemet tycker Gustav är att eleverna egentligen inte vet så mycket mer än att muslimerna ber - de förstår inte bönen kraft. Bönen är för muslimen - fem gånger per dag - en påminnelse om människans ursprung: Gud. Bönen har även en helande kraft, människan mår bra av att be och det är en påminnelse om att man ska sträva efter att bli en bättre människa. ”Jag tycker att det är fantastiskt det där med bönen att

alla säger samma sak, alla rör sig samtidigt och att alla är vända åt samma håll, det är en jämlikhetstanke” (Gustav). Gustavs resonemang går i linje med Ann-Sofie Roald beskrivning: bönen i den inom islam anses ha en kraft som binder människan till Gud skriver Roald. Bönen gör människan medveten om Guds existens och delar in vardagen i profana och heliga stunder. Bönen har också en mellanmänsklig funktion – att det för människor närmare varandra eftersom man uppmuntrar att be tillsammans. Men framför allt ger bönen styrka till människan att tro och närhet till Gud, vilket man får en personlig kontakt med Gud när man ber (2005, s.153).

Lärarnas diskurser om bönen är hegemonisk. Det vill säga, det finns ett enhetligt sätt att tala om bönen inom islam i undervisningen. Element som: vända åt samma håll, helande kraft, alla säger samma sak, rör sig samtidigt, för människor närmare varandra och att bönen ger människan styrka. Bönen får sin betydelse i relation till de andra ovan nämnda elementen.

5.2 Diskurser om att motarbeta fördomar

Kvinnan/hedersmord

”Det finns en föreställning bland vissa elever som säger att hedersmord är ett vanligt förekommande fenomen inom islam” (Gunilla). Det är hennes uppgift att motarbeta dessa fördomar säger hon. Gunilla säger att diskussionen om hedersmord kan diskuteras ur ett annat perspektiv också, till exempel diskutera hedersmord ur perspektivet kvinnomisshandel i allmänhet, vilket hon förkunnar för sina elever att det förekommer överallt oavsett religionstillhörighet eller nationalitet – etnisk svensk, blåögda män slår och våldtar också. ”Eleverna har inte tänkt så långt ibland och får en aha upplevelse” (Gunilla). Tyvärr är det så enligt Gunilla att de elever hon undervisar på det programmet är ifrågasättande mot islam och har mycket med sig i bagaget (fördomar). Och eleverna tror att slöjan är ett tvång, vilket Gunilla får övertyga eleverna om att det är vanligaste att det är ett sätt att visa sin religionstillhörighet och visa att man är stolt över den. Religiösa människor mår bra i sin religion, i alla fall så länge man har haft den möjligheten att välja den, vilket Gunilla tror är vanligast.

Bland killarna är kepsen i klassen är ett kulturellt märke - för att markera någonting, antingen den grupp man tillhör eller vill killarna visa en specifik musikstil man identifierar sig med,

säger Louise. Hon väljer att jämföra elevens vardag med den religiöses för att visa på likheterna, eller att det existerar samma principer oavsett kulturell tillhörighet, nationalitet eller etnicitet.

Sufism

Anledningen till att Olle tar upp sufism i kursen är att försöka ge en annan bild av islam – som man oftast upplever vara för huvudet – och sufismen för hjärtat och känslan. Inom sufismen försöker man få kontakt med Gud och öppnar sitt hjärta för Gud, hela kroppen används. Det är mystiken och känslan inom islam som presenteras av sufismen, säger Olle

Bönen

Michelle får oftast frågan hur det fungerar på arbetsplatsen för muslimen som måste be fem gånger per dag. ”Jag brukar kontra med att fråga hur många gånger tro ni man har kafferaster eller rökpauser på en vanlig arbetsplats, plus att man har lunch” (Michelle). Det är inte så märkvärdigt för en troende muslim att ta en kort paus för en bön, vilket blir kanske bara en gång eller två under en arbetsdag, de övriga ber man hemma – innan jobbet och efteråt. Det gäller att dra paralleller till det eleverna känner till – gör man det blir dessa diskussioner korta och lärorika för eleverna, säger Michelle. Eleverna tror att religiösa människor är så principfasta, säger Olle, då får man förklara för eleverna att ”Muhammed hade ingen digital klocka för att veta exakt när han skulle be”. Muslimerna, ska eleverna lära sig - har ett praktiskt förhållningsätt till sin religion.

Elevernas diskurs är en vanlig diskurs som förekommer bland icke-muslimer. De flest icke-muslimer känner till att muslimen ska be fem gånger om dagen, men vad som ofta är mer okänt är att det finns andra tillfällen att be som har också betydelse för den troende – *qiyam al-layal* (nattens bön) är den bön som man kan be efter de ordinarie fem, som innebär att den troende står upp under hela bönen (Otterbeck & Hallin 2010, s 73). Roald skriver att det inte står i koranen när man ska be eller hur många gånger per dag man ska be, utan det står mer detaljerat i hadithlitteraturen, vidare skriver Roald att om den praktiserande muslimen inte hinner förrätta sin bön i tid finns det inget som hindra den troende att förrätta bönen vid ett senare tillfälle (2005, s. 149 f).

Jihad

När denna diskussion uppstår i klassrummet (om jihad) är det viktigt att jämföra med någonting, det är det bästa sättet att förstå vissa fenomen inom religionerna, säger Louise. Oavsett om man väljer att spränga sig själv eller bara för ett krig mot de otrogna ska eleverna lära sig dessa är en promille i av alla muslimer i hela världen, eleverna ska lära sig att man inte kan säga att alla muslimer tycker om att spränga sig själva eller att islam är si eller så. Ett exempel Louise använder sig av för att jämföra är: "I Israel är alla inte mördare för att landet är i konflikt med Palestina, eller så kan man inte heller säga att alla i USA är abortmotståndare för att det har hänt att läkare har blivit döda utanför abortkliniker av abortmotståndarna" (Louise).

Dessa exempel visar på hur lärarna motarbetar eleverna negativa och stereotypiserade bild av islam och muslimer. Lippe menar att det är viktigt att diskurserna diskuteras i klassrummet, för oftast menar Lippe diskurserna inte diskuteras utan lärarna ger ett svar för att sedan gå vidare i undervisningen. Lippe menar att det är obligatoriskt och moraliskt rätt att diskursen diskuteras i skolan, speciellt diskursen rörande islam för att motarbeta och dekonstruerar negativa diskurser om islam (2000, s.187).

Att använda sig av egna erfarenheter i undervisningen

Det finns en inneboende föreställning bland etniska svenskar eller icke troende att om man är muslim är mycket förbjudet, och att de troende håller sig strikt till dessa regler, berättar Louise. Hennes elever som bekänner sig till islam lever ett liv som de vanliga etnisk svenska ungdomarna gör - med alkohol på helgerna, inte alla givetvis säger Louise. Detta förvånar hennes etniska svenska elever, de elever som inte har en muslimsk kompis, men de elever som känner muslimer är väl medvetna om att det finns muslimer som väljer att dricka alkohol på helgerna precis som andra ungdomar. Louise berättar att hon har haft alkoholdiskussionen med muslimer, som säger att religionen inte är så viktig för de just nu, men om några år berättar muslimerna att då blir religionen viktigare och alkoholen får man sluta med. De diskussioner Louise har haft med muslimer eller träffat under de åren hon har varit lärare blir en erfarenhet att ta med in till klassrummet, att nyansera bilden av islam för eleverna.

Annika tycker att det är viktigt att riva upp föreställningar om vissa saker även om det stör elever. ”Det här är viktig för eleverna att man aldrig får tror att det är så enkelt när man får allting inpackat” (Annika). Erfarenheterna Annika har fått från sina utlandsresor använder hon i sin undervisning, eleverna måste lära sig att islam inte uttrycks på samma sätt i alla länder säger Annika. Annika berättar om sina resor till Iran och Saudiarabien där islam uttrycks på två skilda sätt, i Iran uppfattar man sin islam som politisk vänster ” och känner en samhörighet kanske inte med Karl Marx men näst intill” (Annika). I Iran har man öppnat Shahens palats för att folket ska se hur han vältrade sig i överflöd av lyx berättar Annika, ”ett sätt att exponera överklassen” (Annika). ”Det motsatta ser man i Saudiarabien, där tror man att Kungafamiljen bär ett arv från Muhammed” (Annika). I Saudiarabien ser man bilder på kungafamiljen överallt, och kaban som andra platser har man en animistisk föreställning om, och givetvis hatar dessa länder varandra. Det finns en vilja i skolan att paketera kunskap, att göra det gripbart, förenklat och ytligt, men så missar man mer väsentlig fakta också, när man går på det sättet (Annika).

Den nyanserade bilden av islam i skoldiskursen är viktig säger lärarna, just för att motarbeta stereotypa bilder av islam men också visa på hur islam uttrycks på olika sätt beroende på vilket land man pratar om. Jenny Berglund (2012, s136) skriver i sitt kapitel i boken *Religionsdidaktik – Mångfald, livsfrågor och etik* att den verksamma läraren borde inta ett etnografiskt förhållningsätt till sin profession (2012, s136). Vad Berglund menar är att läraren fördjupar sig i sin kunskap om religionerna ifall den börjar observerar efter religionerna i sin omgivning. Att se omvärlden med etnografiska glasögon som Berglund uttrycker det innebär att den kunskap läraren har kommit i kontakt med som går att koppla till specifika religioner ska användas i religionskursen för att nyansera bilden av religionen för eleverna. Men också för att undvika att främmandegöra religionerna och de troende inom religionerna, som annars ofta kan göra om man inte visar på nyanser (Berglund 2011, s.125f). Precis som lärarna säger att de gör i intervjun försöker man att undvika robottendensen som Berglund uttrycker det: att visa på religionen bara ur ett perspektiv och onyanserad (ibid 2011, s.127).

5.3 Lärarnas beskrivning av diskurserna i elevernas tal om islam

Temat: Elevens tal om islam har sin utgångspunkt i frågeställningen: *Vilka diskurser om islam artikuleras enligt lärarna av eleverna i religionsundervisningen?* Detta tema redovisar

lärarnas erfarenheter av elevers inställning till religionen islam och muslimen. Dessa diskurser som redovisas har artikulrats av elever, men som lärarna återger vid intervjutillfället.

När det är islams tur att inta scenen i religionskursen händer det ofta att blir nått konstigt i klassrummet säger Conny. Eleverna säger en mängd olika konstiga saker om islam. Gustav börjar momentet islam att skriva ord eller meningar som elever artikulrar. Några exempel på vad eleverna säger är bland annat: ” varför ska de få använda slöjor, borde vi inte förbjuda det”, ”de slår sina barn”, ”de får gifta sig med fyra fruar”, ”varför kan de inte äta som alla andra”, ”varför ska de gå ifrån och be när det är skoltid”, ska de få ha heltäckande slöjor, det kan de inte ha när det gäller barn, man måste kunna se människor”, en annan ofta förekommande kommentar är att kvinnorna är ofta förtryckta i islam eller ”hur kan man spränga sig själv”. Conny säger att tv programmet uppdrag granskning på svt angående imamernas syns på månggifte och otrohet blev det program som bekräftade eleverna negativ bild av islam, ” aa se där!” hade några elever sagt efteråt.

Lippe skriver att läraren tror att eleverna är mycket påverkade av den bilden av islam de får via media, och därför vill eleverna avhandla denna bild av islam i klassrummet. Enligt de lärarna i Lippes studie skildras islam i samband med jihad, terrorism, hijab och kvinnoförtryck, detta påverkar eleverna som vill diskutera det i klassrummet (2009, s185). De svaren Lippe fick i djupintervju av eleverna bekräftade det läraren hade svarat i sin djupintervju, nämligen att islam förekommer så ofta i media att man som elev blir fundersam och negativt inställd till religionen islam och vill därför diskutera det i klassrummet. Skolan sågs av eleverna som en plats som kunde ge en alternativ och nyanserad bild av islam (ibid, 2009). Kanske är de svenska ungdomars negativa yttrande om islam egentligen mer som ett rop på mer kunskap än bara fördomar.

Gemensamt med vad andra lärare har svarat säger också Conny att hans elever inte har förstått att judar, kristna och muslimer tro och ber till samma gud, det blir en aha upplevelse för det visste de inte innan.

Gustav berättar att hans elever kan bli förvånade när han berättar att ordet islam kan bland annat betyda frid och fred, hur kan det göra det säger eleverna när det finns självmordsbombare och de tvingar sina fruar bära schal. Det finns en allmän bild av religionen som orsak till konflikter i världen säger Gustav. När Michelle ska förklara

skillnaden mellan shia och sunni riktningarna säger hon att då kommer kommentarerna från eleverna om att alla shia är ”si eller så”. Dessa elevers diskurs är lik den diskurs Lippe kom i kontakt med i sin studie av norska ungdomar som också uttryckte sig negativt om shiamuslimer - och muslimer överlag- som enligt de norska ungdomarna var terrorister (2009, s 181).

Elevernas bild av islam är så pass felaktig och starkt påverkad av media att det finns elever som har svårt att tro att den troende eleven i klassen är muslim, för de har aldrig sett han be säger Gunilla och artikulerar ett skämt som en metafor för ungefär vad hennes elever hade sagt om den troende eleven: ” Mina elever tycker det är konstigt för att han inte har helskägg och ett maskingevär på axeln och att han inte ber” (Gunilla). Ann Sofie Roald skriver i sin bok *Islam - historia, tro, nytolkning* att för muslimen i Sverige kan praktiken av islam uttryckas på olika sätt beroende på invandringssituationen, mötet med det majoritetssamhälle som är sekulariserat kan vara orsakerna till att den troende slutar be, men väljer ändå att kalla sig muslim, och tron är orubblig (2005, s. 284).

Gunilla berättar också i likhet med andra lärare att om man har elever som är icke- troende fast med en annan kulturell bakgrund, förvånar det de andra eleverna som tror att muslimer inte kan vara sekulariserade. Roald skriver att majoritetssamhället tenderar definierar alla människor med muslimsk bakgrund till religiösa, även de som inte definierar sig som muslimer klumpas ihop under samlingsnamnet muslim (2005, s. 285). Det finns en djupt rotad bild av att religionen islam är en lagreligion, eleverna upplever det som att är man muslim är man hårt hållen hemifrån, och att det är en massa förbud och en massa måsten och inget är positivt med religionen säger Gunilla.

I diskursen; elevens tal om islam, ser man en tydlig hegemonisk diskurs. Muslimen blir här nodalpunkten vilket den kristalliseras tydligt av eleverna. De element som har uttrönts är självmordsbombare, ber ständigt, alla är religiösa, alltid slöja, tillber inte samma Gud som kristna eller judar, kvinnoförtryckare och terrorister. Dessa element verka få sina definitioner i relation till varandra vilket skapar diskursen. Elementet har omvandlats till moment vilket krävs att kalla den diskurs. Lärarna beskriver att denna diskurs är hegemonisk bland eleverna, men samtidigt såg vi ju i föregående tema att lärarna ser det som sin uppgift att motverka fördomar och därmed utmana denna diskurs.

5.4 Diskurser om läromedel i undervisningen om islam

Temat: Läroboken har sin utgångspunkt i frågeställningen: *Hur beskriver lärarna att de arbetar med läroböckerna i undervisningen?* Detta tema har tre underrubriker, dessa underrubriker redovisar tre perspektiv av läroboken i sammanhanget islam i religionsundervisningen.

Syftet med frågeställningen har varit att undersöka bokens ställning i religionsundervisningen och lärarnas förhållningsätt till den.

Använder eleverna läroboken?

Enligt lärarna har boken en specifik funktion, det är att den är som ett stöd för eleverna inför ett prov, ” Eleverna har en lärobok, för att de ska kunna använda den inför ett prov” (Gustav). Boken, enligt lärarna är grunden i kursen som eleverna utgår ifrån, beroende på motivationen under kursen eller beroende på konstellationen i klassen eller vilket program man arbetar på är det som avgör hur och i vilken grad eleverna väljer att använda den. För de elever som inte har motivationen eller intresset för kursen blir boken viktigare, för då har dessa elever valt att inte anteckna från det läraren säger eller det som står på tavlan. Oavsett motivationen har alla elever en bok, någonting att utgå ifrån, ” så de behöver nått på fötterna ” (Gunilla). Lärarna svarar att det finns begrepp i boken som plockas därifrån, till exempel, begrepp som Islam, jihad eller beskrivningen av de fem pelarna. Andra anledningar varför boken används är att eleverna upplever det som en trygghet, att det är svårt utan boken, ”många tycker det är svårt att inte ha en bok” (Conny). Den forskning som har gjorts i Sverige angående bokens och dess användning i klassrummet visar att boken spelar en nyckelroll i klassrummet som innebär att det är starkt styrande för undervisningen innehåll (Löfstedt 2011, s. 157).

Lärarnas användning av läroboken

På frågan om boken används i kursen svarade lärarna som är nämnt ovan, att eleverna använder den, men lärarna själva tog avstånd från den. Eleverna fick en bok att utgå ifrån men lärarna själva utgår ifrån sina anteckningar, som är konstruerade efter många års erfarenhet och läsning från annan akademisk litteratur. ”Jag arbetar ganska lite med läroböckerna. Jag

har skrivit mitt eget manus och eleverna ska ta anteckningar” (Louise). Gustav tycker att det är svårt att hitta en bok som passar honom. Trots det använder hans elever boken till proven. Lärarna använder inte boken själva utan utgår ifrån sina egna skriva texter, men är medvetna om vilka delar som boken tar upp om islam och förhåller sig till det, eftersom eleverna använder boken till proven. Michelle däremot använder sig av flera läroböcker för hon anser att böckerna kompletterar varandra. Michelle egna skrivna texter baserar sig på de olika läroböckerna, men också material från nätet.

Lärarna är väl medvetna om lärobokens bristande innehåll angående islam. Lärarna har därför valt att skriva sitt eget material till undervisningen. Louise tror att en nyexaminerad lärare är mer bokbunden, och det tar ett par år att ta avstånd från boken och skriva sitt eget material, för det behövs men tanke på innehållet i den. Gustav i likhet med Louise skriver sina egna texter som de har hämtat från olika källor och erfarenheter. Skolans bibliotek förser de med det material som behövs för att komplettera böckerna. Annika har riktat in sig på den engelskspråkiga litteraturen som hon anser är mer innehållsrik och har ett inifrånperspektiv. Dessa källor säger Annika hämtas både från de shitiska och sunnitiska grupperna. Det är viktigt att skilja på riktningarna anser Annika. Michelle skiljer sig i denna diskurs, i sitt sätt att komplettera litteraturen använder hon sig delvis av de läroböcker skolan tillhandahåller eleverna och som komplettera varandra men också andra källor används, ”Detta för att läromedlen vi har tycker jag kompletterar varandra, det är därför jag slår ihop det till en egna skriven text” (Michelle). Filmen eller dokumentären, som ett kompletterande verktyg till läroboken ger eleverna ett annat sätt att närma sig ny kunskap, det blir för vissa elever ett enklare sätt att lära sig någonting på. Detta sätt att komplettera läroboken anser några lärare vara ett bara sätt.

Koranen nämndes vid flertal intervjuer som ett komplement till läroboken. Lärarna säger att enligt kursplanen ska eleverna läsa urkunder, och då får koranen komma till användning. En av lärarna använder sig av specifikt vissa suror som har temana ”Gudsyns”, ”skapelsen och människosyn samt ”etik” i sin undervisning. Både Conny och Annika använder sig också av koranen och har oftast med sig den till undervisningen. När eleverna ställer mig frågor som till exempel vad säger ”egentligen” koranen om slöjan går man till källa för att få svar. Conny säger också att en av läroböckerna har den goda egenskapen att den hänvisar till koranen och specifikt till vissa verser beroende på vilket tema som lyfts i läroboken.

I likhet med lärarnas beskrivning i intervjun angående användandet av läroböckerna, visar resultat från undersökningar som har gjort i England att lärarna där använder sig av flera källor för att planera och genomföra sin undervisning, för att innehållet i läroböcker har visat sig vara tunna i sin beskrivning av islam (Revell 2012, s.53).

Lärobokens beskrivning av islam, enligt lärarna

Annika använder sig av engelskspråkiga läroböcker för det programmet hon arbetar på har en engelsk inriktning. Annika tycker att den engelska litteraturen skiljer sig från de svenska läroböckerna i beskrivningen av islam. Den engelska litteraturen enligt Annika ger en pluralistisk bild av islam. Den engelska litteraturen beskriver islam mer ur ett vetenskapligt synsätt som är mer objektiv i beskrivningen av islam enligt Annika. England har en längre erfarenhet av invandrare med stark religiös tillhörighet, men också att sikhismen, shia och amadia är större i England, det har påverkat utformningen av böckerna, förklara Annika. ”Den Engelska litteraturen är inte lika sunnidominerande i sin beskrivning” (Annika).

Lika positivt inställda var inte de andra lärarna till läroboken och dess beskrivning av islam. Lärarna beskriver den som väldigt tunn i beskrivningen av islam och objektiviteten i böckerna är låg. En av orsakerna varför lärarna inte planerar undervisningen utifrån böckerna, är för att de är så pass magra i sitt innehåll upplever lärarna och är därför tvungna att komplettera det med sina egna skrivna texter. Det gör man för att nyansera bilden av islam som inte hade räckt med att bara utgå ifrån läroboken som är ibland fokuserade på fel saker. Louise anser att beskrivningen av en gudstjänst är relevant men upplever det som att en sådan sak tar för mycket plats i avsnittet, och istället ska man fokusera på att beskriva muslimerna som människor och inte som något olikt oss, anser hon. Enligt Härenstam beskrivs muslimen ur få perspektiv, de bilder i avsnitten om islam ser man oftast muslimen i bön eller svarta stenen, sällan beskrivs muslimen som vanliga människor som liknar oss (1993, s 127).

Beskrivningen av islam är förhållandevis objektiv enligt lärarna, men de nämner att den har en negativ ton mot islam, böckerna har en tendens att beskriva vissa specifika dimensioner i islam som inte förekommer i beskrivningen av de andra religionerna. Beskrivningen av kvinnan i islam i läroböckerna är konsekvent och förekommer sporadiskt om inte alls i de andra religionerna uttrycker lärarna. Dessa tendenser visades sig även på den litteraturen Härenstam analyserade. Härenstam skriver att den underordnade rollen kvinnan får i

beskrivningen av islam kopplas enbart till religionen islam. Denna typ av diskurs påverkar eleverna syn på islam i mycket hög utsträckning, då man kontinuerligt gör denna koppling enbart till islam, böckerna verka heller inte vara villiga att ge förklaringsmodeller till kvinnans positioner i muslimska länder som till exempel de sociala, ekonomiska eller politiska faktorerna (Härenstam 1993, s. 253).

Islam beskrivs felaktigt anser lärarna, det finns brister i beskrivningen. Islam beskrivs ur ett västerländskt, Svenskt, kristet perspektiv och oftast struntar författarna i inifrånperspektivet. Lärarnas insikter om läromedlens ideologiska ställningstagande kan bekräftas av den studie Tesfahuney gjorde som handlade om det västerländska utbildningsväsendet - den slutstats Tesfahuney kunde dra var att utbildningssystemet i västvärlden är eurocentriskt, reproducerade nationalism och den vita medelklassen utgör normen (Tefahuney 1999, s. 66). Kamali skriver att även om svenska läromedel har en ambition att motarbeta fördomar uttrycks det fortfarande en kristocentrism i skolböckerna (2006, s. 52).

Böckerna har ett konstigt innehåll, vilket resulterade i att en av lärarna har slutat använda boken helt, inte heller eleverna använder boken längre svarar Olle. Böckerna beskriver muslimen enbart som ett begränsat kollektiv just på grund av sin religion. I vissa fall beskrivs ett fall i ett socialt sammanhang och boken ställer sig frågan varför det möjligtvis skulle vara ett problem för muslimen i det specifika sammanhanget. Boken beskriver sällan individen muslimen utan oftast blir muslimen kollektivet islam, islam saknar individer, islam är ett kollektiv utan nyanser, utan individer, utan nationer. Islam associeras till enbart språket arabiskan som är anmärkningsvärt säger lärarna, eftersom arabiskan är minoritetsspråk i det ”muslimska samhället”. Härenstam skriver att det intrycket man kan få om man läser läroböckerna är att alla muslimer är araber, arabiskttalande och att majoriteten är nomader som bor i öknen, detta är den typiska västerländska missuppfattningen som kan karaktäriseras på följande sätt:” Islam is Arabia” (1993, s. 141). Trots det att muslimer och islam förknippas med araber i Mellanöstern är majoriteten av världens muslimer inte araber (Larsson 2009, s 479). Det saknas en attraktion i beskrivningen av islam, det positiva för den troende kommer i skymundan, den beskrivningen är en bristvara enligt lärarna.

Här ser man tydligt en hegemonisk diskurs om läroboken bland lärarna. Det finns en övertygelse och en insikt bland lärarna att boken är så pass tunn i sitt innehåll att det inte duger till deras planering. Det dominerande sättet att tala om läroboken är också att eleverna använder den ändå, och lärarna skriver sitt eget material. För att planera sina lektioner hämtas

material från andra källor, bland annat annan läst litteratur men också information från nätet hämtas. Diskursen om innehållet om islam i läroböckerna är också hegemonisk. Här finns det också en övertygelse bland lärarna att islam beskrivs på ett felaktigt sätt i läroböckerna. Lärarnas övertygelse om det felaktiga innehållet i läroböckerna går i linje med det Jonas Otterbeck konstaterade i sin artikel i Pedagogiska Magasinet: att nyhetsmedia tillsammans med fin- och populärkulturella produktionen upprätthåller stereotypa föreställningen om orienten (2001, s.44). Muslimerna beskrivs som en homogen grupp trots, till antalet anhängare religionen har, säger lärarna. Kvinnan kommer alltid på tal när man läser om islam i läroböckerna men inte när man läser om de andra religionerna. Och böckerna utgår oftast från västerländskt och kristet perspektiv.

6. DISKUSSION

I diskussionskapitlet kommer jag att diskutera studiens syfte: att undersöka och analysera religionslärarens tal om islam relaterat till religionskursen och svara på frågeställningarna: Vilka diskurser förkommer i lärares tal om islam relaterat till undervisningssituationer? Vilka diskurser om islam artikuleras enligt lärarna av eleverna i undervisningen? Hur beskriver lärarna att de arbetar med läroböcker i undervisningen. Varje tema är ordnat - och tar sin utgångspunkt efter frågeställningarna. Förslag på vidare forskning redovisas också under denna rubrik och avslutningsvis gör jag en sammanfattning av hela studien.

Lärarens diskurser om islam

Kvinnan kommer alltid på tal. Elevernas nyfikenhet och delvis fördomsfulla inställning väcker denna diskussion. Lärarna upplever att diskussionen är oundviklig och därför går in i diskussionen för att dekonstruera diskursen, för oftast är innehållet i eleverna diskurs endimensionell. Därför gäller det att gå i diskursen och justera den, säger lärarna. Resultatet visar att kvinnan redovisas på ett positivt sätt. Detta gör inte lärarna för att vara politiskt korrekta, utan för att det finns argument inom religionsvetenskapen som kan dekonstruera diskurserna om kvinnan i islam. Den ena sättet att angripa diskursen är ur ett teologiskt perspektiv - vilket innebär att visa på att kvinnan i islam är mer jämställd än vad eleverna tror. Muhammed som är idealet inom islam lyfts fram i diskussionen som en feministisk förkämpe. Lärarnas diskurs bekräftas av den religionsvetenskapliga diskursen som säger att intellektuella

inom islam hävdar att det går förena islam med feministiska traditioner (Fazlhashemi 2008, s.83). Ur det andra perspektivet är att lärarna angriper diskursen ur det samhälliga perspektivet – det är yttre faktorer som placerar kvinnan i den undergivna positionen, som: sociala, ekonomiska och politiska faktorer. De yttre mekanismerna menar Otterbeck saknas i nyhetsrapporteringen (2001, s. 45). Min studie visar att lärarna går djupare in och förklarar kvinnan undergivenhet utifrån socioekonomiska och politiska mekanismer. Lärarna är väl medvetna om att denna fördjupning är nödvändig för att nyansera bilden av islam.

Elevernas association mellan hedersmord och islam är påtaglig i religionsundervisningen. Återigen kan denna nyfikenhet vara en del av religionsundervisningen. När eleverna gör denna koppling med islam försöker lärarna flytta fokus till elevernas vardag och de samhälliga problemen som går att dra paralleller till. För att bryta kopplingen mellan hedersmord och islam försöker lärarna att se på problemet ur ett annat perspektiv. En av lärarna tyckte att eleverna ska se hedersmord ur ett allmänt kvinnomisshandel-perspektiv, och menade att etniska svenskar, blåögda män slår och våldtar också (Gunilla)

I det religionsdidaktiska är arbetet mot fördomar en tydlig del i undervisningen om islam. Återigen verka diskurserna om islam vara en utgångspunkt till att överblicka det västerländska samhället, alltså lärarna använder sig av typiska västerländska fenomen för att visa eleverna att det är inte bara inom islam det förekommer vissa fenomen utan dessa fenomen verka uppstå även i det västerländska samhället. Till exempel den extrema tolkningen av Jihad går att jämföra med abortmotståndet i USA – som kan vara aggressivt i sin tolkning på vad liv är och inte är. Konsekvensen av tolkning om abort utmynnar i aggressiva aktioner mot abortkliniker. Det lärarna försöker bevisa är att tolkningar som utmynnar i aggressiva agerande finns även i det västerländska samhället och extrema tolkningar finns överallt. Olof Franck menar att det är av stor betydelse av att lärarna i religionsundervisningen uppmärksammar och går in i diskussioner kring fundamentalism. Religionsundervisningen skriver Franck får inte generalisera fenomen inom religionerna för då riskerar man att stärka fördomar (2011, s. 75).

Denna studie visar att de diskurser som förekommer i lärarens tal om islam karaktäriseras av att lärarna strävar efter att nyansera bilden av islam i den mån de kan. Studien visar att enligt lärarna motarbetas fördomarna när eleverna uttalar sig fördomsfullt. Von der Lippe menar att det är viktigt att diskurserna diskuteras i klassrummet rörande islam för att motarbeta fördomar och dekonstruerar negativa diskurser om islam (2000, s. 187).

Ur ett västerländskt, individualistiskt och sekulariserat perspektiv är översättningen av termen islam fortfarande känslig. Några lärare väljer fortfarande att översätta termen med underkastelse. Att översätta termen islam med underkastelse tror jag reproducerar den stereotypa bilden av islam som en religion men också muslimen. Konsekvensen anser jag är att den troende reduceras till en individ utan egen vilja och förnuft som enbart förlitar sig på Gud. Christer Hedin menar att muslimerna själva inte använder det ordet i den betydelsen (2004, s 154). Vad som saknas i religionsundervisningen om islam och specifikt termen islam, som jag tror kan vara en bidragande faktor till elevers föreställning om religionen islam och muslimen, är en hegemonisk diskurs om termen islam. Alltså att det dominerande sättet att prata om termen, som oftast är en utgångspunkt i undervisningen borde vara att det betyder livshållning, grundinställning, frid, fred, harmoni och fredstiftare. Dessa begrepp är verktygen till en dekonstruktion av den förekommande fördomsfulla diskursen islam.

Den förklaring som kan ges om varför lärare fortfarande använder översättningen underkastelse kan ha sitt ursprung i lärarnas egen skolgång. Kopplingen mellan islam och underkastelse tror jag bottnar i det Härenstam skriver: ända in på 1990 står det i läroböckerna att underkastelse under Allahs vilja är ett centralt tema i läroböckerna, att muslimens ända egenskaper verkar vara en passiv och osjälvständig individ (ibid, s. 112)

Elevernas diskurser om islam, enligt lärarna.

De diskurser som artikuleras av eleverna, enligt lärarna visar resultat att de har ibland en negativ ton. Vissa elevers tal om islam karaktäriseras av att mannen förtrycker sin fru/ar, slår sina barn och spränger sig själva. Kvinnan beskrivs i dessa diskurser som förtryckta i islam enligt vissa elever. Eleverna ifrågasätter den muslimska kvinnans yttre attribut (slöjan). Eleverna ifrågasätter också muslimer förhållningsätt till vardagliga sysslor som har med den andliga utvecklingen att göra. De erfarenheter dessa elever som uttrycker sig på det sättet ifrågasätter varför muslimen måste gå ifrån skolan för att be, eller borde den muslimska kvinnan få ha heltäckande slöjan när hon arbetar med barn. Gustav som är en av lärarna i studien berättade att det finns elever som blir förvånade när han berättar att ordet islam betyder bland annat frid och fred. Eleverna ifrågasätter denna tolkning menar Gustav. Gustav säger att den nyanserad bild man försöker ge eleverna går emot de föreställningar eleverna har om islam – den är inte förenlig med den bild av muslimen som är självmordsbombare eller föreställningen om att den muslimska mannen förtrycker kvinnan.

Studien visar också att vissa elever har svårt att skilja på den troende muslimen och personer med en annan kulturell bakgrund. Att en person med en annan kulturell bakgrund inte är muslim förvånar vissa elever. Ann Sofie Roald menar att majoritetssamhället tenderar att klumpa ihop alla med en annan kulturell bakgrund till muslimer (2005,s.285). I den studie von deer Lippe gjorde bland norska ungdomar visar det sig att anser att skolan är den plats som kan ge eleverna en alternativ och nyanserad bild av islam (2000, s 185). Islam förknippas med Jihad, terrorism, kvinnoförtryck, hijab, detta påverkar elever och därför borde de här fenomenen diskuteras i klassrummet menar lärarna i hennes studie (ibid, 2000). Kanske är det så att negativa yttranden från eleverna inte bara är en vilja att visa tydligt sin ståndpunkt och stoltsera med sin föreställningsvärld, utan de här yttrandena är ett sätt att närma sig lärarna – att få uppmärksamhet eller så är dessa yttranden ett första steg i att närma sig det okända och lära sig religionen islam.

Används läroboken i undervisningen om islam och hur används läroboken?

Det är mycket intressant att de elever som väljer att inte anteckna gör sig beroende av boken i mycket högre utsträckning än de elever som väljer att anteckna. Det är de mindre motiverade eleverna som väljer att inte anteckna och utgår mestadels utifrån boken när de ska skriva prov. Problemet är att den bilden av islam boken ger är enligt lärarna en ganska onyanserad bild av islam. Alla lärare utom en delade ut boken till eleverna som ett verktyg i religionsundervisningen. Den lärare som inte delade ut boken till sina elever gjorde det med hänsyn till den onyanserade, stereotypiserade bild boken gav om islam. Även om alla lärare i studie bekräftar det den här läraren säger väljer de trots svagheten i böckerna att dela ut den till eleverna och använda sig av den i undervisningen. Men lärarna själva utgår ifrån egna skriva texter, inte boken. De elever som är ambitiösa väljer att anteckna det läraren visar på sin powerpoint eller det läraren skriver på tavlan. Dessa elever närmar sig religionen på ett mer nyanserat sätt. Men om boken ändå är en utgångspunkt eller som lärarna väljer att beskriva det: ”någonting tryggt att hålla i” så är det problematiskt. Representationen skiljer sig mellan det lärarna beskriver och det som står i läroböckerna. På denna punkt är lärarna inte konsekventa i sin didaktiska gärning, fast de är medvetna om bokens bristande innehåll. Den onyanserade bilden av islam smyger sig ändå in i religionsundersvisningen, just för att eleverna har tillgång till den stereotypiserade och generella bilden av islam boken redovisar.

7. SAMMANFATTNING

Studien syfte var att undersöka hur islam representeras i religionsundervisningen. Studiens frågeställningar var: Vilka diskurser förkommer i lärares tal om islam i undervisningen? Vilka diskurser om islam artikuleras av eleverna, enligt lärarna? Används läroboken om islam i undervisningen och hur används läroboken?

De diskurser som förkom i undervisningen om islam bland lärarna karaktäriserades av att diskurserna hade sin utgångspunkt i att bilden av islam och muslimen skulle nyanseras. Lärarna använder sig av västerländska fenomen för att förklara muslimska fenomen, på det sättet hade eleverna lättare att förstå komplexiteten i islam men också att vara muslim. Religionsvetenskapliga diskurser som var fördjupande – som saknades i böckerna – fick eleverna komma i kontakt med i undervisningen. Historiska och samhälliga perspektiv som lärarna använde sig av i undervisningen nyanserade bilden av islam. För att ändra förutsättningarna att närma sig islam visade lärarna också på kopplingen till judendomen och kristendomen. Lärarnas etnografiska glasögon användes också i kursen, då deras erfarenheter av religionen visade på att det existerar individer och nyanser i religionen.

Lärarna berättar i intervjuerna att fördomar mot islam existerar. Eleverna har en stereotypiserad bild av islam och muslimen, den är onyanserad och endimensionell. Detta kan man inte säga generellt om alla elever men fördomarna existerar.

På frågan om läroböckerna visade det sig att eleverna använder sig av läroboken, det utgår de ifrån inför ett prov, tillsammans med anteckningarna från tavlan eller power point. Det som är intressant och säkert en ekonomiska fråga är att varför använder eleverna böckerna när lärarna själva anser att den är bristfällig. Lärarna är medvetna om bokens bristande innehåll, den tenderar att beskriva vissa specifika dimensioner om islam som inte förkommer i beskrivningen av de andra religionerna. Boken beskriver sällan individen muslimen, islam är ett kollektiv, utan nationer och etniskt mångfacetterad.

7.1 Förslag på vidare forskning

Syftet med studien var att undersöka hur islam representeras i religionsundervisningen. Att intervjua sju gymnasielärare gav mig en inblick i hur denna representation låter. Både hur

elever och lärare artikulerar de olika diskurserna om islam men också de sju intervjuerna med lärarna gav inblick i hur islam representeras i läroböckerna. Processen med studien har varit givande och givit mig nya insikter om religionsundervisningens komplexitet. Studien har visat mig vägar att undvika, men jag har också blivit inspirerad att fortsätta på de vägar redan nu verksamma lärare markerat för mig som blivande lärare. Speciellt tänker jag på det arbete lärarna gör när de motarbetar fördomar och dekonstruerar stereotypa bilden av islam. För att ytterligare säkra studiens resultat är det ultimata att både intervjua lärare och eleverna, studera böckerna som används i undervisningen och göra en deltagande observation.

Referenslista

- Andersson, D., Sander .Å.(red). (2009). *Det mångreligiösa Sverige- Ett landskap i förändring*. Studentlitteratur AB: Lund
- Bryman, A., (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. 2.*, [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Esaiasson, P., Gilljam, M. Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2010). *Metodpraktikan*. Nordstedts juridik: Stockholm.
- Esposito. J.L., Fasching. D.J. Lewis.T.(2008) – *Religion and Globazation*. Oxford University Press. Inc
- Franck, O. (2003). *Domens eller hjärtats etik? Moral och människosyn och skolans värld*. Studentlitteratur AB: Stockholm.
- Hartman, S. G. (1994). *Att undervisa i religion, livsfrågor och etik i skolan*. Linköpings universitet. Lärarutbildningen.
- Hedin .C. (2004). *Abrahams barn- vad skiljer och förenar judendom, kristendom och islam*. Dialogos Förlag: Stockholm
- Härenstam, k. (1993). *Skolboks - islam. Analys av bilden av islam i läroböckerna i religionskunskap*. Göteborg. Bokbinder AB
- Johnsson H, A., (2009): *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*. Linköping studie in Pedagogic Practise NO 10 /Linköping Studies in Behavioural Science NO. 142. Linköping.
- Kamali, M (2006). *Skolböcker och kognitiv andrafiering*. Lena Sawyer & Masoud Kamali (Red.) Utbildningens dilemma Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering Stockholm SOU 2006. (s. 47-95). Edita Sverige AB Stockholm 2006
- Kvale, S & Brinkmann, S., (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun. 2.* uppl. Lund: Studentlitteratur
- Löfstedt, M. (RED) . (2011). *Religionsdidaktisk-mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Otterbeck, J. (2001). *Stereotyper styr vår syn på islam*. Pedagogiska magasinet, (4), 39-45)
- Otterbeck, J. (2000). *Islam, muslimer och den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Otterbeck, J. (2006). "Vad kan man egentligen begära?" i Andersen, P.B., Dahlgren, C., Johannesson, S. & Otterbeck, J. (red.) *Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige*. København: Museum Tusculanums Forlag/Københavns universitet.

Otterbeck, J., Hallin, P.(2010). *Samtidsislam- Unga muslimer i Malmö och Köpenhamn*. Carlsson: Stockholm.

Otterbeck, J., Bevelander, P.(2006). *Islamofobi – en studie av begreppet, ungdomars attityder och unga muslimers utsatthet*. Forum för levande historia: Stockholm

Paechter, C. F., (1998). *Education the Other . Gender, Power and Schooling*. London: Falmer Press .

Revell, L., (2012). *Islam and education: the manipulation and misrepresentation of a religion*. Stoke on Trent, England: Trentham Books.

Roald, A, S. (2005). *Islam- Historia, tro, nytolkning*. Natur och Kultur: Stockholm.

Skolverket. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad 2013-04-19 från: www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705

Stukát, S., (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur.

Tesfahuney, M., (1999). *Monokulturell utbildning*. Utbildning & Demokrati, Vol 8, 3,pp 65-84

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2013-04-19 från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Von der Lippe, M (2009) *Scenes from classroom Interaction in Religious Education in Norway*. Ina ter Avest, Dan-Paul Jozsa, Thorsten Knauth, Javier Rosøn, Geir Skeie (Eds). *Religious Diversity an Education in Europe. Vol 16*. (s. 174-189). Munster: Waxman.

Winter – Jörgensson, M. & Phillis, L., (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund. Studentlitteratur.

Åkesson, J., (2009). *Muslimerna är vårt största utländska hot*. (Hämtad 2013-09-01) från: [//www.aftonbladet.se/debatt/debattamnen/politik/article12049791.ab](http://www.aftonbladet.se/debatt/debattamnen/politik/article12049791.ab)

Bilaga 1

Frågeguide

1. Hur introducerar du islam?
2. Använder du dig av läroböckerna i undervisningen?
3. Hur mycket av läroböckerna använder du i undervisningen?
4. Är böckerna bra tycker?
5. Kompletterar du med en annan litteratur?
6. Vilka delar av islam tar du upp i undervisningen? (Här blir det oftast och flest följdfrågor).
7. Vad lägger du helst tonvikt på? Vad vill du helst att eleverna ska lära sig om islam?
8. Vilken bild av islam anser du själv att du ger av islam och varför anser du som du gör?
9. Vilken typ av frågor brukar eleverna ställa om islam?